

L'exclusion ordinaire du handicap

Un cas d'école

**Sous la direction de
Héloïse Durler
Laurent Bovey
Alexandre Sotirov
Valérie Angelucci**



Léo, un enfant en situation de handicap, est scolarisé à l'âge de 4 ans dans l'école de son quartier. Rapidement, ses parents se heurtent aux difficultés liées à son accueil en classe. Sa mère, sociologue de l'éducation, choisit alors de partager son expérience lors d'un entretien avec d'autres chercheurs et chercheuses, en vue d'explorer les logiques institutionnelles, les rapports de pouvoir et les contraintes sociales ayant mené à cet échec inclusif.

L'ouvrage rassemble les contributions de neuf sociologues. Toutes s'appuient sur cet entretien pour éclairer, chacune à sa manière, une dimension spécifique de la situation de Léo : la charge émotionnelle, le travail enseignant et ses idéaux, les normes scolaires, les effets de genre, la question du droit ou encore l'asymétrie des relations entre l'école et les familles. Conçue comme un « cas », l'histoire de Léo, loin d'être singulière, offre ainsi l'occasion de mettre à jour quelques-unes des tensions majeures qui travaillent l'école contemporaine.

Héloïse Durler, Laurent Bovey, Alexandre Sotirov et Valérie Angelucci mènent des activités de recherche et de formation à la Haute école pédagogique du canton de Vaud et sont membres du Laboratoire d'analyse du travail enseignant et de la formation en alternance (LATEFA).



**L'exclusion
ordinaire
du handicap**

L'exclusion ordinaire du handicap

Un cas d'école

**Sous la direction de
Héloïse Durler
Laurent Bovey
Alexandre Sotirov
Valérie Angelucci**



Ouvrage publié avec le soutien de la Haute école pédagogique du canton de Vaud.

hep/

Direction générale: Lucas Giossi

Directions éditoriale et commerciale: Sylvain Collette et May Yang

Direction de la communication: Manon Reber

Responsable de production: Christophe Borlat

Éditorial: Alice Micheau-Thiébaud et Jean Rime

Graphisme: Anne Kummli

Comptabilité: Daniela Castan

Logistique: Émile Razafimanjaka

Première édition, 2025

© Épistémé, Lausanne

Épistémé est une maison d'édition de la fondation des Presses polytechniques et universitaires romandes

ISBN 978-2-88915-695-5, version imprimée

ISBN 978-2-8323-2311-3, version ebook (pdf), doi.org/10.55430/8051EOHHD

Imprimé en France

Ce livre est sous licence:



Ce texte est sous licence Creative Commons: elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.

Sommaire

Introduction

Faire cas 7

Héloïse Durler, Laurent Bovey, Alexandre Sotirov
et Valérie Angelucci

1 **Entretien** 27

2 **Les trois temps de l'indignation** 119

Joël Zaffran

3 **Forme scolaire et inclusion**

*Des professionnalités scolaires en tension face
aux comportements enfantins non standards* 133

Rachel Gasparini

4 **L'élève indéfini** 151

Hugo Dupont

5 **Entre pouvoirs, relégations et résistances** 165

Ghislain Leroy

6 **Amer récit de mère**

*L'histoire d'une lutte avec l'institution scolaire sous
l'angle du genre* 181

Morgane Kuehni

7 **Jugement scolaire et disqualification parentale**

Le cas de l'élève handicapé 197

Pierre Périer

8 **Un droit sans force** 209

Hélène Buisson-Fenet

9 Du temps des servitudes au temps de l'accessibilité	219
Serge Ebersold	
Conclusion	
<i>L'inclusion scolaire et la fabrique des faux-semblants</i>	235
Stanislas Morel	
Auteurs et autrices	245
Table des matières	249

Héloïse Durler, Laurent Bovey,
Alexandre Sotirov et Valérie
Angelucci

Introduction

Faire cas

Au lieu de nous « raconter des histoires » et de renforcer les stéréotypes en tout genre, les chercheurs rendent problématiques les évidences les moins discutées et réveillent nos consciences somnolentes en portant un regard rigoureux, interrogateur et critique sur l'état du monde.

Lahire (2017, p. 277)

Cet ouvrage présente l'histoire de Léo, un enfant avec un handicap d'origine génétique scolarisé à l'âge de 4 ans dans une classe ordinaire, dans une école ordinaire, puis sorti de cette école trois années plus tard. L'histoire est racontée par sa mère qui a documenté ces trois années rythmées par les réunions, les échanges de lettres, les bilans, les rencontres, les négociations, les essais, les griefs et les leçons de morale. Léo demande de l'attention, se lève lorsqu'on aimerait qu'il s'asseye, n'apprend pas aussi vite que les autres, il bouge beaucoup, crie parfois, il dérange. Pour finir, comme le dit le directeur d'école aux parents, Léo ne fait pas partie du « *core business* » de son établissement : il lui reste alors

l'établissement spécialisé. Les parents, déçus, en colère et soulagés, consentent à cette sortie de l'école.

L'expérience de Léo et de ses parents apparaît comme un « cas d'école », voire comme un cas critique. Bien que singulière, elle constitue en effet une illustration concrète des dimensions qui, plus généralement, rendent complexe l'accueil en classe ordinaire d'un enfant en situation de handicap. Elle dévoile les limites de l'école, des enseignants et des enseignantes. En ce sens, ce cas autorise la critique d'une institution scolaire qui, tout en revendiquant des idéaux inclusifs, met les parents à l'épreuve, instille un sentiment d'insécurité, les rend progressivement méfiants, les oblige à se mettre en scène.

C'est d'une rencontre entre collègues sociologues que part le projet du présent ouvrage. Intéressés par les questions scolaires, nous discutons de nos thèmes de prédilection, puis en venons à des échanges plus personnels. L'une des personnes impliquées dans ces discussions se trouve être mère d'un enfant avec un handicap. Progressivement, elle livre des bribes de ce qu'elle observe de l'entrée à l'école de son fils, situation qu'elle est en train de vivre à ce moment-là. Les mois et les années passent, nous restons en contact. La chercheuse nous relate périodiquement des anecdotes sur ses rapports à l'administration scolaire ou aux enseignantes. Occupant bien malgré elle un poste d'observation des processus par lesquels son fils est intégré à l'école, la mère ne fait jamais totalement disparaître la sociologue. Dans une forme de « réflexe de métier », elle se met, au fil du temps, à consigner ses observations et à conserver les traces des interactions, formelles et informelles, avec les différents acteurs et actrices scolaires. Ce travail d'enquête se fait de plus en plus conséquent, la prise de notes, de plus en plus intensive, la « mère enquêtrice » parvenant sur la fin à consigner de façon quasi intégrale les propos échangés lors des réunions dans lesquelles se décide l'orientation de son enfant.

Petit à petit germe l'idée de livrer ce matériau à un public plus large, à travers un ouvrage. Il y a d'abord des hésitations : faut-il regrouper dans une même publication la présentation de plusieurs situations de parents d'enfants avec handicap ? Si oui, combien et selon quels critères de sélection ? Avec quelle mise en forme ? Le choix s'arrête finalement sur la présentation du « cas » singulier de la situation vécue par cette mère sociologue, considérant qu'il offre une entrée relativement rare sur une réalité la plupart du temps difficilement accessible aux enquêtrices et aux enquêteurs et un regard suffisamment documenté sur l'intimité d'une expérience des rapports entre une mère d'enfant handicapé et l'école.

Se pose immédiatement un ensemble de questions d'intégrité scientifique. Comment s'assurer de la confidentialité des données et de la préservation de l'anonymat des personnes concernées par le terrain d'enquête ? Comment transformer une expérience vécue « de l'intérieur » – avec les diverses réactions émotionnelles qui y sont inévitablement attachées – en un ouvrage sociologique ? La décision est alors prise de réaliser un long entretien avec la chercheuse, se muant ainsi en « témoin » de cette expérience singulière. Une fois intégralement retranscrit, l'entretien, d'une durée de cinq heures, a ensuite fait l'objet de relectures croisées. Un travail de mise en forme a été réalisé par le collectif, dans le souci qu'il soit impossible de reconnaître le contexte de la situation décrite, de même que les acteurs et actrices impliquées. Le choix a été fait de ne pas modifier la teneur du discours recueilli, mais de reformuler les passages du texte qui nous paraissaient nuire au confort de la lecture, soit en ajoutant des précisions que nous estimions manquer, soit en coupant certaines répétitions inhérentes à l'expression orale. Pour le reste, l'entretien traduit le point de vue de l'interviewée au moment où il a été réalisé, en février 2021. Nous précisons que celle-ci a été impliquée dans le travail de réécriture de l'entretien, a validé

les propositions de modification et a contribué à la rédaction de la présente introduction.

Si ce cas est singulier, l'objectif qui sous-tend l'ouvrage est de montrer son caractère, si ce n'est « universel », du moins « banal ». L'hypothèse est que les processus ici décrits ne sont pas spécifiques à ce que rapporte la mère témoin de cette expérience, bien au contraire. Si la question du handicap peut paraître de prime abord centrale, elle agit ici, selon nous, davantage comme un révélateur des normes, contradictions et contraintes qui traversent l'école contemporaine, du moins dans bon nombre de pays européens. Elle met en évidence par exemple certaines des logiques qui caractérisent le rapport de l'école aux parents, l'appel paradoxal au partenariat pour faire face aux difficultés des élèves, la tendance à la psychologisation des difficultés scolaires, les processus d'individualisation et de culpabilisation qui interfèrent dans les relations avec l'enfant et les parents, en particulier les mères, la mise en avant de l'école dite « inclusive » et la manière dont ses contradictions pèsent, en définitive, sur les acteurs et actrices. C'est dans cette perspective qu'avec le concours de la mère interviewée nous avons sollicité des sociologues dont nous savions, par leurs travaux, qu'ils et elles pourraient nous aider à éclairer sous ces différents aspects le matériau récolté. Par la voie d'un message électronique rédigé par la mère interviewée et envoyé par elle, nous leur avons soumis le témoignage, tel qu'il figure dans la première partie de l'ouvrage, c'est-à-dire assorti d'extraits de matériaux divers : notes d'observation restituant des échanges entre les acteurs et actrices, extraits de courriers ou de documents figurant dans le dossier scolaire de l'enfant, etc., à chaque fois identifiés dans le texte par un encadré. Nous leur avons demandé s'ils et elles acceptaient de prendre connaissance du témoignage et de le commenter, en leur indiquant simplement la raison pour laquelle nous avions pensé à elles et eux. Chacun et chacune avait donc une orientation générale et une indication

de la longueur maximale qui serait accordée à leur texte. Ils et elles avaient en outre conscience que leur commentaire allait être lu par la mère interviewée et que ce travail allait nécessairement donner lieu à des échanges avec celle-ci. Pour le reste, nous leur laissions entière liberté d'écriture.

L'ensemble des personnes sollicitées ont réagi rapidement à notre demande. Toutes nous ont fait part de leur intérêt pour notre démarche, en prenant le temps d'explicitier ce qui faisait à leurs yeux la valeur de l'entreprise. Nombre d'entre elles ont répondu positivement à notre requête, qui pouvait pourtant a priori paraître atypique, voire dérangement, si l'on se réfère à la manière dont sont habituellement conçus les projets scientifiques et le travail de rédaction. Peut-être est-ce le signe que, dès le départ, il était visible que notre projet visait non seulement à apporter un éclairage supplémentaire sur l'école, mais au-delà, à mettre à l'épreuve des questionnements, si ce n'est des tensions, qui traversent plus profondément les travaux sociologiques. En effet, construire un projet autour du récit d'une expérience singulière vécue par une mère sociologue au sujet de la scolarisation de son enfant – un « cas » – nous semblait l'occasion, par l'effort fourni pour en éviter les écueils, de défendre certains positionnements scientifiques.

Penser par cas

La « pensée par cas », bien qu'elle n'ait pas toujours été qualifiée en ces termes, est mobilisée de longue date dans le domaine des sciences humaines et sociales. L'anthropologue Bronisław Malinowski (1922/1989) défendait déjà la « situation sociale » en tant que point de départ pour comprendre les pratiques sociales et culturelles des habitants d'un archipel de l'ouest de l'océan Pacifique, les îles Trobriand. En cela, l'auteur soulignait la nécessité d'une description détaillée du contexte et du déroulement des actions quotidiennes

dont il a été témoin afin d'en extraire les conventions qui les structurent. Un quart de siècle plus tard, Max Gluckman, lui aussi anthropologue, en a fait une tradition de recherche du département d'anthropologie sociale de l'université de Manchester, désormais connue sous l'appellation « École de Manchester ». Il y a promu les « études de cas » visant à faire une analyse détaillée des personnes impliquées et des gestes réalisés dans le cadre d'une situation sociale aux frontières bien définies. Du côté de l'ethnométhodologie, on trouve une étude de cas aujourd'hui considérée comme classique réalisée par le sociologue américain Harold Garfinkel (1967) à partir d'Agnès, jeune homme souhaitant devenir une femme et qui a entrepris les démarches administratives afin de pouvoir bénéficier d'une opération chirurgicale. Le sociologue suit Agnès avant et après cette opération en s'entretenant avec elle à de multiples reprises. Il y découvre alors les nombreuses activités auxquelles cette dernière doit s'adonner pour « passer pour une femme », lui permettant de soutenir sa conception des faits sociaux selon laquelle ces derniers ne devraient pas être traités comme des choses mais comme des « accomplissements pratiques ». Dans une approche légèrement différente au sens où il fait une étude de son propre cas, Richard Hoggart (1988) a finement analysé les conditions d'existence des classes populaires anglaises, les rapports qu'elles entretiennent à l'égard des autres catégories de la population mais aussi les tensions intellectuelles et morales qu'il a pu ressentir vis-à-vis de sa famille au fur à mesure qu'il gravit les échelons de l'institution scolaire. Plus récemment, l'ouvrage de Stéphane Beaud (2018) intitulé *La France des Belhoumi* constitue un autre exemple marquant de la portée scientifique que peut avoir une étude de cas. En effet, le sociologue y suit le destin des Belhoumi, famille d'origine algérienne, durant quarante ans (1977-2017) à travers les trajectoires scolaires, professionnelles, résidentielles des huit enfants de la famille. Cette étude lui offre la possibilité de mettre au jour

les logiques contemporaines d'ascension et de stagnation sociale à l'œuvre en France pour les personnes issues de l'immigration. Un exemple supplémentaire est apporté par la recherche micro-historique réalisée par Christine Détrez et Karine Bastide et présentée dans l'ouvrage *Nos mères. Huguette, Christiane et tant d'autres, une histoire de l'émancipation féminine*, paru en 2020. Les autrices y proposent une généralisation à partir de configurations singulières, la reconstitution du parcours de leurs propres mères, leur permettant une description détaillée d'une «émancipation féminine» inscrite dans le contexte de la France des années 1950-1970.

La mention de ces quelques travaux témoigne de la portée et de la pertinence des analyses opérées à partir de cas particuliers. Cependant, la «pensée par cas» reste la cible de critiques qui mettent en question sa validité scientifique en raison notamment de ce qui pourrait être considéré comme un déficit de représentativité. Si le cas n'est pas représentatif d'une population ou d'un groupe social – ce dont chacune et chacun conviendra sans peine –, sa valeur heuristique ne réside-t-elle pas ailleurs? Dans quelle mesure le cas exposé est-il «représentatif» de logiques sociales qui le débordent et comment peut-il offrir les moyens d'en approfondir la compréhension?

Avec Jean-Claude Passeron et Jacques Revel (2005), nous estimons que la «pensée par cas» constitue une voie féconde pour articuler une forme d'argumentation qui puise sa légitimité heuristique, d'une part dans la force de persuasion offerte par une description aussi détaillée que possible de la situation – ses contextes, acteurs et actrices, leurs pratiques – et, d'autre part dans ce qui découle de l'exceptionnalité du cas. Car le cas est autre chose qu'un «exemple»: ce qui fait le cas, c'est «l'ensemble des questions dont on l'investit – et dont il est susceptible d'être investi» (p. 11). Faire cas, c'est repérer ce qui «fait problème». Le cas doit ainsi être constitué comme une «énigme à résoudre» (p. 20) appelant

une interprétation, cette opération s'appuyant alors nécessairement sur une mise en récit de l'agencement de circonstances singulières et d'éléments disjoints. De la sorte, le cas ne reproduit pas une « réalité », il contribue à la produire, en opérant inévitablement une sélection dans les événements, pratiques, processus de l'expérience. La pensée par cas s'oppose ainsi aux diverses formes de positivisme qui, passant sous silence le rôle des théories dans les découvertes scientifiques, tendent à présenter le monde social comme recelant des « données » immédiatement disponibles. La pensée par cas fait au contraire ressortir une propriété commune à toute connaissance scientifique, en laissant voir immédiatement l'implication réciproque entre l'articulation d'une théorie et le déroulement d'une enquête.

Dans cette perspective, la mise en récit du cas, ici incarnée par l'entretien avec la mère de Léo, se présente comme un moyen d'exposition de son « histoire » permettant de donner un ordre et une forme à des éléments empiriques éparés. L'entretien donne à voir les conditions sociales de production du cas de Léo. Elle constitue la première étape d'une « pensée par cas » à partir de laquelle une casuistique, consistant à mettre en discussion le cas particulier face à des modèles théoriques généraux et/ou des cas similaires, peut s'échafauder. C'est par cette démarche en deux temps de (re)construction narrative puis de déconstruction des logiques sociales à l'œuvre que l'opportunité de faire émerger des clés d'intelligibilité spécifiques se manifeste.

Engagement et distanciation

Ensuite, il nous semblait important de réaffirmer la nécessité d'une posture de recherche indépendante sur les questions d'inclusion scolaire, à un moment où des logiques sociales, économiques, professionnelles, scientifiques poussent nombre de chercheuses et chercheurs à intervenir en tant

que consultants ou experts pour conseiller les acteurs et actrices scolaires « pour » et « sur » l'école dite inclusive. Les possibilités de réaliser des travaux de recherche indépendamment de visées normatives et articulées à des impératifs politiques sont alors souvent menacées ou soumises à pression. Le projet que nous portons et le processus qui a conduit à son terme veulent prendre le contrepied de cette tendance : ils ne se positionnent ni « pour » ni « contre » l'école inclusive, ils visent à comprendre « ce qui se passe » lorsqu'un enfant avec un handicap est scolarisé en contexte ordinaire. Ils souhaitent proposer des pistes d'interprétation pour saisir une partie de ce qui se joue dans une telle situation présentée à travers un récit, en faisant se côtoyer des contributions distinctes, chacune réglant la focale sur des éléments précis, à partir de cadrages théoriques définis. Nous faisons l'hypothèse que c'est prioritairement en s'autorisant ce pas de côté vis-à-vis des urgences politiques et pratiques que la recherche peut, in fine et éventuellement, se présenter comme un appui pour les personnes qui sont en position de décider et d'agir. Ce n'est peut-être pas le moindre des paradoxes.

Dans le même temps – et c'est certainement ce qui fait l'originalité du projet –, nous voulions défendre l'idée selon laquelle il est possible de mettre en œuvre une réflexion sociologique à partir d'une expérience dans laquelle nous sommes personnellement impliqués. Pour le dire autrement, réaffirmer la nécessité d'une posture de recherche indépendante ne signifie pas pour autant s'interdire de travailler sur des objets avec lesquels nous sommes liés d'une manière ou d'une autre. Cette affirmation implique des précautions méthodologiques, afin d'objectiver l'expérience vécue, autrement dit se donner les moyens de prendre de la distance avec elle et de l'éclairer sous un angle qui ne soit pas celui de la pure subjectivité. Cet ouvrage s'est donc construit sur une ligne de crête : affirmer la légitimité d'une approche scientifique, indépendante, tout en s'autorisant à chercher à produire une connaissance

scientifique à partir d'un cas qui soit le récit d'une expérience personnelle. Tenir ce double objectif demande d'être attentif aux obstacles qui peuvent survenir et de réaliser un travail de « distanciation », en référence à la distinction faite par Norbert Elias (1993) entre « engagement » et « distanciation ». Elias nous rappelle en effet que lorsqu'un ou une chercheuse s'investit dans une activité de recherche, ses motivations ne sont pas nécessairement purement « scientifiques », c'est-à-dire mues par des buts de connaissance : elles peuvent être hétéronomes par rapport à l'univers scientifique. Toutefois, la démarche scientifique se caractérise par un mouvement de distanciation : le ou la chercheuse doit se donner les moyens de ne pas prendre ses désirs pour la réalité et réunir les conditions lui permettant d'appliquer sur les phénomènes qu'il ou elle étudie un point de vue dégagé de la position des actrices et acteurs sociaux concernés.

C'est dans cette optique que l'autrice du récit a fait le choix de le soumettre à des collègues sociologues, afin que ce matériau soit traité en tant que tel, c'est-à-dire un matériau que l'on peut examiner et interpréter, non une source de souvenirs, d'émotions ou d'indignation entrant en résonance avec des événements vécus et éprouvés. En prenant le parti de bien distinguer le récit (produit par une personne engagée dans la situation) des commentaires (produits par des personnes dégagées de la situation), nous voulions également rappeler la nécessaire distinction entre logique pratique et logique scientifique. Si être concernée intimement par une situation (ici : être femme, mère, touchée à travers son enfant par une situation de handicap, etc.) peut autoriser, en tant qu'acteur ou actrice, à s'exprimer sur les questions qui sont liées à ces positionnements sociaux, cela ne place aucunement *du fait même de cette expérience* dans une posture scientifique vis-à-vis des objets qui pourraient être construits à partir des événements traversés. Celle-ci se construit à travers une formation, une expérience de la recherche, des publications évaluées

par les pairs, etc. L'implication personnelle dans une situation pourrait même être un obstacle majeur à son investigation sociologique, rendant aveugle à certains enjeux. Il nous paraît ainsi indispensable de distinguer ces deux postures, mues par des logiques et des intérêts différents, et de rappeler que la posture scientifique, loin d'«écraser» les personnes engagées dans une situation et d'invalider leur discours, leur permet d'accéder à une compréhension qui risque de leur échapper ou qui n'est pas immédiatement accessible, aussi sociologues soient-elles. Ainsi, c'est aussi pour se distancier d'une vision selon laquelle le projet scientifique de rendre raison du monde serait nécessairement oppresseur ou exercerait une domination symbolique sur les acteurs et actrices¹ que nous voulons montrer ici l'utile distinction entre les postures de sociologue et d'acteur ou actrice. Pour une fois présentes chez une même personne, il a fallu les «déplier» avec prudence.

Pour autant, il serait illusoire d'affirmer qu'une frontière étanche a été établie entre ces deux postures, tant chez la mère interviewée, que chez les collègues sociologues. Il n'est en effet pas anodin de soumettre un témoignage personnel à des collègues, de même qu'il n'est pas anodin de produire un commentaire sur le récit d'une collègue : des risques (sociaux) sont pris, de part et d'autre, et l'ensemble du processus est tramé par des manifestations de la subjectivité des acteurs et actrices. Ainsi, si le témoignage s'est basé sur des notes d'observation et sur la consignation minutieuse de documents de terrain, il reste une production de discours, subjectif, situé dans le temps. Si l'entretien avait été réalisé à un autre moment, avec d'autres personnes, ou encore si d'autres

¹ Luc Boltanski (1993) affirme à cet égard qu'il faudrait que «nous renoncions à avoir le dernier mot sur les acteurs en produisant et en imposant un rapport plus fort que ceux qu'ils sont à même de produire. Cela suppose de renoncer à la façon dont la sociologie classique concevait l'asymétrie entre le chercheur et les acteurs» (p. 55).

questions avaient été posées, on peut supposer que son contenu en aurait été différent. Comme tout récit, il constitue une mise en forme, plus ou moins cohérente, d'une expérience, il en occulte certains aspects, en accentue d'autres. Son autrice, comme tout enquêté ou enquêtée, ne peut échapper à des formes d'« illusion biographique » (Bourdieu, 1986), elle reconstruit de la cohérence là où il n'y en avait peut-être pas et se met inévitablement en scène, cette recherche de cohérence et d'homogénéité n'étant d'ailleurs pas sans fondement social. De surcroît, si le travail de mise en forme de la retranscription d'entretien n'a pas visé à en modifier le contenu et que nous n'avons pas cherché à privilégier certaines thématiques en fonction de catégories que nous aurions déterminées en amont, cela ne signifie pas que le matériau en est exempt, bien évidemment. Le discours de l'interviewée est informé par ses propres cadres de perception, en tant que mère et en tant que sociologue, de même que l'effort de clarté auquel nous nous sommes soumis a nécessairement été influencé par ces cadres, largement incorporées au long d'un parcours de formation et de recherche. Ainsi, si la conscience du « risque ordinaire et savant de la cohérence » (Lahire, 2005, p. 396) a été forte, il serait impossible de soutenir que nous l'avons totalement évité.

De la même manière, il serait illusoire d'affirmer que l'objectivité des analyses serait parfaitement et automatiquement garantie par le recours à des personnes tierces. Des liens professionnels, qu'ils soient distants ou étroits, relient les contributeurs et contributrices avec les initiateurs et initiatrices du projet. Des affects entrent en jeu, comme la peur de blesser, par l'exercice même de l'objectivation, ou encore la crainte d'exposer un point de vue subjectif et de montrer certaines facettes d'un rôle qui n'est pas celui habituellement tenu en contexte professionnel. Toutes ces appréhensions se sont d'ailleurs traduites à travers des interactions, des manifestations de tact, l'expression de réassurances mutuelles et

de remerciements réciproques dont l'ampleur laissait penser que, au-delà des habituels échanges qui trament les relations professionnelles, « quelque chose se jouait » et que nous touchions là aux tensions entre engagement et distanciation et aux difficultés au cœur de la démarche sociologique.

Un ouvrage pour réveiller nos « consciences somnolentes »

Notre démarche s'inscrit de la sorte dans une certaine continuité avec les approches ethnographiques qui assument que l'enquêtrice ou l'enquêteur participe au terrain investigué et soit lié affectivement aux personnes impliquées par les situations qu'elle ou il observe. Dans le même temps, ce projet a entraîné bon nombre d'hésitations propres à l'effort de réflexivité inhérent à ce type de démarche et c'est avec un sentiment d'inquiétude au moment de rendre publics des propos privés – au-delà du cercle des contributeurs et contributrices de l'ouvrage – que nous introduisons cet ouvrage. Car un témoignage, quel qu'il soit, comporte un « coût psychique » plus ou moins important. Dans le cas présent, la situation d'entretien, mais aussi son anticipation et le travail qui s'est ensuivi, a fait remonter chez la mère des émotions parfois douloureuses. Il y a alors une certaine appréhension à exposer ce témoignage dans un ouvrage : comment ce récit va-t-il être lu et compris ? Ne va-t-il pas y avoir des détournements de sens ? Ces questionnements renvoient au traitement de la parole des personnes que nous interrogeons au cours de nos enquêtes sociologiques, à la confiance qu'elles nous portent lorsqu'elles acceptent de se livrer en entretien et à la nécessité de donner aux lectrices et aux lecteurs les moyens de *comprendre* les logiques sociales sous-jacentes à leur discours.

À cet égard, on pourra nous reprocher, à juste titre, la partialité du point de vue, puisque nous ne sommes en mesure de présenter ici que le témoignage de la mère. Pour tenter

de saisir les contraintes sociales influençant les pratiques des personnes impliquées, il nous aurait fallu donner la parole aux enseignants et enseignantes, aux différents acteurs et actrices de l'administration scolaire, aux thérapeutes, aux élèves ou encore à leurs parents. Une telle enquête était impossible, la chercheuse n'ayant dans cette situation qu'un statut de mère, il aurait été parfaitement incongru qu'elle sollicite des entretiens avec ces différents interlocuteurs ou interlocutrices, de même qu'il aurait été assez compliqué pour les membres du collectif d'entreprendre une enquête sur ce terrain. En plus des difficultés d'ordre pratique se posaient des obstacles méthodologiques, relatifs à la négociation de l'entrée sur ce terrain. À côté de ces problèmes somme toute surmontables, la première difficulté tenait aux relations de confiance qui unissent les membres du collectif, relations qui ont permis la réalisation de l'entretien approfondi. Les conditions pour recueillir le discours des autres acteurs et actrices étaient ainsi loin d'être réunies.

On pourrait cependant nous objecter qu'il aurait été facile d'interroger des membres de l'entourage familial de l'enquêtée ou encore d'intégrer des observations impliquant la mère, étant donné la proximité des liens entretenus avec elle. Si nous avons fait le choix de retenir son unique point de vue, c'est parce que notre projet poursuit une double ambition : rendre compte, d'une part, de la manière la plus circonstanciée possible de faits, processus et interactions concernant les rapports entre l'école et l'intégration d'un enfant avec un handicap – et en cela la formation de sociologue de l'interviewée apparaissait comme une plus-value par rapport aux autres membres de la famille –, et d'autre part, explorer une voie permettant de se dissocier de la colère ou de l'indignation, de la « dénonciation » d'une situation apparaissant comme « injuste » – moteur du projet – pour accéder à la compréhension des dynamiques à l'œuvre, sans pour autant éliminer ces affects, mais au contraire en les intégrant

pleinement à l'analyse. Nous avons ici l'opportunité de donner à voir ce que les contextes sociaux et les interactions sociales produisent sur la part la plus intime de chacune et chacun d'entre nous ou, pour le dire autrement, pour appréhender comment le social traverse l'histoire individuelle. Le témoignage ici restitué ainsi que les différents commentaires proposés viennent démontrer que les phénomènes étudiés par les sociologues, loin d'être des objets abstraits et désincarnés, ont des traductions bien réelles (psychiques, physiologiques, etc.) sur les individus. Les « états d'âme » singuliers et leurs répercussions multiples (fatigue, tristesse, colère, révolte, sidération, etc.) n'apparaissent jamais dans un vide social, loin de là.

Dans le témoignage de la narratrice affleure en effet au fil des pages une indignation certaine, son récit apparaissant de plus en plus nettement comme un procès en responsabilité adressé à l'institution scolaire. La colère, émotion particulièrement envahissante s'il en est et toujours dirigée vers quelque chose ou quelqu'un (Vermot, 2015), semble, et c'est la position que nous soutenons à la suite d'autres chercheurs et chercheuses en sciences sociales (Clair, 2022; Dargère, 2021; Perrin, 2023), constituer à la fois un obstacle, dont il faut prendre la mesure, et un moteur pour l'analyse.

Elle est un obstacle, on l'a dit, en ce qu'elle risque de rendre aveugle, de faire perdre de vue la multiplicité des enjeux de la situation et les perspectives variées des acteurs et actrices impliquées, leurs contraintes et leurs motivations. En ce sens, elle est la raison pour laquelle la narratrice a préféré se mettre en retrait et laisser la main à ses collègues. Mais cette distanciation n'est que partielle (voire illusoire), puisque la narratrice s'est confiée à des collègues qui eux-mêmes et elles-mêmes partageaient, par amitié et empathie, la colère éprouvée, se muant ainsi en complices de ses affects et encourageant par là leur expression durant l'entretien. C'est pourquoi il a été jugé nécessaire de relayer le témoignage à

d'autres collègues encore, ce relais devenant un moyen supplémentaire pour «refroidir» les émotions en jeu, pour parvenir à ce stade de «rage froide» évoqué par Christophe Dargère (2021) en écho aux mots d'Yves Winkin (1988) qualifiant l'état d'esprit d'Erving Goffman au sortir de son enquête au sein de l'hôpital psychiatrique Saint-Elizabets – enquête au cours de laquelle il a été témoin de scènes traumatisantes entre les professionnels et professionnelles et les résidents et résidentes. En bref, cette passation visait à parvenir à une analyse plus nuancée que celle qu'aurait pu produire la narratrice avec ses collègues ayant conduit l'entretien.

Tout le projet est donc tramé par un jeu de va-et-vient autour d'émotions particulièrement vives suscitées par la situation. Cette ambivalence apparaît ainsi comme le moteur principal de l'ouvrage et, sans doute, comme son objet central. La situation présentée suscite un sentiment d'indignation chez la narratrice : ce que nous décrit la mère, en effet, ce sont un ensemble de pratiques, d'agencements et d'interactions contribuant progressivement à responsabiliser et à culpabiliser les parents, provoquant en retour ce mouvement de colère. L'institution scolaire, dans les rapports qu'elle établit avec les parents, produit des émotions, et les relations en son sein sont gouvernées par une «grammaire affective» (Déchaux, 2015), non exempte de formes de «domination émotionnelle» (Jeantet, 2021), dont le récit présenté est une illustration. Si l'indignation a été produite par la situation vécue, elle a, dans le même temps, été à l'origine du recueil de données servant le présent ouvrage. On peut ici faire l'hypothèse que l'entreprise de description minutieuse des processus caractéristiques du cas présenté a quelque chose à voir avec un «travail émotionnel» (Hochschild, 2017) mis en œuvre par la narratrice. L'acuité avec laquelle les pratiques ont été observées devenant un moyen de faire face aux émotions suscitées par la situation et de transformer la colère éprouvée en une occasion de connaissance, en «[une]

source d'intelligence sociale et de sagacité sociologique» (Wacquant, 2015, p. 246).

On peut donc considérer cet ouvrage comme une tentative, sans doute inachevée, d'élucidation qui, si elle ne permet pas d'éliminer tous les points aveugles ou de reconstituer «l'espace des points de vue» (Bourdieu, 1993), cherche toutefois à résoudre les énigmes posées par le cas présenté, en utilisant à bras-le-corps les émotions elles-mêmes suscitées par la situation étudiée. En effet, chaque commentaire, à partir du point de vue privilégié par son auteur ou son autrice, invite à lire sous une perspective distincte les enjeux qui trament la situation de l'enfant nommé Léo.

Les trois premiers commentaires nous donnent à voir ce que le cas présenté implique sur le travail des professionnels et professionnelles. Joël Zaffran invite tout d'abord à la prudence par rapport à l'indignation que pourrait provoquer la situation de Léo. Il met au centre de son propos le travail émotionnel inévitablement lié au processus d'inclusion scolaire et en soulève toute l'ambivalence. Rachel Gasparini met quant à elle en lumière ce que le cas exposé révèle des contradictions du métier enseignant. En particulier, elle montre comment l'inclusion entre en confrontation avec un idéal du métier étroitement lié à la persistance d'une «forme scolaire» qui sous-entend un élève responsable, autonome, capable d'un contrôle fort de ses émotions et de son corps. À travers sa contribution, Hugo Dupont interroge la place «liminale» occupée par Léo dans l'institution scolaire. Ce faisant, il évoque une école démunie face à des comportements «intraduisibles» du point de vue institutionnel, tout en mettant en évidence le travail de traduction mis en œuvre par une partie des acteurs et actrices impliquées dans la situation.

Deux textes viennent ensuite porter la focale sur la mère et les injonctions paradoxales auxquelles elle est soumise. Ghislain Leroy rappelle les attentes toujours plus pressantes

formulées par l'école et les enseignants et enseignantes d'accueillir des enfants « scolarisables ». Il met en évidence dans quelle mesure le comportement de Léo s'en éloigne et la position de subordination de la mère à l'institution en dépit des importantes ressources dont elle dispose. Morgane Kuehni, à partir des outils théoriques de la sociologie du travail et du genre, analyse finement comment les rapports de la mère avec l'institution scolaire se muent en lutte et colonisent son espace privé. Elle met également au jour les mécanismes de culpabilisation et de responsabilisation à l'œuvre.

Les trois derniers commentaires offrent une montée supplémentaire en généralité, en visibilisant ce que la situation singulière de Léo exprime des tensions normatives et juridiques autour de l'inclusion scolaire. Le texte de Pierre Périer éclaire l'asymétrie profonde qui structure les rapports entre les parents et l'école à travers son fonctionnement ordinaire. Ainsi, son commentaire de la situation pointe une institution qui refuse de se remettre en question et d'évoluer face à des cas singuliers. Hélène Buisson-Fenet identifie les dimensions par lesquelles s'exprime l'impuissance du droit dans la situation de Léo. À ce titre, elle explore les raisons pour lesquelles, bien que le droit positif soit de leur côté, les parents renoncent à l'exercer. Elle évoque de surcroît l'absence d'intermédiaires et de médiation entre les parents et l'école qui encourageraient le recours au droit. Le commentaire de Serge Ebersold explicite dans quelle mesure les conditions sociales peuvent contraindre l'effectivité du droit à l'éducation. En particulier, il fait émerger ce qui, au cœur de la situation, constitue les formes de servitude qu'impose aux parents une ambition inclusive déconnectant le droit à l'éducation de l'impératif d'accessibilité.

Enfin, nous espérons que la lecture du témoignage et de ses commentaires donne à penser une certaine violence ordinaire, s'exerçant à différents niveaux, sur différents acteurs et actrices. Il n'est pas question ici de pointer des responsables

et de porter des accusations qui seraient à l’opposé de la démarche sociologique que nous défendons. Notre ambition est au contraire d’aider les lectrices et les lecteurs à porter, comme le dit Bernard Lahire (2017), «un regard rigoureux, interrogateur et critique sur l’état du monde» (p. 277), et plus spécifiquement, sur l’école. C’est donc à dessein que la conclusion de Stanislas Morel invite les lectrices et lecteurs à poursuivre leur propre réflexion sur ce que la sociologie peut offrir comme leviers pour analyser les effets des pratiques de décisions politiques, telle une réforme visant l’inclusion scolaire des élèves handicapés, sur les expériences les plus singulières et individuelles.

Références

- BEAUD S. (2018), *La France des Belhoumi. Portraits de famille (1977-2017)*, La Découverte.
- BOLTANSKI L. (1993), *L’Amour et la Justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l’action*, Métailié.
- BOURDIEU P. (1986), «L’illusion biographique», *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, p. 69-72, <https://doi.org/10.3406/arss.1986.2317> [consulté le 14.02.2025].
- BOURDIEU P. (1993), «L’espace des points de vue», dans id. (dir.), *La Misère du monde*, Éditions du Seuil (p. 9-11).
- CLAIR I. (2022), «Nos objets et nous-mêmes : connaissance biographique et réflexivité méthodologique», *Sociologie*, 13/3, p. 317-334.
- DARGÈRE C. (2021), «Ressentir et contenir une “rage froide” en situation d’ethnographie», dans S. Héas et O. Zanna (dir.), *Les Émotions dans la recherche en sciences humaines et sociales*, Presses universitaires de Rennes (p. 205-221).
- DÉCHAUX J.-H. (2015), «Intégrer l’émotion à l’analyse sociologique de l’action», *Terrains/Travaux*, 2, <https://doi.org/10.4000/teth.208> [consulté le 14.02.2025].
- DÉTREZ C. et BASTIDE K. (2020), *Nos mères. Huguette, Christiane et tant d’autres, une histoire de l’émancipation féminine*, La Découverte.
- ELIAS N. (1993), *Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance*, Fayard.
- GARFINKEL H. (1967), *Studies in Ethnomethodology*, Prentice Hall.
- HOCHSCHILD A. (2017), *Le Prix des sentiments*, La Découverte.

- HOGGART R. (1988), *A Local Habitation: Life and Times (1918-1940)*, Chatto & Windus.
- JEANTET A. (2021), *Les Émotions au travail*, CNRS Éditions.
- LAHIRE B. (2005), *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Armand Colin.
- LAHIRE B. (2017), «Ce que peut la sociologie», *The Canadian Review of Sociology*, 54/3, p. 261-279, <https://doi.org/10.1111/cars.12149> [consulté le 14.02.2025].
- MALINOWSKI B. (1922/1989), *Les Argonautes du Pacifique occidental*, Gallimard.
- PASSERON J.-C. et REVE J. (dir.) (2005), *Penser par cas*, Éditions de l'EHESS.
- PERRIN R. (2023), «L'ethnographie comme travail émotionnel: une enquête de terrain sur l'avortement», *Genèses*, 132/3, p. 97-115.
- VERMOT C. (2015), «Capturer une émotion qui ne s'énonce pas», *Terrains/Théorie* [en ligne], 2, <https://doi.org/10.4000/teth.224> [consulté le 14.02.2025].
- WACQUANT L. (2015), «Pour une sociologie de chair et de sang», traduction de Michaël Busset et Michaël Cordey revue par l'auteur, *Terrains & travaux*, 26/1, p. 239-256.
- WINKIN Y. (1988), *Erving Goffman. Les moments et leurs hommes*. Éditions du Seuil/Éditions de Minuit.

1 | Entretien

Liste des personnes mentionnées dans l'entretien²

Françoise Adler Garcia	Ergothérapeute de Léo
Alice	Sœur cadette de Léo, fille de l'interviewée
Benoît	Compagnon de l'interviewée, père de Léo
Nathalie Bouttier	Enseignante spécialisée, durant la 2 ^e année de scolarité de Léo
Daniel Chabon	Expert pour le handicap dont Léo est porteur, spécialisé dans l'accompagnement pédagogique des enfants et adolescents, rattaché à la direction régionale de l'enseignement spécialisé
Milena Chiarani	Auxiliaire d'intégration scolaire de Léo

² Des pseudonymes ont été attribués, afin de préserver l'anonymat des personnes concernées.

Gabrielle Dubois	Représentante régionale de l'enseignement spécialisé
Anne-Marie Gagnon	Orthophoniste de Léo
Corinne Gilles	Éducatrice préscolaire, intervenant au domicile de Léo
Léo	Fils de l'interviewée
Nicole Meyer	Adjointe à la direction de l'école fréquentée par Léo, en charge du suivi de sa scolarité
Chantal Moreau	Enseignante de Léo
Barbara Mulon	Enseignante spécialisée, durant la 3 ^e année de scolarité de Léo
Fabienne Nizan	Auxiliaire pour Léo à la crèche
Muriel Rivoire	Enseignante spécialisée, durant la 1 ^{re} année de scolarité de Léo
Véronique Roux-Masson	Pédiatre de Léo
Jean-Luc Royer	Directeur de l'école fréquentée par Léo
Vincent Sormani	Adjoint à la direction de l'école fréquentée par Léo
Martine Tremblay	Adjointe à la direction de l'école fréquentée par Léo, entrée en fonction au cours de la 3 ^e année de scolarité de Léo, en charge du suivi de sa scolarité
Magali Vinet	Enseignante de Léo

Laurent Bovey – En quelques mots, peux-tu te présenter ?

Mère de Léo – J'ai 41 ans. J'ai deux enfants, Alice et Léo, qui ont respectivement 4 et 7 ans. Mon aîné, Léo, a un handicap d'origine génétique entraînant des difficultés dans certains apprentissages. Nous vivons ensemble avec leur père, Benoît, mon compagnon, qui a un premier fils, de bientôt 11 ans. Celui-ci vit avec nous de temps en temps, les week-ends et les vacances.

Où vivez-vous ? À la campagne, en ville ?

Nous vivons dans une petite ville, dans un quartier plutôt résidentiel, avec une certaine mixité sociale. Concernant l'école, il faudrait pouvoir consulter les statistiques, mais j'ai le sentiment que les enfants scolarisés dans l'établissement du quartier sont en fait en bonne partie des enfants issus de milieux populaires : des enfants de cuisiniers, de femmes de ménage, d'employés de commerce, de personnels qui travaillent dans les hôtels ou les restaurants, l'économie de la ville étant pas mal tournée vers le tourisme. Il y a une école privée juste à côté, deux rues plus loin. Je pense qu'une partie des classes moyennes supérieures du coin y envoient leurs enfants.

Et tu es sociologue...

Oui, je suis sociologue, je suis rattachée à une université, j'enseigne la sociologie, je fais de la recherche. J'ai découvert la sociologie au cours de mes études, j'ai souvenir d'excellents cours, et de fil en aiguille j'ai eu envie de poursuivre en thèse. Je me suis orientée vers la sociologie de l'éducation, je me suis intéressée aux inégalités scolaires, aux normes scolaires, aux processus d'exclusion. Je travaille sur ces sujets depuis plus de quinze ans.

Pourquoi travailles-tu sur ces thèmes ?

Je ne sais pas exactement. Mes parents étaient enseignants, ingénieurs de formation tous les deux. Moi-même, je n'ai jamais eu de problèmes à l'école, au contraire. Mais je crois que j'ai toujours été un peu intriguée par cet univers, en tant qu'élève d'abord. Je ne comprenais pas bien pourquoi certains avaient de la facilité scolaire et d'autres, non. Les explications en termes d'intelligence ou d'assiduité me semblaient déjà à l'époque un peu simplistes.

Peux-tu à présent nous parler un peu de Léo ? Comment le décrirais-tu ? Quel portrait en ferais-tu ?

C'est étrange, cette question a l'air simple, mais en fait, elle ne l'est pas. Ce qui me vient tout de suite à l'esprit, ce sont des catégories scolaires : tout ce qu'il ne sait pas faire, son manque d'autonomie, ses problèmes de comportement, etc. Je dois m'efforcer de les mettre à l'écart pour vous répondre. Je dirais d'abord que c'est un très beau garçon – bon, je suis sa mère [rires] ! –, 18 kilos, on l'a pesé hier [rires]. Il est assez petit pour son âge. Il aime chanter, il aime écouter de la musique, il apprécie les animaux, il adore regarder les images dans les livres, il aime bien manger, il aime se promener dans la nature, il aime se baigner. Il aime beaucoup de choses, en fait. C'est un garçon gentil, pacifique, tolérant. Le principal souci, à mon avis, c'est qu'il a du mal à communiquer verbalement. Ça me préoccupe depuis plusieurs années. Il a un bon vocabulaire, il connaît de nombreux mots, mais il ne les utilise pas vraiment pour communiquer. Quand il était plus jeune, cet aspect m'inquiétait déjà un peu, mais je me disais que ses apprentissages moteurs lui prenaient déjà beaucoup d'énergie, je m'étais fait une sorte de théorie personnelle concernant son développement. C'était certainement faux, mais je m'agrippais un peu à ça. Il a commencé à marcher assez tard, il avait passé 3 ans. Je me disais qu'il fallait d'abord

qu'il apprenne à marcher et que le langage se développerait ensuite.

Lorsque tu as échafaudé cette « théorie », le diagnostic était-il déjà posé ?

Oui. On a appris son handicap quelques mois après sa naissance. Pendant ma grossesse, rien n'avait été détecté. Je sais qu'au moment de la naissance, il y a eu des débats entre les médecins, à la maternité, mais nous sommes partis au bout de quelques jours sans qu'il nous soit dit qu'il fallait faire un test quelconque. Je n'étais pas particulièrement inquiète. Ce n'est qu'après quelques mois que la pédiatre, identifiant certains signes, a estimé nécessaire de faire un test. Et là, le résultat était clair, il y avait bien une anomalie génétique.

Que se passe-t-il quand on te fait cette annonce ?

C'est un choc. C'est un des plus grands chocs de ma vie. Le ciel te tombe sur la tête, le sol s'ouvre sous tes pieds. Toutes ces images un peu convenues correspondent finalement assez bien. Et puis, très vite, un tas de questions se bousculent : « Qu'est-ce que c'est que ça ? Qu'est-ce qui va se passer ? Vais-je être à la hauteur ? Aura-t-il des amis ? Une vie sentimentale ? Des enfants ? Un métier ? Et lorsque son père et moi ne serons plus là, comment se débrouillera-t-il ? » Parmi les questions qui surgissent à ce moment-là de manière un peu anarchique, il en est une particulièrement insistante, c'est la question de savoir s'il ira à l'école. La question de l'école, elle arrive donc dans le cabinet de la pédiatre, mêlée à toutes sortes d'inquiétudes. Et ayant moi-même passablement travaillé sur l'école, je n'étais pas particulièrement optimiste.

Comment se passent les premières années de Léo ?

Il y a d'abord eu pas mal de rendez-vous médicaux, toutes sortes de contrôles liés au handicap. Et la mise en place de

plusieurs thérapies, d'abord à la maison, puis en cabinet, orthophonie, ergothérapie, kiné, une éducatrice venait également à domicile, elle proposait des activités pédagogiques pour contribuer à sa stimulation. Et on l'a inscrit à la crèche du quartier. J'étais assez stressée à cette idée, mais ça s'est très bien passé. Surtout la première année, l'éducatrice était vraiment bien. C'était une belle expérience, très simple, l'équipe éducative était à la fois attentive sans être dans un discours alarmiste. Léo y est resté plusieurs années jusqu'à l'entrée à l'école, il a eu droit à une auxiliaire qui l'aidait pour les gestes du quotidien, pour manger, pour se déplacer, etc.

Est-ce que le fait que Léo puisse intégrer une structure collective comme la crèche t'a rassurée par rapport à l'entrée à l'école ?

C'est tout à fait ça. Ça m'a servi un peu de test, de voir que les adultes autour de lui n'avaient pas l'air paniqués, que Léo était heureux d'y aller. Je me souviens avoir reçu, à la fin de sa dernière année de crèche, un livre de photos souvenirs, de magnifiques photos sur lesquelles on voyait Léo avec ses camarades, Léo main dans la main avec un copain en train de remonter du jardin, des jolies photos. Et quand on arrivait le matin à la crèche, c'était drôle, tous les enfants qu'on croisait saluaient spontanément Léo : « Salut Léo ! Salut Léo ! » J'avais l'impression d'arriver à la crèche, accompagnée de Madonna [rires]. Ce n'est pas nous qui avons fait quoi que ce soit pour que ça se passe comme ça. On n'a pas demandé que Léo ait un statut particulier, ça s'est fait comme ça, ça faisait du bien. J'y allais tranquillement, c'était agréable.

Combien d'années est-il resté à la crèche ?

Il y est resté trois ans. On avait demandé une dérogation pour retarder d'une année son entrée à l'école. Il aurait de toute façon fait partie des plus jeunes de sa cohorte. J'ai écrit un petit mail à l'école, en expliquant le handicap de Léo et en

indiquant qu'on souhaitait reporter l'entrée à l'école d'une année. Je ne savais pas ce qu'on allait me répondre, mais j'imaginai naïvement qu'on allait me proposer une rencontre au printemps, pour voir un peu quel pourrait être le projet de scolarisation, quelque chose comme ça. Et en fait, j'ai reçu une réponse très administrative, la citation d'un extrait de directive et une phrase du type: «Au vu du motif invoqué, nous vous accordons cette dérogation. Léo pourra commencer sa scolarité en août 2018.»

Ce n'est pas très chaleureux...

Non, ce n'est pas très chaleureux, mais bon, nous avons obtenu notre dérogation. Ensuite, l'année passe et au mois d'avril, Corinne, l'éducatrice qui suivait Léo à la maison, prend contact avec l'établissement scolaire, proposant d'organiser une rencontre. La réponse se fait attendre, mais nous avons finalement une première réunion avec l'école au début du mois de juin.

Comment se passe ce premier contact avec l'école ?

La réunion se déroule dans le bureau du directeur qui, lui, n'était pas là, mais nous étions assis autour d'une table d'une taille assez impressionnante. Il y avait du monde. La rencontre était présidée par un adjoint du directeur, M. Sormani. Il y avait Benoît, mon compagnon, Fabienne, l'auxiliaire qui accompagnait Léo à la crèche, Corinne, l'éducatrice qui suivait Léo à domicile, Mme Roux-Masson, la pédiatre, Françoise, l'ergothérapeute, Anne-Marie, l'orthophoniste. La personne qui aurait dû présider la réunion, Mme Meyer, l'adjointe chargée des premiers degrés, était en congé maladie, elle était donc remplacée ce jour-là. Il y avait également l'infirmière scolaire. Mon principal souvenir de cette rencontre, qui n'a pas duré très longtemps, une demi-heure, c'est celui d'une école assez peu proactive, si vous me passez l'expression. L'adjoint

ne semblait pas du tout au courant de ce qu'il était possible de mettre en place comme aide ou comme aménagement pour Léo. Il nous avait d'ailleurs dit très honnêtement que c'était la première fois qu'ils faisaient une intégration de la sorte. Je me souviens que ce sont les termes qui ont été utilisés. En même temps, il m'a semblé de bonne volonté, il suivait les indications de Corinne, l'éducatrice, qui était, elle, très au courant, nous avons rempli ensemble les formulaires pour demander les aides nécessaires, enseignante spécialisée, auxiliaire. Nous avions demandé qu'il aille à l'école à temps plein et qu'il y ait toujours une personne supplémentaire dans la classe pour l'accompagner. Nous avons aussi discuté de ce qui se passerait si l'auxiliaire devait être absente. Il nous a été demandé si nous pouvions alors garder Léo à la maison. Benoît et moi avons été un peu pris de court par cette question. On a d'abord répondu que, parce que nous travaillions tous les deux quasiment à temps plein, nous préférierions que l'école trouve une personne pour remplacer l'auxiliaire. Et c'est ce qui a été convenu. Donc, au fond, tout s'est bien passé, mais j'ai eu un sentiment un peu étrange en sortant de cette première réunion. J'étais étonnée qu'ils ne se soient pas davantage renseignés avant la réunion, d'autant plus qu'on était déjà tard dans l'année. Et je n'étais pas du tout assurée que les aides seraient accordées, je ne savais pas quelle serait l'enseignante de Léo, ni quand nous pourrions la rencontrer. Cependant, avec le recul, lorsque je compare cette première réunion aux rencontres que nous aurons par la suite avec l'école, je la trouve plutôt correcte. Une personne, l'infirmière, avait même pris un procès-verbal qui nous a été transmis par la suite. Nous pouvions nous exprimer et nous avons eu le sentiment d'être entendus.

Que se passe-t-il ensuite ?

Cette rencontre se termine comme ça. C'était le 7 juin. Les jours passent et je n'ai toujours pas de nouvelles de Mme Meyer,

l'adjointe. Le 18 juin, je finis par décrocher mon téléphone pour l'appeler. Je prends un peu les devants. Elle m'explique avec quelles enseignantes Léo sera à la rentrée. Je me souviens qu'elle m'avait décrit l'une d'entre elles comme «maternelle». Sur le moment, j'ai trouvé cet argument surprenant, mais je me disais que ça partait d'un bon sentiment. On prévoit une date pour se rencontrer fin juin. Je lui demande aussi s'ils ont déjà trouvé une auxiliaire, puisque Léo y a droit. Elle me dit que non, alors je lui réponds que j'ai une personne à lui proposer. Je connaissais, par l'intermédiaire de l'ergothérapeute, une personne intéressée par ce travail. Je l'avais déjà rencontrée, je l'avais trouvée très bien, elle m'avait donné son CV. J'ai donc envoyé le CV de cette dame à Mme Meyer, puisqu'elle n'avait personne.

Donc, l'école ne t'a rien proposé ?

Non, de leur côté, ils n'avaient personne, ils ont donc accepté cette candidature. Et on a fixé ce premier rendez-vous fin juin avec les enseignantes, l'auxiliaire, qui s'appelle Milena, et avec Corinne, l'éducatrice, Léo et moi.

C'était la première fois que Léo venait à l'école ?

Oui, c'était la première fois qu'il venait à l'école. À l'époque, c'était toute une affaire de faire un déplacement d'un point A à un point B, il refusait parfois de marcher, il fallait encore le porter. J'étais un peu anxieuse, car je tenais à ce qu'il arrive à l'école en marchant. Je lui avais mis de jolis habits. Je me souviens, dans ma tête, malgré moi, il y avait un enjeu : je voulais qu'il présente bien, que les enseignantes le trouvent mignon. C'est affreux, c'est terrible, mais c'était bien ça. Je me souviens que je pensais que moi aussi, il fallait que je présente bien, entre guillemets, il fallait que je fasse la maman «bien». Un peu comme passer un examen ou un entretien d'embauche.

Comment s'est effectivement passé ce premier contact ?

Quand on arrive vers l'école avec Léo, on croise d'abord une première enseignante, Magali. Elle m'a fait bonne impression. Elle s'est tout de suite mise à la hauteur de Léo. Elle lui a fait un sourire, elle lui a dit bonjour. Je me suis dit : « Ah, c'est bien, elle lui parle directement. » On monte en classe, on rencontre la deuxième enseignante, Chantal, et l'adjointe, Mme Meyer, qu'on rencontre aussi pour la première fois. On s'installe à une petite table ronde, sur de petites chaises. Il y a une discussion qui s'entame. Corinne et moi disions tout ce que Léo savait déjà faire, quelles étaient ses capacités et de quoi il avait besoin. Je me souviens justement de cette enseignante qui m'avait fait bonne impression au premier contact, Magali. Elle a eu une phrase que j'avais appréciée. À un moment donné, j'expliquais que Léo savait bien reconnaître les couleurs, qu'il savait trier des objets par couleur. Et elle a dit : « Ah, mais c'est super, vous savez, en 1^{re} année, il y a plein d'enfants qui ne savent pas faire ça. » J'ai été sensible à cette remarque.

Par contre, je me souviens que Mme Meyer a dit deux choses qui m'ont frappée. Elle a d'abord posé une question que j'ai trouvée déplacée, autour de la stigmatisation. Il y a eu un moment d'échange sur la manière dont on pouvait parler du handicap de Léo aux autres enfants. Les deux enseignantes ont eu l'air de dire qu'avec les autres élèves, dans la classe, elles arriveraient à bien gérer la chose. Je me souviens leur avoir dit que je me tenais à disposition s'il fallait que je vienne les aider à en parler aux autres enfants. Et sur ce, Mme Meyer me dit : « Mais oui, mais c'est aussi par rapport aux autres enfants de l'école, les plus grands, dans la cour de récréation, pour éviter la stigmatisation, comment vous voyez les choses ? » En mon for intérieur, j'ai été surprise par cette question, j'ai dû simplement dire que je me tenais à la disposition de l'équipe pédagogique s'il le fallait. Mais au

fond, j'avais juste envie de lui dire : « Ça, c'est votre boulot ! » Elle m'a ensuite demandé si j'étais d'accord de garder Léo à la maison, en cas d'absence de l'auxiliaire. Là, j'ai bafouillé une réponse en disant : « Non, ça m'embête, je travaille. Vous voyez, il faut qu'on s'organise. Non, moi ça m'embêterait. Il faudrait qu'on trouve une autre solution. »

C'est une question qui nous avait déjà été posée lors de la précédente réunion et nous avions déjà dit non. Je trouvais un peu étrange qu'on nous la repose, mais voilà, je sentais qu'il fallait que je fasse bonne impression, que je montre que j'étais sensible à l'école, enfin voilà, il fallait que je fasse bonne figure. Je sentais déjà qu'en refusant d'accéder à cette demande, je commençais à les embêter un peu.

Ton compagnon était-il là ?

Non, Benoît n'était pas là. J'étais seule cette fois-ci.

Comment t'es-tu sentie à l'issue de cette rencontre ? T'es-tu rendu compte qu'en plus d'être disponible, tu allais devoir « combler les trous » ?

Non, parce que moi, je n'ai pas dit que j'étais d'accord de combler les trous. J'estimais que l'école allait trouver une solution, ça me semblait la moindre des choses. J'étais un peu perturbée par la remarque de l'adjointe. Cette histoire de stigmatisation m'avait dérangée, un peu comme s'ils considéraient que l'intégration était un processus qui se faisait tout seul, sans que les adultes aient à faire quoi que ce soit de particulier. Je me dis : « Tu accueilles un enfant avec un handicap, tu te mets en équipe, tu réfléchis un peu, enfin oui, tu réfléchis. » C'est une phrase qui m'avait un peu inquiétée, je me suis demandé du coup comment allaient se passer les récréations, si quelqu'un allait surveiller Léo. Mais il faut dire que déjà à ce moment-là, Milena, l'auxiliaire, je commençais à la

connaître un peu, on s'était déjà rencontrées dans le cabinet de l'ergothérapeute, on avait déjà commencé à discuter, elle m'avait fait une très bonne impression. C'était une maman et je savais que son fils avait un trouble du spectre autistique. Il entrait à l'école en même temps que Léo, dans une autre école. Elle me rassurait complètement. Je pouvais mettre Léo à l'école parce qu'elle était là.

À ce moment-là, j'étais déjà un peu dans cet état d'esprit. Vis-à-vis des enseignantes, j'étais un peu moins confiante, mais je me disais qu'il fallait que tout le monde prenne ses marques. Je me disais : « Voilà, on va y aller, ça va marcher. » Avec l'adjointe, le feeling était nettement moins bon, mais je me disais qu'il fallait laisser passer un peu de temps, il fallait que tout le monde s'habitue.

L'été passe...

Oui, l'été passe et arrive la rentrée. Le premier jour d'école de Léo. Une grande étape, j'arrive avec lui à l'école, j'avais l'impression d'entrer moi aussi à l'école. J'avais là encore choisi ses habits avec soin, comme si nous allions, encore une fois, à un entretien d'embauche [rires]. Ce premier jour, en fait une après-midi, les parents pouvaient rester dans la classe. Il y avait donc tous ces enfants et leurs parents. Je me souviens qu'à ce moment-là les enseignantes ont donné un bricolage à faire aux enfants. Une activité un peu difficile pour Léo, il n'arrivait pas à la faire. C'est donc moi qui ai fait le bricolage, tout en surveillant Léo, qui était très heureux d'être dans cette classe, avec tout ce monde. En fait, mon souvenir de cette première après-midi, c'est qu'il n'y a rien eu de spécial pour Léo. Nous avons simplement convenu d'arriver un peu en avance, afin qu'il puisse être d'abord au calme dans la classe, mais ensuite les enseignantes ont agi comme si Léo était un élève comme un autre et je suis partie avec ce sentiment ambivalent, en me disant : « Bon, très bien. Ça s'est

bien passé. On a fait nos petites activités.» Enfin, moi, j'avais fait mon petit bricolage [rires]. Mais ça m'a fait bizarre qu'il n'y ait pas une petite mention, un petit quelque chose pour présenter Léo aux autres élèves et à leurs parents ou qu'on me demande de prendre la parole vis-à-vis des autres parents. Mais je suis ambivalente, parce que je ne sais pas si je me serais sentie très à l'aise avec ça. Je pense que, clairement, les enseignantes ne se sentaient pas à l'aise non plus.

Mais, comment dire, a posteriori, je me dis qu'il faudrait penser différemment un premier jour d'école avec un enfant qui a un handicap. Je pense qu'on ne peut pas faire comme s'il n'y avait rien. C'est quelque chose qui se réfléchit en amont, avec les parents.

Connaissais-tu d'autres parents ? Par exemple de la crèche ?

En fait, non. La plupart des enfants de la crèche partaient dans d'autres établissements scolaires, et là, dans la classe de Léo, nous ne retrouvions pas de parents rencontrés à la crèche.

Et lui ? Comment était-il ? Vous l'aviez préparé ? Vous en aviez discuté pendant les vacances ?

Oui, bien sûr ! On a lu les livres *Je commence l'école*, on en a parlé, oui. Et lui a bien vécu ce premier jour, il était content d'être avec Milena qui était là aussi. Il était joyeux. Il y avait plein d'enfants, une jolie classe avec des bricolages, des guirlandes. Il était comme à une fête. Il sautillait, il allait vers les autres enfants, sans pour autant mettre le bazar, mais il regardait ce qu'il y avait autour de lui, manifestement heureux d'être là. Pour moi, ça a été un repère. Les autres enfants avaient l'air adorables et du côté des autres parents, on n'a pas eu la possibilité d'échanger vraiment, mais tout avait l'air correct. Je me suis dit que ça avait l'air plutôt bien.

Et ensuite ?

Et après, ça va, Léo va à l'école avec plaisir. Quand on va le chercher, pareil, il a le sourire. On se dit : « Super, tout va bien ! » Par contre, les semaines passent et je ne vois jamais les enseignantes, parce que la classe est située au deuxième étage, et ce n'est pas facile pour Léo de descendre des escaliers, il a besoin d'aide. C'est toujours l'auxiliaire qui descend avec lui. Nous, nous attendons à la porte. C'est donc avec elle que j'avais tous les contacts. J'essayais de me faire une image de ce qui se passait sur la base des informations que me donnait Milena. Elle me parlait beaucoup de ce qu'elle faisait avec lui, me donnait des indications assez précises sur la manière dont elle l'accompagnait, mais je n'entendais jamais parler des enseignantes dans ces descriptions. Peu à peu, j'ai eu l'impression que Léo vivait sa vie avec son auxiliaire indépendamment du reste de la classe. Je savais qu'une réunion devait s'organiser à l'automne pour parler de la scolarité de Léo, je me réjouissais, en me disant que ça allait être instructif.

Dans l'intervalle, j'étais quand même un petit peu étonnée, le temps passant, de ne jamais voir l'enseignante descendre, me poser des questions sur le handicap. J'aurais été à sa place, il y a quand même un moment où j'aurais eu envie de demander aux parents : « Mais comment faites-vous quand il fait ceci ? Comment vous y prenez-vous quand il fait ça ? » ou des choses comme ça. Mais il n'y avait rien du tout. Je ne voulais pas non plus me montrer trop intrusive, ne pas empiéter sur leur domaine d'expertise. Donc, je laisse passer le temps, j'attends la réunion. Léo a toujours le sourire, c'est mon principal indicateur. Et je savais aussi qu'une réunion de parents était annoncée, une réunion pour tous les parents de la classe. Je me disais que ça allait être l'occasion de me faire une meilleure image de ce qui se passait en classe.

Comment cette réunion de parents se passe-t-elle ?

Là aussi, la première réunion de parents, c'était une grande étape. Je me demandais s'il allait se passer quelque chose de particulier par rapport à la présence de Léo en classe : « Est-ce qu'il va y avoir quelques mots à ce sujet, pour les autres parents ? Est-ce que Chantal va me demander de me préparer pour dire quelque chose ? Est-ce qu'il faut que j'aille lui dire quelque chose ? » Enfin, je me posais toutes ces questions. Un jour, entre deux portes, je venais chercher Léo – pour le coup, là, Chantal était en bas – et elle me dit : « Est-ce que ça vous va si je remercie les autres parents lors de la réunion pour leur accueil fait à Léo ? » Et là, je baragouine un « oui, oui, bien sûr ». Mais alors même que je prononçais ces mots, je me disais : « Mais non, quelle horreur, je ne vais pas remercier les autres parents ! Les remercier de quoi ? Les remercier de leur grande bonté d'accepter la présence de mon horrible enfant dans la classe ? » Cette demande m'a semblé déplacée, mais je ne le lui ai pas dit. J'ai dit : « Oui, oui, oui » et je suis partie. Et vient la réunion de parents. Elle n'a pas dit un mot là-dessus, elle n'a finalement pas remercié les parents, j'étais quelque part soulagée. C'était une réunion assez standard, Magali et Chantal ont présenté les activités que les élèves faisaient en classe. On pouvait aller à la place de son enfant, regarder ses cahiers, ce qu'il avait fait comme travail, mais je me souviens surtout que le cahier de Léo était très vide.

Peu de temps après, j'ai sollicité un petit rendez-vous avec l'enseignante, j'avais décidé de prendre mon courage à deux mains pour lui dire que sa remarque, elle m'avait un peu blessée et lui expliquer pourquoi. Je lui ai donc expliqué, très gentiment, les choses. Ça peut paraître ridicule, mais pour moi, c'était une énorme émotion de lui dire ça, de lui expliquer que, pour une maman, c'est important que son enfant ne soit pas déprécié. J'en avais les larmes aux yeux. Il faut vous imaginer la scène, dans cette classe avec les deux enseignantes et moi

leur expliquant les choses, les larmes aux yeux. Bref, c'était assez gênant. Je m'étais beaucoup exposée à ce moment-là. Chantal m'a dit : « Oui, oui, je comprends » et ça s'est arrêté là. C'est vrai que je m'attendais à ce qu'il y ait une sorte de réciprocité, qu'elles expriment aussi de leur côté une émotion ou peut-être qu'elles me disent ce qu'elles pensaient, qu'elles me parlent de ce qui se passait pour elles.

Un moment de partage ? Un moment pour faire alliance ?

Exactement, faire alliance. C'est vrai que ça n'a pas vraiment eu lieu. J'ai plutôt eu un sentiment de honte, parce que moi-même, je m'étais exposée. Bon, c'était resté professionnel, elles m'ont écoutée, elles m'ont dit des mots comme : « Je vous comprends », « Je vous entends », ces formules un peu toutes faites. Mais je suis repartie avec l'impression d'une occasion un peu manquée. Par ailleurs, par la suite, Milena m'avait raconté qu'au début de l'année, les enseignantes avaient peur, qu'elles étaient angoissées à l'idée d'avoir Léo dans leur classe. Elles paniquaient un peu. Milena leur avait donc dit à ce moment-là : « Bon, écoutez, ça va être comme ça, que vous le vouliez ou pas, il va être là, donc maintenant, on y va. » C'est elle qui avait fait un peu ce moment de coaching : « Allez, on fonce, on y va, on se prend en main. » Milena m'a raconté ça bien longtemps après. Je ne m'étais donc pas trompée, il y avait bien un peu de peur, qui se traduisait par de la distance, ce que je peux comprendre. Moi-même j'avais peur, c'est normal.

Se sont-elles plus livrées plus tard, à un moment donné de la scolarité ?

Non, ce n'est jamais arrivé.

Elles sont restées dans ce rôle de l'enseignante qui ne se dévoile pas ?

On va en parler, j'ai eu des indices de ce qu'elles pensaient durant la réunion qui a eu lieu en octobre, au sujet de la scolarité de Léo.

Peux-tu nous expliquer comment s'est organisée cette réunion ?

Un matin, l'enseignante spécialisée, qui s'appelle Muriel – je ne vous en ai du reste pas encore parlé – vient vers moi et me dit : « Ah, on a reçu un Doodle pour la réunion. Vous l'avez reçu ? On va pouvoir faire ça bientôt. » Je me dis : « C'est super, génial. » Je vérifie dans mes e-mails, je n'ai pas reçu de Doodle. Je décroche mon téléphone, j'appelle le secrétariat de l'école, je leur dis qu'il y a dû y avoir un problème de messagerie. Je me souviens, j'étais dans la rue pour passer ce coup de fil. Pour moi, c'était une formalité. On m'envoie l'e-mail, on règle l'affaire. Et puis là, la secrétaire me répond : « Non, ce sont les professionnels qui fixent une date et on convoque les parents. » Et moi je dis : « Mais vous savez, moi, je travaille, ce serait quand même plus simple d'être dans le Doodle, vous voyez. » Elle me répond : « Non. C'est comme ça qu'on fait. » Fin de la discussion.

On a effectivement reçu peu de temps après une convocation à la maison. Je me souviens, c'était prévu pour un vendredi à midi. Je donnais cours le matin, j'ai dû chambouler mon emploi du temps pour arriver à temps à la réunion. Benoît était là aussi. Je me souviens qu'en fin de réunion, on a quand même demandé à Mme Meyer à être consultés sur la date de la prochaine réunion, tout en lui assurant qu'on allait se rendre très disponibles, qu'il ne fallait pas qu'elle s'inquiète sur ce plan. Cet épisode m'a clairement énervée, je trouvais cette manière de faire ridicule, je n'en voyais pas le sens.

Comment a-t-elle réagi ?

Je ne sais plus très bien. Il a été convenu qu'on fixe une date de fois en fois, à la fin de chaque rencontre.

Quels étaient les objectifs de cette réunion ? De faire un point de situation ?

Ça a toujours été très flou. Dans la convocation, il était écrit : « Faire un point sur la situation scolaire de votre enfant. » C'est tout. On réunissait pas mal de monde : en plus de Mme Meyer, on avait les enseignantes, l'enseignante spécialisée, Milena l'auxiliaire, Françoise l'ergothérapeute, Anne-Marie, l'orthophoniste, et nous, les parents. J'ai été assez surprise de voir comment ça se passait. Chacun y allait de ses petites observations, de ses commentaires, un grand tour de table, assez long, plutôt désagréable pour nous, parents. C'est bizarre de voir que ton enfant est comme ça sous le regard de tous ces professionnels. J'ai trouvé que certaines personnes disaient un peu n'importe quoi et d'autres, des choses très intéressantes. Pour ma part, je n'apprenais rien parce que j'avais déjà les informations de la part des thérapeutes, on discutait régulièrement. Tout ce qui était nouveau pour moi, c'était d'avoir des informations de la part de l'enseignante, Chantal. Dans cette première réunion, mon sentiment que Milena et Léo vivaient quelque part leur vie en autonomie dans la classe a été confirmé. L'enseignante – c'est Chantal qui prenait la parole dans ces réunions – disait en effet qu'elle ne communiquait pas directement avec Léo, mais toujours par l'intermédiaire de Milena ou de l'enseignante spécialisée. Moi, ça m'a un peu choquée, comme si c'était toujours par détour, comme ça. Elle parlait aussi des autres élèves qui étaient très sympas avec Léo, un peu comme si les adultes n'avaient pas à prendre de responsabilité et que, coup de chance, cette année-là, les enfants étaient sympas.

Il y avait des filles plus âgées qui s'occupaient de Léo pendant les récréations. Il avait encore un côté petit, mignon, et des filles s'occupaient volontiers de lui, comme des petites mamans. Tu entends ça et tu te dis « ouf », enfin, tu ne dis rien, justement ! Mais en ton for intérieur, tu te dis qu'évidemment, c'est bien si les autres enfants sont sympas, mais comme c'était présenté, ça donnait l'impression que les adultes n'y étaient pour rien. Ça m'avait frappée. Alors évidemment, il y avait aussi tout le couplet sur l'autonomie. On nous a dit que c'était très difficile au niveau de l'autonomie, que tout devait être fait en guidance avec l'auxiliaire, que chaque consigne passait par l'auxiliaire. Tu parles d'un scoop, ton enfant a un handicap et il a besoin d'être aidé. On te présente ça comme une observation, mais tu sens bien que ça sonne déjà comme un reproche. Mais dans cette réunion, tu n'as pas vraiment la place pour ce genre de débat, tu acquiesces, tu joues ton rôle de gentille maman qui écoute et qui collabore.

Comment perçois-tu ces réunions ?

Tu sens que tu es sur la sellette. J'étais très à l'affût de ce qui se disait. Si c'était positif, je me disais : « C'est bon, jusqu'ici tout va bien. » Quand venait mon tour de parole, je me disais que je n'allais parler que de ce qui pourrait être en faveur de Léo. Officiellement, c'est une rencontre pour un échange d'informations. Moi, j'y ai vu tout de suite une forme de mise en scène visant à démontrer publiquement que chacun accompagnait bien Léo, enfin, surtout côté école. L'ergothérapeute, elle, était dans un échange d'informations utiles, elle donnait des pistes pour améliorer le quotidien de Léo en classe : l'asseoir sur un coussinet avec des petits picots pour qu'il se tienne bien droit, installer un plan incliné sur sa table pour qu'il puisse, avec son problème d'hypotonie, se tenir plus droit, etc. Sinon, les enseignantes, elles, ont commencé à faire dès cette première réunion ces descriptions à

mon sens complètement inutiles autour du manque d'autonomie, du fait qu'il avait besoin d'aide. Je ne pense pas que c'était conscient, mais elles posaient déjà des premiers jalons : j'avais des indications claires sur la manière dont il était regardé, dont il était construit en tant qu'élève.

Les catégories par lesquelles il était perçu ?

Oui, évidemment, cette histoire d'autonomie prenait beaucoup de place, mais la notion de « fatigabilité » revenait aussi. Selon les enseignantes, il était fatigué, il était par moments moins « disposé » à travailler. Ce sont les termes utilisés. Assez rapidement, on nous parle d'horaires allégés en raison de sa fameuse « fatigabilité ». Je pense qu'elles sont sincères, les enseignantes, quand elles nous parlent de tout ça, mais en les entendant, je me dis qu'on est déjà en train de nous préparer – ce n'est pas forcément volontaire – aux mesures suivantes. Je ne pouvais pas m'empêcher de me dire que ça allait être difficile pour nous de demander qu'il suive un horaire complet en 2^e année, je voyais toujours ces enjeux.

Ça signifie que quand toi, tu t'exprimes pendant ces réunions, tu réfléchis bien à ce que tu dis ?

Oh, oui. Mais je vais vous raconter, parce que j'ai quand même fait des erreurs. J'ai malgré moi un fond de naïveté, j'ai du mal à ne pas être sincère dans une relation. Je contrôlais beaucoup ce que je disais, mais j'ai quand même parfois lâché des informations que j'aurais dû garder pour moi.

As-tu des exemples ?

J'ai des exemples, mais ça vient un peu plus tard. Après cette première rencontre, il y en a eu une deuxième, en février. J'y

suis allée seule, sans Benoît, cette fois-là. Le tour de table s'amorce: ça va toujours bien, Léo est toujours bien intégré par les autres élèves. Les enseignantes parlent encore de sa fatigabilité et on évoque déjà l'année suivante, l'horaire allégé pour la 2^e année. Cette rencontre, au fond, n'avait pas grand intérêt. On continuait à dire que ça se passait bien. Moi, j'ai continué à dire que j'étais contente.

Dans les propos de l'enseignante, Chantal, il y a eu cependant deux éléments qui m'ont marquée. Elle a d'abord eu cette remarque, qui se voulait positive, selon laquelle elle ne pouvait à présent plus imaginer la classe sans Léo. J'ai bien compris qu'elle voulait partager ici quelque chose de positif, mais je n'ai pas pu m'empêcher de me dire que cela signifiait qu'elle pouvait donc imaginer avant qu'il puisse ne pas être là. Ensuite, un peu dans la même perspective, elle nous parle des autres parents d'élève de la classe. Janvier, février, c'est la période durant laquelle il y a traditionnellement des entretiens individuels avec les parents. J'ignore pourquoi elle nous raconte ça, mais elle nous explique qu'elle a vu une mère qui lui a dit qu'elle était d'abord inquiète de savoir que Léo était dans la classe, qu'elle avait eu peur que Léo dérange les autres. Et Chantal nous explique que cette mère lui a dit qu'elle était rassurée, qu'après deux semaines, elle a vu que ça se passait bien et que son fils lui avait dit que Léo était gentil. Je pense que le message était: « Vous voyez, c'est formidable, les parents sont tolérants. » Toi, tu entends ça et tu dis: « Oui, c'est très bien. » Mais, intérieurement, tu penses: « Non, Madame, il ne faut pas dire des choses comme ça à des parents », parce que le lendemain, tu amènes ton enfant à l'école et tu regardes tous les autres parents en te demandant: « Mais c'est lequel qui...? » [*rires, faisant mine de scruter d'un air méfiant les autres parents*].

C'est pour ça que je vous parlais de la crèche, des parents et de ce moment où tu viens chercher ton enfant et où tu dis bonjour aux autres parents. Ça n'a l'air de rien, mais c'est

très important. Symboliquement, c'est très fort. Et là, cette enseignante, en essayant de nous rassurer, elle commet une énorme maladresse. Imaginez, vous êtes une famille immigrée et l'enseignante de votre enfant vous annonce: «Il y a tels parents, bon, ils sont un petit peu racistes, ils sont venus vers moi, ils avaient un peu peur en début d'année, à cause de la présence de votre fils dans la classe, mais rassurez-vous tout va bien.» Non, l'enseignante aurait dû garder ça pour elle. Dans un cas comme ça, tu ne vas pas en parler aux parents concernés. Moi, j'avais trouvé ça très maladroit. Je ne pense pas que c'était volontaire, méchant, conscient ou quoi que ce soit, je crois que c'est juste de la maladresse. Je me suis réfrénée, j'étais dans cette logique d'assurer une bonne collaboration. Je me disais qu'il ne fallait pas les vexer, les embêter ou pointer leurs contradictions, en tout cas pas publiquement. Je me suis dit – et c'est peut-être une erreur: «Je le garde pour moi.»

Qu'est-ce que cela signifie ? Penses-tu à présent que tu aurais mieux fait de ne pas garder tout cela pour toi ?

Très franchement, je ne sais pas. Je ne sais pas ce que ça aurait donné si j'avais été dans la confrontation directe. Je pensais que l'important était que les enseignantes se sentent à l'aise. Mais je pense qu'à cette période – je vous le disais avant: «Il faut que mon enfant soit bien habillé, présente bien, etc.» –, j'étais encore beaucoup dans cette optique, il faut que mon enfant soit accepté, on va le rendre le plus normal et le moins dérangent possible, pour que tout se passe bien. C'est affreux de dire ça, c'est horrible qu'une mère ait à se dire ça, mais si je suis sincère, je pense tout de même que j'étais un peu dans un processus de normalisation: il faut que Léo soit le plus avenant possible et tout va bien se passer. Je trouve assez terrible d'avoir pu avoir ce genre de raisonnement.

Est-ce que cela passe par la manière de se présenter ?

Oui, être gentille, ne pas aller dans la confrontation, se dire que les paroles qui nous heurtent sont des maladresses, etc. J'étais dans une approche très douce, me disant que c'était la première année, qu'il fallait qu'ils s'habituent, qu'ils réfléchissent un peu à tout ça, que le lien allait se faire avec Léo, qu'ils allaient changer d'état d'esprit. Au fond, j'avais l'espoir qu'avec le temps, nous allions les convaincre que Léo avait toute sa place à l'école.

Mais, à chaque fois, à la fin de ces réunions, tu ressens quand même comme un malaise ?

Oui, c'était assez désagréable, cette sensation d'être sur la sellette, de ne pas trop savoir ce qui va être dit. On ressort en se disant : « C'est bon, c'est passé. Jusqu'ici, tout va bien. » Ce qui me frappait aussi, c'est qu'après ces rencontres, il n'y avait pas ce moment, à la sortie, où tu discutes un peu avec les enseignantes. Non, elles partaient tout de suite. Les seules personnes avec lesquelles on discutait, c'était l'ergothérapeute et Milena. Nos alliées, en fait. On aurait pu imaginer que, dans ces moments-là, plus informels, il y ait un peu de lien qui se crée, autre chose qui se passe, mais non. Pour moi, c'était décevant, même si formellement tout était respecté. La situation était officiellement bien suivie.

Tu disais qu'au mois de février avaient lieu les rendez-vous avec les parents. Est-ce que vous avez eu un rendez-vous individuel ?

Non, mis à part le rendez-vous que j'avais sollicité. Je pense qu'elles estimaient que les rencontres collectives, ça suffisait pour discuter.

Tu as des critères pour faire la différence entre ce qui est « normal » ou pas ? Par exemple la fatigue, on sait bien que tous les enfants sont fatigués par la première année jusqu'à Noël. Est-ce que tu te poses la question de savoir si ce qui est vu et qui t'est dit l'est au travers du filtre du handicap ?

Je pense que les enseignantes, voyant de temps en temps Léo se reposer, estimaient qu'il était fatigué. C'est difficile à dire, mais je ne pense pas que ce soit uniquement le filtre du handicap. Après, on pourra revenir sur la question de l'horaire scolaire. Mais pour moi, il aurait pu faire l'horaire complet et idéalement les thérapies auraient dû être prises en charge sur le temps scolaire. On l'a demandé, mais ça nous a été refusé. C'est pour ça qu'on a accepté l'horaire allégé.

C'était donc un premier compromis de votre part.

Pour être tout à fait exacte, au mois de mai, lors de la dernière réunion de suivi de Léo, l'enseignante nous a annoncé qu'elle estimait nécessaire que Léo redouble sa première année en avançant l'argument qu'il y avait un décalage avec les autres élèves. Super argument [rires].

Un décalage dans quoi ?

Un décalage dans les apprentissages. J'ai d'ailleurs commencé à prendre quelques notes à partir de cette réunion-là. Pour moi, ça commençait à être important que je garde des traces de ce qui se disait, je sentais que la situation se tendait un peu. L'enseignante a donc dit que Léo avait besoin d'aide dans ses apprentissages, qu'il y avait un décalage avec les autres élèves, qu'il ne « rentrait » pas, par exemple, dans les jeux de société et que, par conséquent, elle pensait qu'il lui fallait refaire la 1^{re} année pour réduire un peu cet écart. C'était l'argument.

Bon, pour moi, ça a été une surprise, je ne voyais pas vraiment le sens de cette décision. Puis, après réflexion, Benoît

et moi, on s'est dit qu'au fond ce n'était pas une course, qu'il n'était peut-être pas nécessaire qu'il passe immédiatement en 2^e année. De toute façon, les élèves de 1^{re} et 2^e années sont regroupés, ça ne changeait pas grand-chose, il ne faisait pas complètement les mêmes travaux ou les mêmes exercices que les autres élèves. On a donc accepté, toujours dans cette logique: « On va être cools, on va être gentils, on va entendre les arguments, on veut que ça se passe bien. » C'était surtout une question d'horaires. On s'est donc organisés pour que les thérapies aient lieu sur les après-midi où il n'y avait pas d'école. On a donc continué à les assumer, à accompagner Léo.

Dans cette réunion, lorsque l'enseignante arrive avec cette proposition de refaire la 1^{re} année, est-ce une proposition qui est suivie par tous les autres professionnels ?

En fait, c'est Chantal qui propose de refaire l'année. Je suppose qu'elle a dû en discuter avant avec Mme Meyer, mais je n'en sais rien. L'ergothérapeute est la seule personne à avoir remis en question cette proposition et à demander, étant donné que Léo progressait bien, pourquoi il devait refaire l'année. Il faut aussi dire que pendant cette réunion, j'ai été inquiétée par un autre élément. Pour moi, il était primordial que Milena puisse continuer à accompagner Léo l'année suivante. Donc je le dis et Mme Meyer me répond qu'elle ne peut pas m'assurer que ce sera le cas, parce que Milena n'a pas de contrat, il y a donc un risque que ce ne soit pas possible. Pour moi, c'était très grave. C'était surtout Milena qui comptait, c'était mon ange gardien. J'ai donc insisté, en avançant la nécessité qu'il y ait une continuité pour Léo. J'étais assez déçue de la position de Mme Meyer. Je comprenais bien qu'elle ne puisse rien me promettre, mais j'attendais au moins quelques mots comme: « Je vais me renseigner » ou: « On va faire notre possible. »

En réaction, j'ai donc dit que j'allais directement appeler la représentante régionale de l'enseignement spécialisé,

Mme Dubois, ce que j'ai fait, pour insister de mon côté. Au téléphone, Mme Dubois me dit : « Oui, alors, d'accord, on va s'organiser pour que ce soit toujours Milena qui accompagne Léo l'année prochaine. » Je lui demande alors si elle est d'accord que j'écrive un message à Mme Meyer pour qu'il y ait une trace de notre conversation téléphonique. Elle me donne son accord. Je commençais à blinder un peu les choses, me soucier qu'il y ait des preuves écrites. Et au fond, le message, c'était : « Madame l'adjointe, c'est un peu votre job de faire ça, ce n'est pas à moi de faire ces démarches. » Je ne l'écrivais pas, bien sûr, ça restait dans ma tête.

Dans ta tête ?

Oui, mes e-mails étaient très polis. Mais à ce moment-là, si j'avais l'assurance que Milena pourrait être reconduite, je n'avais encore aucune garantie par rapport au nombre d'heures où elle allait pouvoir être là. Au mois de juillet, j'écris donc un e-mail à Mme Meyer pour savoir si elle a des informations, je veux aussi savoir si ça sera la même enseignante spécialisée l'année prochaine, parce que ça s'était très bien passé avec Muriel. Le 12 juillet, la doyenne me dit que ça sera Milena, qu'il lui sera accordé le même nombre d'heures hebdomadaires et elle me donne le nom de la nouvelle enseignante spécialisée qui va s'occuper de Léo. Elle nous apprend donc que ce ne sera pas la même personne, mais elle ne nous donne pas d'explication à ce changement.

Encore une fois, j'avais l'impression que c'était moi qui devais partir à la pêche aux informations. On était quand même mi-juillet, j'avais besoin de m'assurer que Léo aurait un accompagnement à la rentrée.

As-tu su plus tard pourquoi ils avaient changé d'enseignante spécialisée ?

Oui, j'ai appris plus tard que Muriel n'était pas stabilisée, pas officiellement rattachée à l'établissement. Le chef d'établissement refusait de lui donner des réponses claires par rapport à la reconduction de son engagement pour l'année suivante et elle a fini par accepter un poste plus stable dans un autre établissement. C'est vraiment dommage pour nous, parce que c'était une bonne enseignante spécialisée.

Peut-être peux-tu nous en dire plus sur la figure de l'enseignante spécialisée ? Elle paraît à la fois présente et absente.

C'est vrai que je n'en ai pas beaucoup parlé. Durant cette première année, l'enseignante, Muriel, était très bien, elle faisait des tas de choses avec Léo et avait toujours un discours positif sur lui. Elle était aussi très sympa avec nous, c'était facile de discuter, je l'aimais bien. Elle avait, je crois, de bonnes relations avec les enseignantes et Milena. Pour moi, à ce moment-là, je ne me rendais pas compte de la chance qu'on avait [*rires*], ça viendra après. Je pensais que c'était normal, que les enseignants spécialisés étaient tous comme ça. Je me disais que la prochaine serait certainement très bien aussi. Mais Muriel était vraiment sympa, elle est même revenue à Noël l'année suivante au cabinet de l'ergothérapeute pour offrir un cadeau à Léo, pour lui dire bonjour. C'était vraiment une initiative spontanée de sa part, c'était très touchant, parce qu'à ce moment-là, elle ne suivait plus Léo, elle n'était plus dans l'établissement.

On est donc maintenant dans la deuxième année de scolarité de Léo.

Oui. Comme il est dans une classe qui mélange les élèves des 1^{re} et 2^e années, Léo garde quelques repères, car, même en redoublant son année, il retrouve des élèves avec lesquels

il était l'année précédente, il y a les mêmes enseignantes, Chantal et Magali, et il y a Milena. Mais il y a une nouvelle enseignante spécialisée, Nathalie. Nathalie... [*Rires.*] Les premiers échanges que j'ai eus avec Nathalie, c'était au téléphone. Je la vois dans la cour et elle me dit: «Est-ce que je peux vous appeler?» Je lui dis: «Bien sûr» – la super maman collaboratrice. Lors de cette conversation, elle commence par me dire: «Écoutez, moi, je n'ai aucune expérience avec les enfants comme Léo, avec ce type de handicap.» En soi, c'est quelque chose que je peux entendre, je ne demande pas que tout le monde connaisse sur le bout des doigts ce handicap, mais j'ai trouvé assez étrange cette entrée en matière. Je ne comprenais pas très bien ce qu'elle souhaitait me dire, quel était le message. Dans tous les cas, il me semble que même si une enseignante spécialisée n'a aucune expérience avec les enfants qui ont ce type de handicap, il lui est possible de se renseigner, d'apprendre. Pour moi, ce n'est pas a priori un problème.

Mais sa façon de s'exprimer était ambiguë, je peinais à comprendre ce qu'elle attendait exactement de ma part. Est-ce qu'elle voulait que je lui donne des conseils? Est-ce qu'elle était en train de me dire qu'elle n'allait pas savoir comment faire? Elle a posé ensuite une question qui m'a pris un peu de court: «Comment faites-vous pour communiquer avec votre enfant?» Je lui ai répondu: «Je ne sais pas, je lui parle!» [*Rires.*] J'ai essayé de lui dire qu'effectivement, comme de nombreuses mamans, j'avais cette capacité à comprendre mon enfant et à deviner ses demandes, que nous avions utilisé un temps le langage des signes, mais qu'en règle générale, je lui parlais, j'utilisais le langage oral. Je savais bien que la communication était un point compliqué, mais j'ai trouvé assez maladroit que la question me soit posée ainsi. Derrière cette question, j'entendais: «Mais votre fils est vraiment très handicapé, je ne vois pas comment entrer en communication avec lui, comment diable faites-vous?»

Et de fait, ça a été assez dur avec cette dame tout au long de l'année. Elle était en fin de carrière, elle partait à la retraite l'année suivante. Il y a eu des problèmes de collaboration avec Milena, elles ne se parlaient pas. Pendant les heures qui lui étaient attribuées pour accompagner Léo, Nathalie sortait toujours de la classe, elle ne disait à personne ce qu'elle faisait avec lui. Et puis, cette année-là, on a commencé à nous parler de la question de la propreté de Léo.

Léo porte toujours des couches et ça commence à devenir un enjeu, un sujet de discussion, notamment lors de la réunion de l'automne, en novembre, où on fait le point sur la scolarité de Léo. On fait un tour de table sur ce sujet, Milena explique qu'elle met régulièrement Léo sur les toilettes au cours de la journée. Et puis vient notre tour, nous devons nous exprimer sur la propreté de Léo. Alors on explique nos démarches pour rendre Léo propre. L'été même, on avait fait une tentative, on était au bord de la mer, on avait tout enlevé, je vous passe les détails, mais c'était épique. Bref, on explique honnêtement qu'on a fait des essais, mais que ça n'a pas marché, donc qu'on lui a remis des couches. Et à ce moment-là, j'ai dû lâcher quelque chose comme : « Et c'est vrai qu'en ce moment, on n'a pas beaucoup de temps pour s'occuper de cet aspect, on reprendra après. » Et je me suis rendu compte que cette phrase avait été protocolée. Parce que tout récemment, Benoît et moi sommes allés consulter le dossier scolaire de Léo, au secrétariat de l'école.

Et en lisant ce dossier, nous avons découvert que chaque réunion avait fait l'objet d'un compte-rendu, classé dans le dossier. Nous n'en savions rien du tout, car mis à part pour la première rencontre, avant l'entrée de Léo à l'école, nous n'avions jamais reçu de compte-rendu. Bref, dans le compte-rendu de cette rencontre de novembre, il y a cette phrase : « La maman répond qu'ils n'ont pas trop le temps pour l'éducation à la propreté. » Il y a que ça [rires]. Bref, la propreté devient un sujet et de manière un peu diffuse, on nous renvoie l'image de parents

qui sont en partie responsables de la situation. J'ai le souvenir que Nathalie, d'ailleurs, une fois, en fin de journée, alors que je venais chercher Léo, m'avait dit que Léo avait souillé ses couches. On a alors rapidement échangé sur la propreté, j'ai dû dire une banalité, du type : « Oui, c'est sûr que c'est embêtant qu'il ne soit pas propre », ou quelque chose de cet ordre-là. Elle avait alors ajouté : « Mais bon, c'est normal, il est habitué comme ça, vous l'avez habitué comme ça », sous-entendant que c'était notre faute, à nous, parents. Je ne suis pas rentrée dans le débat, je suis partie, mais ces propos m'ont marquée.

Cela avait-il été évoqué durant la première année ?

Pas tellement. En fait, lorsqu'il nous a été demandé, à plusieurs reprises, si nous pouvions garder Léo à la maison lorsque Milena n'était pas là, je comprenais bien que ce qui posait problème, c'était cet aspect. C'était un gros souci et, encore une fois, je peux le comprendre. Si l'enseignante est seule, que faire si Léo a besoin d'être changé ? C'est compliqué. Il fallait donc une solution. Donc durant la première année, la question de la propreté était évoquée, mais uniquement sous cet aspect organisationnel. Lors de la deuxième année, ça a commencé à être perçu et décrit par l'école comme un « problème de développement » et un « problème à régler ». On commence à nous suggérer d'aller voir un pédopsychiatre, par exemple. Ça commence à être thématisé de cette manière, lors de cette réunion durant laquelle je prends de plus en plus de notes.

On est donc en novembre et c'est la première réunion de la deuxième année de scolarité de Léo, l'année qu'il redouble ?

Oui, et pendant cette réunion, le ton se durcit. Ce n'est plus aussi positif. L'enseignante dit que depuis le mois de mai, elle ne voit pas de progrès chez Léo. Elle attribue cette stagnation

à plusieurs facteurs : ses anciens camarades de 2^e année qui sont partis, Léo qui a été plusieurs fois malade, absent, fatigué, la présence d'une nouvelle enseignante spécialisée. Elle dit aussi qu'elle a mis plus d'énergie à accueillir les nouveaux élèves de la classe qu'à travailler l'intégration de Léo, que les filles plus âgées qui faisaient office de « petites mamans » avec Léo durant la récréation étaient elles aussi parties. Bref, elle liste tous ces éléments qui, selon elle, expliquent que Léo n'ait pas progressé depuis le mois de mai. Et comme à l'accoutumée, les discussions se font sous forme de tour de table, à la fin duquel la parole nous est donnée, à nous, parents.

Il nous est demandé si nous avons observé des changements dans le comportement de Léo, à la maison. À ce moment-là, tu sais que tu marches sur des œufs. Tu sais que tu dois faire très attention. Tu réponds : « Non, il va bien, il exprime toujours du plaisir à aller à l'école, tout va bien. » Tu es dans une mise en scène, là, tu le sais. En ton for intérieur, tu peux avoir des inquiétudes – j'en avais par exemple par rapport à la communication, à l'acquisition du langage –, mais tu sais que ce n'est pas le moment de les évoquer. Tu ne vas pas lâcher d'informations qui pourraient être retenues contre toi. C'est la première fois que je l'ai sentie aussi clairement, cette tension. À un moment donné, Chantal explique que Milena a été malade et qu'elle s'est quelquefois retrouvée sans aide pour Léo. Elle décrit ce qui s'est passé et dit que c'était très compliqué. Ce qui est assez dérangement, c'est que l'épisode est raconté, l'enseignante dit que c'est compliqué, mais qu'aucune conclusion n'est donnée. Ça s'arrête à la description de ce qui s'est passé. Il y a donc une ambiguïté. Pourquoi exposer cette situation ? Est-ce qu'il y a un message adressé aux parents : « Vous auriez dû le garder à la maison » ? Est-ce qu'il y a un message adressé à la direction : « Il faut absolument trouver une solution de remplacement » ? Quel est le message ? C'est assez étrange, comme mode de communication. À quoi servent ces échanges ? Visent-ils réellement

à régler le problème? En tant que parents, on a plutôt l'impression qu'on nous dit ici : « C'est dur, quand même, c'est dur d'intégrer votre fils. »

Ça devient une séance de doléances.

Voilà, ça commence à tourner à la séance de doléances. Et apparaît une distinction de plus en plus nette entre, d'un côté, les enseignantes qui vont avoir un discours plutôt plaintif et vaguement culpabilisant, qui vont évoquer de manière plus insistante toutes les difficultés qu'elles ont avec Léo dans la classe et, de l'autre, les thérapeutes qui expliquent ce qu'elles sont en train de travailler avec Léo dans leurs séances, de façon constructive, on va dire. Lors de cette rencontre, néanmoins, j'ai encore cru que les choses pourraient être positives avec l'enseignante spécialisée. Elle disait mettre en place des activités avec les autres enfants, pas uniquement avec Léo. Elle prenait plusieurs enfants dans une pièce séparée. Je me suis fait la réflexion que c'était une bonne idée.

À t'entendre, on a le sentiment que tu dois te limiter à dire que tout va bien.

En fait, lors de cette réunion, j'ai tout de même exprimé une demande très précise, car on avait besoin de changer l'horaire des séances d'ergothérapie de Léo. Elles avaient été fixées le jeudi, en fin d'après-midi et on se rendait compte que cet horaire n'était pas idéal pour Léo, qu'il était fatigué. Le problème était que l'ergothérapeute n'avait qu'une autre plage horaire disponible pour le prendre, sur du temps scolaire, le mardi matin. Pour moi, ça me semblait une bonne solution : Léo pouvait être accompagné à la séance par Milena, qui aurait ainsi la possibilité d'assister à la séance et d'en tirer des bonnes idées à transférer pour la classe. J'ai donc demandé durant la réunion si on pouvait faire ce changement d'horaire avec une

prise en charge par Milena. Mme Meyer m'a dit qu'elle pensait que la direction n'accorderait pas cette prise en charge, que ça n'entrait pas dans le cahier des charges des auxiliaires. Elle me dit qu'elle allait tout de même poser la question à la représentante régionale de l'enseignement spécialisé. Celle-ci lui donne effectivement une réponse négative qu'elle me transmet, sans que soit avancée une quelconque explication. Droit derrière, je contacte à mon tour Mme Dubois, la représentante régionale de l'enseignement spécialisé, en indiquant pourquoi cette prise en charge me semblait pertinente pour les apprentissages solaires de Léo. Mme Dubois m'indique alors que l'ergothérapie ne relève administrativement pas du scolaire, mais du médical et que par conséquent, Milena ne peut pas assurer l'accompagnement de Léo. Selon l'ergothérapeute, c'est une pratique qui a changé, car il y a quelques années, les auxiliaires étaient autorisées à accompagner les enfants en thérapie, c'était efficace, et elles pouvaient à cette occasion beaucoup échanger autour de l'accompagnement de l'enfant dans la classe. Ce n'est apparemment plus possible.

On en est donc restés là avec cette demande. La réponse que m'avait adressée Mme Dubois se terminait d'ailleurs par une phrase que l'on pouvait lire avec une certaine ironie : « En regrettant de ne pouvoir vous donner de nouvelles plus favorables, mais en vous remerciant de votre engagement auprès de Léo, je vous présente, Madame, mes salutations les meilleures. » Remercier une maman pour son engagement auprès de son fils, c'est bizarre, non [rires] ?

Tu disais avant que l'enseignante trouvait que Léo n'avait pas progressé depuis le mois de mai. Mais comment ses apprentissages étaient-ils évalués ? Était-il soumis aux mêmes objectifs que les autres élèves ?

Alors c'est une question importante, effectivement. Non, il n'était pas soumis aux mêmes exigences que les autres élèves

en termes d'objectifs d'apprentissage. Il avait un programme scolaire personnalisé. Enfin, ça, c'est pour la théorie. En pratique, il n'y avait à peu près rien, c'était bien ça le problème, à mon avis.

Il faut voir comment les choses se passent. Quelques jours avant les vacances de Noël, Nathalie, l'enseignante spécialisée, me donne un papier en me disant : « Il faut vite signer ça, parce que je dois le renvoyer à ma hiérarchie avant la fin de l'année, vous me le redonnez demain ou après-demain. » Je lis donc attentivement le document. Il s'agissait du programme personnalisé de Léo, dans lequel devaient être mentionnés ses objectifs d'apprentissage, les moyens adoptés pour les travailler et comment ses progrès pouvaient être évalués. Ma première réaction a été de me dire : « Formidable, on va avoir enfin des pistes et quelques repères pour l'accompagner dans ses apprentissages. » Parce que jusque-là, sur le plan des apprentissages, c'était très flou, de mon point de vue.

Mais à la lecture du document, je n'étais guère avancée. Comme objectifs à travailler, il était indiqué : autonomie – sans qu'il soit précisé par rapport à quoi, ni comment –, obéir à une consigne – là aussi, quel type de consigne ? on n'en savait rien –, enfin des éléments tellement flous que je me demandais bien comment on pouvait évaluer quoi que ce soit. De surcroît, et c'est ce qui m'a posé le plus problème, il y était fait une description des « ressources » et des « difficultés » de Léo. La lecture de cette partie du document m'a choquée. Pour les ressources, il était marqué que Léo était un enfant souriant au caractère doux, qui vient volontiers à l'école et qu'il y avait autour de lui, je cite, un « climat intégratif bienveillant ». Au niveau des difficultés, il était indiqué qu'il avait peu d'interactions avec ses camarades, qu'il ne venait pas spontanément dire bonjour, qu'il pouvait faire des « bruitages » pendant les moments collectifs et que cela pouvait déranger le « climat de travail », ou encore qu'il avait « tendance à rester dans son monde », ce sont les termes

utilisés. En gros, un gamin complètement dans sa bulle, mais qui sourit.

Encore une fois, sans compter le fait que j'avais la vague impression de me retrouver face à des clichés associés aux enfants qui ont ce type de handicap, je me demandais bien comment on pouvait imaginer des pistes d'actions pédagogiques à partir de ces seules « observations », entre guillemets. Je savais que Léo était particulièrement réceptif aux images, avait de bonnes capacités de concentration, qu'il était possible de l'intéresser sur une longue durée sur une activité, pour peu qu'on trouve la bonne. Pour moi, c'était ça, ses ressources. Et au niveau des difficultés mentionnées, je trouvais que les descriptions portaient davantage sur les difficultés des enseignantes – le fait que ses « bruits » dérangent, qu'elles aient du mal à entrer en communication avec lui, par exemple – que celles de Léo. D'ailleurs, le document prévoyait que son auteur formule une « hypothèse explicative » des difficultés de l'élève. Dans cette partie-là, Nathalie avait simplement mentionné le handicap de Léo, sans autre développement. Pour moi, on avait ici une illustration qu'en fait, elle ne se posait pas beaucoup de questions pour comprendre la situation de Léo. La simple mention du handicap suffisait à expliquer toutes les difficultés. Je trouvais qu'il y avait ici un raisonnement très caricatural et surtout aucune piste concrète pour agir.

Bref, on a un peu tergiversé, j'ai demandé des conseils à droite à gauche. On a finalement décidé de ne pas signer le document. Pour moi, c'était un acte fort, et j'espérais que ça allait pouvoir déboucher sur une discussion de fond. J'ai rédigé un petit mot à Nathalie, en prenant beaucoup de gants, pour lui expliquer qu'on avait besoin de comprendre les observations, qu'on avait besoin de discuter des objectifs et des pistes pédagogiques et que nous pensions utile d'affirmer l'hypothèse explicative. J'ai fait aussi attention de bien indiquer que ça ne remettait pas en question la qualité du travail réalisé, etc. Cependant, j'ai bien vu qu'elle était fâchée

qu'on ne signe pas son document, elle m'a répondu un peu sèchement : « Bon, je vais envoyer comme ça. » On sentait que son principal souci était que le formulaire parvienne dans les délais à sa hiérarchie. Le soir même, j'ai de mon côté envoyé un message à sa hiérarchie, à Mme Dubois, en fait, pour expliquer pourquoi on n'avait pas signé, préciser que ça ne remettait pas du tout en cause les enseignantes, qu'on voulait pouvoir discuter, bref, qu'on était peut-être embêtants, mais très gentils [*rires*] !

Et quelles ont été les réactions ?

Alors j'ai reçu une réponse quasi immédiate de Mme Dubois, qui me disait que notre démarche était la bonne et qu'elle nous encourageait à en discuter avec l'enseignante spécialisée. Nathalie nous a effectivement proposé un rendez-vous, en nous disant qu'il serait ainsi plus simple de « répondre à nos questions » durant un entretien. Dans mon esprit, je me disais déjà que, non, il ne s'agissait pas simplement de « répondre à nos questions », nous n'avions pas besoin d'explications supplémentaires. Il s'agissait ici de revoir l'entier du document, de réfléchir ensemble aux pistes pédagogiques. Évidemment, je n'ai rien dit de ma pensée à ce moment-là.

Nous convenons d'un rendez-vous courant janvier, rendez-vous auquel l'enseignante, Chantal, se rendra également. Nous sommes donc toutes les trois, Nathalie, Chantal et moi, dans la classe, autour de ce fameux document. Nathalie commence alors à justifier l'ensemble des points mentionnés, les développe, mais n'en change pas. De mon côté, j'essaie de lui présenter mon point de vue, je commence par lui dire qu'en ce qui concerne l'hypothèse explicative, on pourrait aller plus loin, qu'il faudrait à mon avis qu'on puisse discuter plus finement des objectifs d'apprentissage et voir sur la base de quels indicateurs évaluer les progrès de Léo. J'essaie d'amener la discussion sur ce terrain-là. Je reste, je crois, très diplomatique.

Je lui demande aussi si ce document a fait l'objet d'une discussion avec l'auxiliaire, afin de voir comment ces objectifs peuvent être travaillés également de son côté.

J'avais auparavant demandé à Milena si elle avait eu connaissance de ce document, si elle en avait discuté avec Nathalie. Milena m'avait affirmé qu'elle n'en avait jamais entendu parler. Or, pendant la discussion, Nathalie me répond avec aplomb que oui. J'ai donc la certitude à ce moment-là qu'il s'agit d'un mensonge. À chacune de mes demandes, Nathalie m'avance un argument pour m'expliquer pourquoi elle ne peut pas modifier quoi que ce soit dans son document. Lorsque je lui demande si on ne peut pas aller plus loin dans l'identification des objectifs d'apprentissage, elle me répond : « Écoutez, c'est le formulaire qui veut ça, les cases sont trop petites, on ne peut pas développer. »

Elle n'était pas prête à changer quoi que ce soit.

Non, et à la fin de l'année scolaire, on a reçu par la poste un deuxième document, calqué sur ce premier document, dans lequel j'ai vu qu'elle avait tout de même modifié « l'hypothèse explicative » des difficultés de Léo. Elle avait indiqué que ses difficultés étaient liées à son handicap « induisant une grande lenteur et des difficultés à piloter sa pensée dans les tâches complexes ». On était bien avancés [rires]. Elle ajoutait : « Léo a besoin d'adaptations des savoirs présentés, de sorte qu'ils se situent dans sa zone de développement. Pour l'instant, Léo a besoin d'être accompagné d'un adulte pour la plupart des activités proposées. » On ne sait pas trop ce qui relève de l'hypothèse, de la cause ou de la conséquence. Bref, ça ne sert pas à grand-chose.

Tu disais que tu t'étais renseignée, au sujet de ce formulaire ?

Oui, car je ne savais pas ce que c'était, quelle était sa fonction. J'en ai donc parlé à des collègues, dont je savais qu'ils

travaillaient sur ces questions. Je leur ai passé un coup de fil : « Tu en penses quoi ? Qu'est-ce que je dois faire ? » Plusieurs m'ont conseillé de ne pas signer un document avec lequel je n'étais pas en accord, d'autres m'ont clairement conforté dans l'idée que l'enseignante spécialisée n'avait pas saisi la raison d'être du document, que ce qu'elle avait mentionné n'aidait pas à construire un programme personnalisé pour Léo, ni même à coordonner les actions des différents professionnels. Bon, à la suite du rendez-vous avec Nathalie, j'ai bien vu qu'au fond le fait que les parents signent ou pas le document, ça n'avait pas un grand effet. Il faut dire aussi que peu de temps après est venu le moment de la fermeture des écoles, en raison de la pandémie de Covid-19. Nous aurions dû avoir une réunion au mois de mars, mais tout a été chamboulé, la réunion a été annulée.

Que s'est-il passé durant cette période ?

Pendant cette période-là, Chantal envoie régulièrement des petites vidéos, sur WhatsApp, à destination de tous les élèves. Au début, j'essayais de faire les activités avec Léo, mais ça ne marchait pas, c'était trop difficile, il fallait écrire, faire des choses que Léo ne parvenait pas à faire. Finalement, c'était Alice, sa petite sœur, qui les faisait. L'enseignante n'a jamais rien envoyé de spécial pour Léo. En même temps, je ne lui ai rien demandé non plus.

L'enseignante spécialisée non plus ?

De la part de l'enseignante spécialisée, je crois qu'on a reçu trois coups de fil en trois mois. Mars, avril, mai. Trois coups de fil de trois minutes chacun. On prenait plus de temps pour trouver le moment où on allait s'appeler que pour parler. La discussion était toujours assez brève, elle me demandait comment ça allait, je lui expliquais que ça allait, qu'on faisait de notre mieux, mais que ce n'était évidemment pas simple tous les jours. Elle finissait alors par dire : « Alors si ça va, je ne vois

pas trop ce que je peux vous proposer de plus.» Elle n'a donc rien envoyé de particulier, elle n'a pas tenté de parler à Léo au téléphone, par exemple.

Alors que Léo a continué ses séances d'ergothérapie par Zoom deux fois par semaine, pendant une demi-heure où on faisait les activités avec lui. Françoise nous indiquait à l'avance le matériel à préparer, par exemple des haricots secs, de la pâte à modeler, des cure-dents, des stylos, des ciseaux, etc. On installait l'ordinateur sur la table et on faisait la séance. Françoise nous guidait à distance et ça a plutôt bien marché. La période était bien sûr compliquée, nous continuions à travailler à distance, Benoît et moi, les enfants étaient à la maison.

Ce n'est qu'en mai, à la fin de la période de fermeture des écoles, que Chantal m'a dit que Mme Meyer avait demandé à Nathalie de nous envoyer des idées d'activités adaptées pour Léo. Nathalie m'a donc à ce moment-là envoyé un document dans lequel figuraient des activités de mathématiques spécialement conçues pour les enfants avec le handicap de Léo. Elle m'indiquait dans son message une sélection d'activités à faire. J'ai compris alors que ce document, elle l'avait en sa possession depuis le mois de février, depuis la visite de Daniel Chabon dans la classe.

Qui est Daniel Chabon ?

Daniel Chabon est un spécialiste du type de handicap dont Léo est porteur et il propose des accompagnements pédagogiques pour les enfants et les adolescents concernés par ce handicap. Il est venu faire une observation en classe et a été très encourageant avec les enseignantes. Chantal m'a dit que ça l'avait rassurée. Je pensais que ça ne pouvait qu'avoir un effet positif si elles prenaient confiance en elles. Entre autres éléments, Daniel Chabon a insisté auprès des enseignantes sur le fait qu'il fallait que le problème de la propreté puisse

être réglé, vu l'âge de Léo. Il avait 6 ans, à ce moment-là. Il a donc transmis aux enseignantes, à mon égard, un extrait d'un chapitre d'ouvrage, une méthode pour faire acquérir la propreté aux enfants handicapés. Chantal m'envoie donc ce document, j'ai mis beaucoup d'espoir dans cette méthode : « Génial, c'est la solution, cette fois, on va y arriver. »

Sur ce, vient le confinement. On a donc mis en place cette méthode durant le confinement, il fallait régulièrement mettre Léo sur les toilettes, il y avait tout un protocole assez contraignant, il fallait être très systématique. Mais on a tenu bon. On l'a fait durant plusieurs semaines, on était de toute façon tous bloqués à la maison, les conditions étaient au fond assez idéales. Je peux dire que j'ai passé une bonne partie de mon temps, durant le confinement, aux toilettes avec Léo. Malheureusement, ça n'a pas fonctionné et au bout de plusieurs semaines, j'ai fini par renoncer, je commençais à en avoir marre. Mais bref, la « continuité pédagogique » pour nous, ça s'est surtout passé aux toilettes.

Viennent ensuite le retour en classe et l'organisation d'une rencontre avec l'école. Enfin, nous avons à nouveau été convoqués à une réunion, nous n'avons pas été consultés sur le choix de la date. Nous n'avons pas râlé à ce propos. On s'est dit que l'école devait être un peu dépassée par les événements et qu'ils devaient avoir de nombreuses réunions à organiser. Bref, on n'a rien dit, on s'est rendus à la réunion à la date fixée. Lors de cette réunion, Mme Meyer et les enseignantes sont revenues sur cette histoire de propreté. J'ai expliqué ce que nous avions fait durant le confinement et on a convenu, entre guillemets, qu'on mettait en place un tableau de propreté où je devais indiquer à chaque fois que Léo était sur les toilettes. La même chose devait être faite par Milena en classe.

J'ai essayé de reprendre mon courage à deux mains et de poursuivre dans cette méthode, mais au bout d'un moment, voyant que ça ne donnait rien, j'ai renoncé. Cependant, sentant la pression exercée par l'école, je n'avais pas la possibilité

de le dire. J'ai donc commencé à remplir fictivement le tableau, je continuais à mettre Léo sur les toilettes, mais pas aussi souvent que préconisé par la méthode. Je mettais donc des indications fictives. C'est idiot d'en arriver là. Un peu comme les élèves qui copient les devoirs sur leurs copains pour éviter de se faire punir par le prof [*rires*]. Mais je me souviens très bien de Mme Meyer, lors de cette rencontre, nous disant, d'un ton sans appel : « Bon maintenant, il faut vraiment régler ce problème de propreté », et moi qui lui réponds ce qu'elle veut entendre : « Oui, oui, tout à fait », tout en pensant : « Cause toujours, on voit bien que ce n'est pas toi qui as passé ton confinement aux toilettes ! »

Voilà, l'année scolaire se termine un peu comme ça. On parle évidemment de l'année suivante. Léo passe dans le 2^e degré avec un horaire allégé, toujours en raison de sa fatigabilité, entre guillemets. Pour ma part, je ne le trouve pas particulièrement fatigué, mais comme il poursuit ses séances d'orthophonie et d'ergothérapie, j'organise son horaire en conséquence. La solution que j'avais trouvée, pour éviter que l'accompagnement aux séances ne repose que sur moi, c'était d'engager Milena, à titre privé, pour s'occuper de Léo les après-midi où il n'avait pas l'école. Elle pouvait comme ça le prendre chez elle et l'emmener aux thérapies qui, par chance, ne se font pas loin de son domicile. Donc je m'organise et je ne demande pas de prise en charge par l'école, car je sais à l'avance que ça va nous être refusé pour une raison ou pour une autre. J'avoue qu'à ce moment-là, je suis un peu fatiguée. On sort de la période de confinement, j'ai envie de pouvoir préparer la rentrée et d'être assurée d'avoir un système qui fonctionne pour Léo.

Es-tu lucide sur le fait que ça ne sert plus à rien de demander ?

Je dirais que je suis surtout fatiguée. Fatiguée de partir à la pêche aux infos, de faire des demandes qu'on te refuse

ou pour lesquelles on fait traîner la réponse. J'avais besoin d'avoir l'assurance qu'on pourrait s'organiser à la rentrée. Du coup, j'ai trouvé des solutions de mon côté.

Milena a donc deux contrats ? Un avec toi et un autre avec l'école ?

Exactement. Je l'engage à titre privé comme garde d'enfant, comme « nounou », si tu préfères.

Comment se passe la rentrée ? Léo entame donc sa troisième année de scolarité ?

Oui. Il garde les mêmes enseignantes, Milena est toujours là, et il y a une nouvelle enseignante spécialisée, puisque Nathalie part à la retraite. C'est pour nous un soulagement, parce que ça a vraiment été difficile avec elle. Sinon, l'été s'est bien passé et sa petite sœur entre cette année-là à l'école. C'est sympa, on les emmène tous les deux le matin à l'école. Je rencontre la nouvelle enseignante spécialisée, Barbara, qui me dit avoir travaillé en école spécialisée avec des adolescents qui avaient le même handicap que Léo. Je me dis que c'est une bonne chose, et que, contrairement à Nathalie, elle connaît un peu. Bref, je suis malgré tout assez optimiste pour la suite de l'année.

Et là, coup de tonnerre, vers la mi-septembre, alors que je vais chez Milena chercher Léo en fin d'après-midi, celle-ci me dit : « Il faut que je te dise quelque chose. Chantal m'a dit que lors de la prochaine réunion, on allait discuter d'orienter Léo en établissement spécialisé l'année prochaine. » Elle m'explique que Chantal vient de lui en parler. Elle trouve que ce n'est pas correct que ce genre de sujet soit abordé en réunion et elle préfère me le dire directement. Je suis vraiment surprise, je savais bien que c'était certainement un sujet qui allait arriver sur le tapis à un moment ou à un autre, mais là, je ne comprends pas pourquoi il apparaît si tôt et pourquoi

c'est Chantal qui le lance. Milena me dit alors qu'elle a suggéré à Chantal de prendre rendez-vous avec moi pour en discuter avant la réunion, en lui faisant comprendre que si nous apprenions ce genre de nouvelles devant tout le monde, ça risquait d'être très violent pour nous.

Effectivement, quelques jours après, Chantal vient vers moi [*rires*]: «Il faudrait quand même qu'on parle de la 3^e année.» J'accepte, et nous fixons un rendez-vous pour le mois d'octobre. Je me dis qu'il faut absolument que Benoît soit là aussi, vu l'importance des enjeux. Ce que je n'arrivais pas à comprendre, c'est pourquoi ça se passait maintenant. Pourquoi si tôt dans l'année et pourquoi est-ce que c'était Chantal qui se préoccupait de tout ça? Était-elle en service commandé, est-ce que ça partait de l'adjointe de direction, Mme Meyer?

Ou est-ce qu'il faut faire vite, pour être sûr d'obtenir une place en établissement spécialisé?

Je ne sais pas du tout. Toujours est-il que Chantal, lors de cet entretien, nous dit que ce qui justifierait un passage dans le 3^e degré pour Léo, c'est qu'il commence à entrer dans les apprentissages scolaires de 3^e, la lecture, l'écriture, et que là, il n'y est pas du tout. Elle construit toute son argumentation là-dessus, sur le fait qu'il n'entre pas suffisamment dans les apprentissages. Donc elle nous dit tout ça, puis nous demande: «Est-ce que vous avez déjà pensé à un établissement spécialisé? Est-ce que vous connaissez un peu les établissements spécialisés?»

Ce qu'il faut savoir, c'est qu'aussitôt que Milena m'a indiqué que le sujet de l'orientation dans le spécialisé commençait à surgir du côté de l'école, j'ai pris contact avec les différentes structures spécialisées de la région. J'ai pris rendez-vous avec les responsables des différentes structures. J'avais besoin d'aller voir sur place, de me faire une idée plus précise, de savoir à

quoi ressemblait une école spécialisée. On y est allés, Benoît et moi. Un des établissements nous a d'ailleurs fait plutôt bonne impression. On a eu un contact très agréable avec son responsable, l'endroit était beau, un bâtiment lumineux, avec un joli jardin. En même temps, on y était pile au moment où les enfants sortaient pour rentrer chez eux. On a donc vu monter tous ces enfants handicapés dans leurs petits bus. C'était une image marquante pour moi, ces enfants avaient l'air d'aller bien et d'être bien entourés, mais ils passaient de leur petit établissement à leurs petits bus, bien à l'écart de tout contact avec les «normaux», entre guillemets, bien à l'abri, bien cachés, dans leur univers parallèle. C'est l'impression que ça m'a fait.

Bref, on avait donc bel et bien déjà visité ces structures au moment de l'entretien, mais on n'en a rien dit à Chantal. On a fait comme si elle était la première à nous parler d'une orientation dans le spécialisé. Je n'ai évidemment pas dit que Milena m'avait mise au parfum. On n'a pas vraiment menti, mais on a un peu louvoyé. On avait l'impression de jouer une partie de poker. Lors de cet entretien, Chantal nous a également dit que par moments, Léo se mettait à crier et que ça commençait à déranger dans la classe. Milena me l'avait dit, j'étais donc au courant qu'il y avait un problème de comportement qui était en train de se poser. Les années précédentes, il n'y a jamais eu de soucis de comportement. C'était donc un élément nouveau qui, évidemment, contribuait à rendre la situation plus tendue.

Mais lors de cet entretien, ce n'était pas encore prédominant. L'argument central, c'étaient les apprentissages, de nous dire que le passage en 3^e année était quand même un «grand saut» – c'est l'expression qu'elle a utilisée –, qu'ils travaillaient surtout sur des fiches, que c'était une tout autre manière de concevoir l'enseignement. Elle te fait un tel tableau de la 3^e année, tu as l'impression qu'il s'agit d'intégrer Normale sup, c'est vraiment très dur, très exigeant. On écoute

et on finit par lui demander si, parmi les enseignantes qui ont des classes de 3^e année, il y en a qui seraient dans des pédagogies un peu plus souples ou qui seraient ouvertes à intégrer Léo dans leur classe. On ne lâche pas le morceau. Elle nous a promis de se renseigner.

Et ensuite ?

Ensuite, assez rapidement, on a demandé un entretien à l'enseignante spécialisée pour avoir son avis. Chantal nous a dit vouloir être présente elle aussi. On se retrouve finalement avec l'enseignante spécialisée, Barbara, les deux enseignantes, Magali et Chantal, Benoît et moi. Durant cet entretien, j'ai pris beaucoup de notes. Barbara nous a d'abord longuement expliqué ce qu'elle faisait avec Léo. Puis les enseignantes nous ont dit – et c'était la première fois qu'elles l'exprimaient si fortement – qu'elles se sentaient démunies, qu'elles ne savaient plus quoi faire. Elles nous ont parlé à nouveau des autres parents. C'était la période où ça devenait plus compliqué pour Léo, il criait dans la classe, il se mettait à avoir des comportements qui dérangent. Chantal nous a dit alors qu'en entretien, des parents abordaient le sujet. Elle précisait que ce n'était pas pour se plaindre, mais que leur enfant leur disait que Léo criait. Par conséquent, les parents venaient chercher des conseils auprès de Chantal pour savoir comment expliquer la situation à leur enfant.

Chantal nous a raconté tout ça et toi, forcément, tu compatis, tu te dis : « Pauvres parents. » Mais en même temps, qu'est-ce qu'on fait de ça ? C'est très culpabilisant. Déjà, de savoir les enseignantes démunies, tu culpabilises vis-à-vis d'elles, tu as de l'empathie, tu te dis que ça ne doit pas être marrant d'avoir un élève qui crie toute la journée, ça doit être fatigant. Tu culpabilises vis-à-vis des autres parents, qui commencent à se poser des questions. Et le pire : tu culpabilises vis-à-vis de ton propre enfant. Manifestement, il souffre

et on est des affreux parents de lui infliger tout ça. Dans cet entretien, je me souviens avoir partagé pour la première fois plus directement mon inquiétude par rapport à la communication, par rapport au langage. J'ai dit que je pensais que Léo avait besoin d'autre chose que ce qu'on lui offrait actuellement, pour le soutenir sur ce plan. Je ne l'ai pas exprimé sous forme de critique, j'ai dit qu'en tant que maman, j'avais une frustration assez grande de ne pas pouvoir davantage échanger avec mon fils. En fait, je voulais les sonder un peu, voir si elles identifiaient quelque chose de leur côté. En particulier, je voulais savoir si l'enseignante spécialisée avait des pistes à suggérer.

Il faut dire que depuis la fin du confinement, Benoît et moi, on avait commencé à sérieusement se poser la question de savoir si Léo n'avait pas, en plus de son handicap, un trouble du spectre autistique. Il faut savoir que Léo présente pas mal de stéréotypies, il a des gestes répétitifs, il a pas mal de traits, quand tu vas chercher sur Internet, ça correspond quand même à des traits autistiques. Je sais que quand tu vas chercher des informations sur Internet, tu as immédiatement toutes les maladies existantes, mais quand même. Alors cet été-là, on a pris rendez-vous pour faire un bilan, auprès d'un centre spécialisé. Mais on nous avait annoncé six à neuf mois d'attente. Disons que pendant tout ce temps-là, on avait ces éléments en tête.

Par conséquent, pendant l'entretien, quand je dis aux enseignantes : «J'ai des inquiétudes par rapport à la communication», mon objectif est de savoir si, elles aussi, elles perçoivent quelque chose. Et là, je me souviens de l'enseignante spécialisée qui me répond que je devrais peut-être contacter les associations de personnes qui ont le même handicap que Léo et organiser des réunions interactives, pour favoriser la communication entre personnes handicapées. Encore une fois, c'est moi qui devais mettre sur pied la solution, et quelle solution ! Tu mets des personnes handicapées ensemble et

leur communication en sera automatiquement favorisée? J'en doute.

Bref, j'essaie de sonder les enseignantes, sans jamais utiliser les termes « autisme » ou « TSA ». On n'a de toute façon aucun diagnostic, mais on se dit que s'ils avaient connaissance ne serait-ce que de nos doutes, ils sauteraient sur l'occasion, ils s'en serviraient pour exclure Léo du contexte ordinaire. Donc, bien sûr, on se tait. Et on essaie de partir à la pêche aux infos. L'enseignante dit d'ailleurs: « Oui, des fois il fixe la lumière, oui, il fait des bruitages. » Ce que j'ai progressivement compris, c'est que ces « bruitages », c'était des stéréotypies, c'est-à-dire des sons répétitifs et des mouvements par lesquels Léo s'autostimulait. Pour moi, ça devenait de plus en plus net.

Tu en as parlé avec Milena ?

J'en ai parlé avec Milena, j'en ai parlé à l'ergothérapeute, à l'orthophoniste, à tout le monde, sauf [rires] aux enseignantes. J'en ai parlé avec Milena en lui disant de ne rien dire aux enseignantes et j'ai la certitude qu'elle n'en a pas parlé. Comme je vous le disais, elle-même a un enfant avec un TSA, c'est pour ça que je lui en ai parlé, elle connaît bien la question. De toute façon, encore une fois, aucun diagnostic n'était posé.

À la suite de ces rendez-vous avec les enseignantes, vient la rencontre de suivi de scolarité de Léo ?

Oui, et j'attendais évidemment un peu fébrilement ce moment. Il faut dire que c'était mal emmanché. À la fin du mois d'octobre, j'apprends par l'intermédiaire d'une des thérapeutes qu'un Doodle a été envoyé pour fixer une date de rencontre. J'écris un petit e-mail à Mme Meyer pour lui demander de nous intégrer au Doodle, lui indiquant que ça serait plus simple pour nous. Un message très poli. Je n'ai

pas de réponse directe à mon message, mais je reçois le lendemain un coup de téléphone d'une secrétaire de l'école qui m'explique que les professionnels s'accordent sur une date et que les parents sont ensuite convoqués. Je me permets d'insister, en expliquant que la période est chargée pour nous aussi, qu'il faut qu'on puisse s'organiser. Vraisemblablement assez peu sensible à mes arguments, elle me répond que c'est comme ça et que nous allons recevoir une convocation. Bref, exactement le même scénario que ce que nous avons vécu deux ans auparavant.

Nous recevons donc la convocation à la maison. Il se trouve que, moi, j'aurais pu me libérer à la date fixée, mais ce n'était pas le cas de Benoît. Et il était exclu que j'aille seule à cette réunion où allait être évoquée l'orientation de Léo. Nous envoyons alors un courrier, une lettre cette fois-ci, voyant que Mme Meyer a ignoré mon précédent courriel, dans lequel nous indiquons que, malheureusement, nous ne sommes pas disponibles à la date fixée et qu'il est nécessaire de se concerter pour trouver une autre date, puisqu'il est préférable que nous puissions, en tant que parents, participer à cette réunion. Je reçois alors un e-mail de Mme Meyer, qui nous explique que c'est un exercice complexe que de fixer une date qui convienne à tout le monde et – je vous lis son message – que « la direction de l'école a décidé depuis la rentrée d'août 2020 que seuls les professionnels seraient consultés au préalable quant aux dates proposées ». Ce n'était évidemment pas vrai, puisque nous avons vécu la même mésaventure deux ans plus tôt. Mais, dans leur grande bonté [*rires*], « compte tenu de notre situation », ils étaient d'accord pour nous associer à la planification de la réunion.

Mais avec ces bêtises, celle-ci a finalement eu lieu très tard dans l'année, au mois de décembre. Et il faut comprendre qu'à cette période-là, Benoît et moi sommes fatigués de jouer les parents patients, gentils et compréhensifs.

On en a marre et on commence à se dire qu'on ne va plus rien laisser passer. Là, par exemple, on savait très bien que la réunion allait servir à évoquer une orientation dans le spécialisé. Or, dans la convocation, il n'y avait que cette immuable formule selon laquelle la réunion avait pour but de « parler de la situation scolaire de notre enfant ». J'ai donc envoyé un message à Mme Meyer en lui demandant l'ordre du jour prévu pour la réunion. Elle me répond : « Le but est de faire un point de situation par rapport à la scolarité de Léo et d'envisager déjà quelques options pour la rentrée prochaine. » Bon, j'ai eu une réponse un peu plus complète. Là, ça commence à devenir émotionnellement difficile de vous raconter tout ça [rires], c'est l'actualité récente.

C'est à cette réunion-là que tu commences à prendre des notes plus complètes ?

Oui, j'avais commencé à prendre des notes de manière intensive dès l'entretien précédent, fin novembre, avec l'enseignante spécialisée, Chantal et Magali. C'est à ce moment-là qu'il devenait clair que la stratégie qui consistait à apparaître comme la maman gentille dans l'espoir que ça allait finir par s'arranger était un échec total. Et là, commencer à endosser une posture de sociologue, ça a été salvateur. Ça m'a aidée à ne pas me faire complètement écraser psychologiquement par ce qui était en train de se passer. Il faut aussi savoir que Benoît et moi, avant la réunion du mois de décembre, avions pris notre décision concernant l'orientation de Léo. C'est au fond l'avis de Milena qui a été déterminant. Elle me racontait ce qui se passait en classe, Léo ne parvenait plus à travailler, il était très agité, il criait, elle devait constamment sortir de la classe avec lui. La situation s'était beaucoup dégradée entre novembre et décembre. À la maison aussi, je voyais bien que Léo n'était pas dans son état habituel. Il était beaucoup plus nerveux, il n'était pas bien. La situation était tendue et même

Milena me disait qu'elle ne parvenait à le calmer qu'en sortant de la classe, mais que c'était dur. Par contre, les après-midi où elle le gardait, ça se passait bien. Nous en arrivions à la conclusion que le problème était lié à l'école, qu'il fallait pouvoir lui offrir un autre environnement et que l'orientation en école spécialisée était la seule solution.

Comment se passe cette réunion ?

Donc là, je vous parle à partir de mes notes. La réunion est présidée par Mme Meyer. Je savais que ça allait être la dernière fois. Chantal m'avait avertie qu'une nouvelle adjointe allait prendre le relais, parce que Mme Meyer était surchargée de travail, la situation de Léo allait être suivie par une nouvelle personne. Donc, à cette réunion, il y avait Mme Meyer, la nouvelle adjointe, Mme Tremblay, les deux enseignantes, Chantal et Magali, l'enseignante spécialisée, Barbara, l'ergothérapeute, Françoise; l'orthophoniste était absente. Benoît et moi étions là tous les deux. Comme d'habitude, chaque personne s'exprime à tour de rôle et on nous donne la parole en dernier lieu.

Ça commence assez fort avec l'enseignante, Chantal, qui insiste longuement: «Léo crie beaucoup, il perturbe la classe, il refuse tout ce qu'on lui propose, c'est très difficile à cause de son absence d'autonomie, les enfants ne vont plus vers lui parce qu'il les repousse.» Elle décrit une situation catastrophique par rapport à laquelle elle se sent démunie. Voici ce qu'elle dit: «Moi, je me sens démunie, je ne vois plus trop ce que je peux faire. On a essayé des pistes qui avaient été amenées par Daniel Chabon.» Il faut savoir que Daniel Chabon était revenu en classe à l'automne et avait donné un conseil pour éviter que Léo ne crie dans la classe. Selon lui, d'après ce que j'ai compris, il était nécessaire de réinstaurer un cadre plus strict. Parce que les événements se déroulaient selon la séquence suivante: Léo était agité et se mettait à

crier, Milena sortait de la classe avec lui, afin qu'il se retrouve au calme, elle le réconfortait, le calmait, ça allait mieux, il était apaisé et ils revenaient en classe. Selon Daniel Chabon, le problème était que Léo pouvait ainsi associer ses cris à l'obtention d'une récompense, un moment agréable avec Milena. Il devenait ainsi tout-puissant, c'est lui qui décidait du cours des événements. Le conseil qui avait été donné, c'était de rester ferme lorsque Léo se mettait à crier, de sortir pour éviter de déranger toute la classe, mais de ne pas le réconforter, de ne même pas lui parler, de s'asseoir sans rien dire pour qu'il comprenne qu'on ne peut pas se conduire n'importe comment dans une classe et qu'il devait faire face à sa frustration.

C'est Milena qui m'a expliqué tout ça. En l'entendant, j'étais assez dubitative, je ne pensais pas que Léo manquait de cadre. Elle-même me disait essayer cette technique, mais n'était pas convaincue de sa pertinence : « Je ne vais pas rester en face de lui, dans les vestiaires, comme ça, sans lui parler ? » Quoi qu'il en soit, je sais que les enseignantes et Milena ont essayé d'être plus fermes, mais que ça n'a pas eu les effets escomptés, la situation a empiré, au point d'en arriver aux descriptions terribles données par l'enseignante lors de cette réunion, d'un enfant impossible à gérer dans la classe, qui ne travaille pas, qui repousse ses camarades.

L'enseignante spécialisée prend ensuite la parole, explique ce qu'elle veut faire avec Léo, tout en disant qu'elle n'y arrive pas, qu'il a un temps de concentration très réduit, qu'il tourne dans la classe, qu'elle ne sait pas quoi en faire. Elle termine son intervention en s'adressant à moi et en me disant : « Mais j'ai beaucoup de plaisir à travailler avec votre enfant [...]. On est dans des petits progrès, on est dans des ébauches, mais ça va être difficile. » Lors de cette réunion, Milena dit également qu'elle a du mal, parce qu'elle ne sait plus comment faire quand Léo se met à crier. Françoise dit aussi qu'elle a vécu pour la première fois une séance difficile avec

Léo. À la suite de ce tour de table, Mme Meyer prend la parole, j'ai réussi à en noter certains extraits :

Mme Meyer : C'est quand même une prise en charge très contenante, il y a eu beaucoup d'investissement de la part de tout le monde [...]. Là, notre Léo, il nous montre des signes qui... il nous fait un appel. [...] Donc c'est la question qu'on peut se poser, qu'est-ce qu'on fait aujourd'hui pour répondre à son appel ? [...] On n'a pas trente-six mille solutions, enfin, nous, école, on n'a pas trente-six mille solutions. [...] En tout cas, quoi que l'on décide, Léo, il a une place dans notre école. Ça, on ne va pas mettre un enfant hors de l'école. Par contre, [...] je me questionne beaucoup sur qu'est-ce qu'on peut encore lui offrir. C'est une question. [...] Est-ce qu'on n'est pas au bout de nos moyens, au niveau école ? Et qu'on peut peut-être maintenant se diriger, vers un... un établissement spécialisé, un endroit où il y aura [...] des personnes qui seront mieux outillées pour accompagner Léo ?

Les choses nous sont donc présentées ainsi. D'un côté, une prise en charge très complète, selon elle. Sous-entendu : le maximum a été fait, et malgré tout, Léo a des difficultés. Il nous lance « un appel ». Mais l'école ordinaire, avec ses maigres moyens, n'est pas en mesure d'y répondre. Il serait donc préférable que Léo soit orienté en établissement spécialisé. En même temps, quelle que soit notre décision finale, nous avons la garantie que Léo aura une place dans l'école ordinaire. Une école qui n'a pas de moyens, dans laquelle les enseignantes sont « démunies », et qui ne sera pas en mesure de « répondre à son appel ». Et là, pour le cas où, en tant que parents, on aurait encore des doutes, elle poursuit sur une description de la 3^e année :

Mme Meyer: C'est vrai que c'est un changement de structure [...] important. [...] tout d'un coup en 3^e année, il y a un grand espace, beaucoup de temps qui se passe assis derrière une petite table. Il y a beaucoup moins de possibilités...

Nous avons donc le choix entre le passage en établissement spécialisé, décrit comme un lieu dans lequel le taux d'encadrement est haut, beaucoup d'adultes pour peu d'enfants, et le passage en 3^e année, qui constituera un «grand saut», du travail qui se réalise, pour l'essentiel, sur des fiches. Après nous avoir exposé le «choix» qui s'offre à nous, l'adjointe de direction nous laisse la parole.

Mme Meyer: [...] Il y a toutes ces questions sur comment faire au mieux [...] pour que ça se passe bien, dans notre système à nous. Donc je vous laisse volontiers la parole. Qu'est-ce que vous, parents, vous avez comme objectifs, positions?

C'est gros comme une maison, c'est l'établissement spécialisé ou rien, «mais alors on vous écoute» [*rires*]. Benoît répond qu'on a bien réfléchi à la question et qu'on n'est pas opposés à ce que Léo aille en établissement spécialisé. En une phrase, c'était réglé. Il poursuit en demandant ce que l'on fait s'il ne peut pas aller dans le spécialisé, s'il n'y a pas de place, ce qui est toujours une éventualité à prévoir. Il demande aussi que l'on puisse réfléchir à ce qui va se passer pour les six prochains mois. Les enseignantes ayant décrit une situation très difficile, pour elles et pour Léo, il dit qu'il semble nécessaire de trouver des pistes pour que ça se passe mieux pour tout le monde. Il s'est exprimé franchement. Mme Meyer adopte alors une posture défensive, nous répondant qu'elle «ne peut pas nous donner la lune». Benoît, passablement énervé il est vrai par la manière dont se déroule la discussion, insiste en disant qu'il a le sentiment qu'une fois toutes les difficultés de

Léo décrites, l'école ne semble rien proposer d'autre qu'une orientation en spécialisé, sans réfléchir aux pistes à mettre en place immédiatement. Mme Meyer, toujours sur la défensive, nous reproche alors de critiquer le travail des enseignantes.

Mme Meyer : C'est un peu dur de dire que... [...] Léo nous lance un signal qu'il n'est pas bien. Ce n'est pas parce que les enseignantes et Milena le mettent en avant qu'elles ne font rien pour... [...]

Benoît : Non, mais...

Mme Meyer : [...] je crois que c'est pour dire qu'il y a quelque chose qui ne se passe pas bien, mais bien sûr qu'on continue notre travail [...]. Tout le monde s'investit beaucoup. [...] Oui, le travail en classe, pour que ça se passe bien, il est fait.

C'était paradoxal. Nous avions accepté l'orientation en spécialisé, nous souhaitions discuter des pistes à mettre en place pour que tout le monde se sente mieux dans l'immédiat, puisque des difficultés importantes venaient d'être évoquées et Mme Meyer nous dit que tout va bien, que le travail est très bien fait du côté des enseignantes. J'interviens un peu plus tard dans la discussion pour simplement donner mon point de vue, pour rappeler la violence de la situation pour des parents. Je dis quelque chose comme : « Écoutez, on est quand même en train de parler de l'exclusion de notre fils du milieu scolaire ordinaire. Pour des parents, ce n'est pas drôle à vivre. Notre position, au départ, pour lui, était de pouvoir lui offrir la possibilité de partager un peu le commun, de ne pas être systématiquement séparé des autres enfants. » Je fais un petit laïus sur l'inclusion. Sur le moment, je me sentais décalée, Mme Meyer me regardait avec des yeux ronds. Elle me répond : « Oui, ça, c'est un problème. C'est le problème de l'école avec un E majuscule, ce n'est pas un problème qu'on va régler là, ce soir. » J'essaie quand même de dire que nous

faisons tous partie de l'institution scolaire, mais je sais bien que cet échange ne sert à rien.

Bon, Mme Meyer nous avait demandé de donner notre point de vue, nous l'avons fait. Et puis, à la fin de la réunion, j'avais une question très précise à poser. On devait faire un changement d'orthophoniste pour Léo et la nouvelle orthophoniste m'avait d'abord annoncé qu'elle n'avait qu'un seul horaire possible, sur le temps scolaire. Je demande donc si l'auxiliaire peut accompagner Léo à ces séances sur temps scolaire. Réponse immédiate de Mme Meyer : « Non, vous vous souvenez, la dernière fois, ça a été refusé. Non, ça ne fait pas partie du cahier des charges. » Je n'insiste pas, peu surprise de voir, encore une fois, que Mme Meyer refusait d'office d'entrer en matière par rapport à ma demande. Je me dis que je vais poser la question directement à la responsable du service concerné. Ça se termine comme ça.

Comment te sens-tu à l'issue de cette réunion ?

Je suis tendue, fatiguée et triste. En même temps, cette réunion me conforte dans l'idée que ça ne vaut pas la peine d'insister, ça ne vaut pas la peine que Léo reste scolarisé dans le milieu ordinaire.

Est-ce que ta demande de prise en charge des séances d'orthophonie finit par aboutir ?

À ce sujet, le soir même, je rédige un grand e-mail pour Mme Dubois, message qui a été envoyé par Benoît, parce que je me suis dit que peut-être, si c'était lui qui l'envoyait, ça pouvait changer la donne. Dans ce message, nous écrivons que, comme nous ne recevons pas de PV à l'issue des réunions de suivi de scolarité de Léo – déjà, ici, on attaque –, on lui rapporte ici les différents points qui ont été décidés lors de la dernière réunion, y compris la demande de prise en

charge des déplacements pour les séances d'orthophonie. À la réception de ce message, Mme Dubois propose à Benoît un échange téléphonique.

Au téléphone, Benoît lui explique la situation – parce qu'il s'était renseigné, il avait consulté les directives et les règlements et nous avions la certitude d'avoir droit à cette prise en charge. La première réaction de Mme Dubois est de lui dire, étonnée: «Mais votre femme ne peut pas l'accompagner?» Benoît lui explique donc que non, que je travaille à plein temps et que ce n'est pas possible. Mais surtout, il lui indique que cette prise en charge est prévue par les textes de loi. Elle lui demande alors de lui envoyer un courrier postal qui précise notre demande et qui explique pourquoi on ne peut pas assumer nous-mêmes ces transports. Elle nous demande aussi de citer les articles de loi. Ce que nous faisons bien sûr aussitôt.

On a le sentiment que vous devez constamment vous justifier.

C'est un peu ça, oui. D'ailleurs survient un autre événement, peu de temps après, dans lequel nous avons eu également à nous justifier. Quelques jours plus tard, 7 h 30 du matin, nous recevons un coup de fil de la secrétaire de l'école qui dit: «Bonjour, Milena est malade, il faut que vous gardiez Léo à la maison.» C'était Benoît qui avait décroché, on était tous les deux autour du téléphone, inquiets, à se demander: «Qu'est-ce qu'on fait?» Tu sais que c'est la crise à l'école, que Léo crie dans la classe. Je me suis alors souvenue qu'il commençait sa matinée avec l'enseignante spécialisée, ce qui laissait un peu de marge pour trouver une remplaçante. La secrétaire insistait, nous disant qu'il n'était pas facile de trouver quelqu'un et qu'il fallait qu'on garde Léo à la maison.

On décide de tenir bon et Benoît dit: «Écoutez, Léo a le droit d'aller à l'école», en cohérence avec ce qu'on avait dit à chaque fois qu'on nous avait posé la question. Il faut

vraiment imaginer la situation. 7 h 30, c'est le rush, quand tu as des enfants. Tu te prépares, tu les prépares, tu as le petit-déjeuner, ce n'est pas forcément le moment où tu as plein de temps ! Bref, la secrétaire dit : « On va regarder si on trouve une solution. » Benoît raccroche. On réfléchit et Benoît a l'idée d'appeler la jeune fille qui a l'habitude de garder Léo et sa petite sœur. Il lui demande si elle est disponible en fin de matinée pour accompagner Léo dans la classe. Coup de chance, elle l'est. Benoît rappelle donc vers 7 h 50 le secrétariat de l'école pour donner les coordonnées de la nounou de Léo. Et là, la secrétaire lui dit : « Ah, mais c'est bon, on a trouvé quelqu'un. » Formidable ! Finalement, ce n'était pas si difficile que ça.

Léo est allé à l'école. Mais on était un peu amers. D'autant plus que la journée n'était pas des plus agréables. L'après-midi même, je devais accompagner Léo pour une première consultation auprès des spécialistes de l'autisme, nous avons finalement obtenu un rendez-vous. Et même s'il faut reconnaître que les personnes qui nous ont reçus, Léo et moi, étaient très bien, il y a des moments plus drôles à vivre. Bref, arrive la fin de cette longue journée, il fait déjà nuit, nous rentrons à la maison avec Léo, le trajet est difficile, Léo est fatigué et moi aussi. Je reçois alors un message sur mon téléphone de la part de Chantal : « Bonjour, Milena ne sera pas là demain, ce sera une autre personne, je ne sais plus son nom, merci d'expliquer à Léo que ça ne sera pas Milena, parce que ce matin, c'était vraiment très difficile. » Là, j'avais vraiment envie de lui dire de me laisser tranquille. On avait essayé dans l'urgence de trouver une solution en leur proposant une remplaçante dont on savait qu'elle était bien. Je n'avais pas envie de recevoir ce type de message que je sentais vaguement culpabilisant. Mais évidemment, j'ai répondu que bien entendu, j'allais en parler avec Léo.

Le lendemain, il se trouve que c'était une dame très gentille, ça s'est très bien passé, paraît-il. C'est sûrement parce

que j'avais bien expliqué les choses à Léo la veille [*rires*] ! Je plaisante, mais en fait, on a été heurtés par cet épisode et on a décidé de le faire savoir à la direction de l'école. On rédige donc un courrier qu'on envoie à M. Royer. En voici le cœur :

À la question de savoir si nous étions d'accord que notre enfant reste sous notre responsabilité en cas d'absence de Mme Chiarani – question qui nous a été posée à deux reprises lors des premières réunions organisées en 2018 par Mme Meyer –, nous avons clairement exprimé notre opposition, estimant que cette pratique contrevient aux dispositions légales et réglementaires en vigueur, en particulier [citation des différents articles de loi]. Nous avons par conséquent été étonnés de recevoir un appel du secrétariat de votre établissement le [...] décembre 2020, à 7 h 30, demandant de manière insistante que nous gardions notre enfant à la maison, en raison de l'absence de Mme Chiarani, empêchée de venir travailler ce jour-là pour cause de maladie.

Nous vous demandons par la présente de veiller à ce que des solutions efficaces de remplacement des personnels absents soient trouvées, dans la mesure où il n'est pas prévu, à notre connaissance, que les parents aient à se substituer au personnel scolaire en cas de maladie.

Nous mettons plusieurs personnes en copie de ce courrier, les responsables des différents services concernés. C'était agressif, j'en conviens. Mais on s'est dit : « On l'a dit plusieurs fois, on a eu cette discussion désagréable il y a quelques jours, on est fatigués. » Mais surtout, l'école doit respecter la loi. La réponse du directeur nous parvient quelques jours après. La voici, reproduite ici quasi intégralement :

Madame, Monsieur,

Votre courrier du [...] a retenu toute [notre] attention. Nous comprenons le sentiment exprimé et votre rappel des bases légales régissant les activités de l'école est légitime.

Vous conviendrez avec nous que la situation de votre fils Léo reste très particulière. Atteint de [mention du handicap], son intégration dans une classe ordinaire de l'école obligatoire n'est possible qu'avec un assistanat dédié et permanent [...]. Mme Chiarani effectue cette prestation à la satisfaction de toutes et tous, notamment en raison de compétences spécifiques, de son expérience mais aussi et surtout grâce au lien qu'elle a su créer avec Léo.

Dans l'esprit de [citation d'un article de loi] instituant la collaboration générale entre famille et école [...], nous avons effectivement demandé au secrétariat le [...] décembre de voir si votre appui était envisageable. La situation avait, rappelons-le, un caractère exceptionnel à l'annonce d'absence maladie de [l'auxiliaire d'intégration]. Même si nous ne disposons effectivement pas d'une deuxième Mme Chiarani, nous avons mis en place les solutions adéquates puisque Léo a bien été scolarisé normalement les [mention des deux dates auxquelles Mme Chiarani était absente].

Pour un cas aussi spécifique que celui de votre fils, le succès du projet pédagogique et social que nous poursuivons, vous et nous, nécessite la collaboration de l'ensemble [des intervenants], dont les parents sont l'élément central. Nous continuerons donc, uniquement si nous le jugeons utile pour Léo et très ponctuellement bien entendu, à solliciter votre appui. Si vous ne deviez pas pouvoir ou souhaiter donner une suite positive à notre requête, comme par le passé nous organiserons alors les prises en charge indispensables, conformément aux bases légales que vous citez, et ce même dans des délais très courts.

[Salutations d'usage.]

Le courrier est, là aussi, adressé en copie à de nombreuses personnes. En substance, le directeur nous répond que nous n'avons pas été collaborateurs et qu'ils continueront à nous demander de garder Léo si nécessaire à la maison.

Ils vous tapent sur les doigts, c'est un peu la rupture de la bienséance.

C'est clair, on se fait gronder. Mais comme on n'a pas vraiment apprécié cette réponse, on a tout de même ressenti le besoin de répondre, d'enfoncer le clou. Nous n'avions pas besoin de recevoir des « leçons de collaboration » de la part de ce monsieur. J'ai donc rédigé une nouvelle lettre, à nouveau avec copie adressée aux différents services.

[...] Votre courrier du [...] janvier a retenu toute notre attention et nous vous en remercions. Si nous comprenons parfaitement les difficultés d'organisation qui sont les vôtres au moment de mettre en place les bases de l'école à visée inclusive aujourd'hui appelée de ses vœux par [nom de l'autorité en charge de l'éducation], nous restons d'avis que l'exclusion d'un élève, qu'il soit ou non en situation de handicap, au motif qu'un personnel scolaire est absent contrevient aux dispositions légales en vigueur [citation des différentes bases légales] comme vous le reconnaissez vous-même. En conséquence, nous sommes surpris d'apprendre que vous ne jugez pas nécessaire de revenir sur cette pratique.

Profondément attachés au principe de collaboration école-famille, en accord avec [citation des bases légales et directives], nous nous tenons à votre disposition pour vous communiquer le nom de personnes compétentes à même de répondre aux besoins éducatifs spécifiques de Léo, et vous faciliter, le cas échéant, l'organisation d'un remplacement. Nous en convenons tout à fait, les compétences professionnelles de Mme Chiarani sont remarquables et

l'intégration de notre enfant dans le contexte ordinaire doit beaucoup à son action directe. Cependant, il ne faut pas oublier les qualités pédagogiques des autres membres de l'équipe enseignante active au quotidien pour accompagner Léo dans ses apprentissages, et nous ne doutons pas qu'il est possible d'assurer une continuité dans la scolarisation de notre fils, même en cas d'absence ponctuelle de Mme Chiarani.

[Salutations d'usage.]

À ce moment-là, on se doute bien que ça va fâcher le chef d'établissement, mais nous avons pris le parti d'arrêter de nous faire écraser. C'est dans cette ambiance que se profile la réunion du mois de février.

Cette rencontre avait-elle été planifiée ?

Oui, c'est une rencontre que nous avons convenu d'organiser rapidement, nous en avons fixé la date lors de la dernière réunion. C'est même nous, Benoît et moi, qui avons insisté pour que cette réunion ait lieu rapidement, car nous étions soucieux de trouver le moyen d'améliorer la situation et de surmonter les difficultés qui avaient été décrites. C'est donc la nouvelle adjointe, Mme Tremblay, qui nous envoie le courrier qui annonce la réunion, toujours la même formule, pour «évaluer la situation scolaire de [n]otre enfant». Il faut savoir que, comme je vous l'ai dit, peu de temps avant la réunion, Benoît et moi étions allés consulter le dossier scolaire de Léo au secrétariat de l'école. On y a trouvé un document – je suppose rédigé par les enseignantes, mais je n'en suis pas sûre – en vue de l'orientation de Léo en école spécialisée, dans lequel sont décrites toutes les difficultés scolaires de Léo. En voici quelques extraits :

Gros retard global des apprentissages de [1^{re} et 2^e année], que ce soit en mathématiques, en français mais aussi dans les domaines artistiques [...]. Toutes les activités proposées en classe doivent être adaptées pour qu'il puisse les faire. Il ne montre pas d'intérêt pour les apprentissages et refuse de plus en plus de faire les activités demandées. Pour obtenir toute son attention, son assistante ou son enseignante spécialisée doivent sortir avec lui dans une pièce annexe où son attention est meilleure mais restant de courte durée (3-4 minutes par activité). En mathématiques, il ne reconnaît pas les chiffres et peut compter jusqu'à quatre. En français, il n'arrive pas à reconnaître son prénom ni à l'écrire. Il montre de l'intérêt pour la planète des alpha dont il reconnaît les personnages sans aucune conscience phonologique pour l'instant. Il nomme quelques voyelles (a, o, i). Dans l'ensemble des domaines d'apprentissage, il a un niveau d'apprentissage préscolaire.

Léo peut nommer des images telles que les animaux, les véhicules ou les couleurs mais il ne parle jamais spontanément, ne répond pas à une question et n'entre pas en dialogue, ni avec ses camarades, ni avec ses enseignantes. La communication est davantage non verbale et reste pauvre malgré des supports d'images et de gestes. Il sait répéter quelques paroles d'une chanson et d'une comptine le plus souvent en différé. Pour comprendre une consigne, il a besoin qu'on lui montre ce qu'il faut faire. Il ne se sent pas concerné quand l'enseignante s'adresse au groupe, il faut l'interpeller par son prénom et s'approcher de lui pour avoir un contact physique quand on lui parle. Et c'est toujours difficile de capter son regard. En individuel, à l'écoute de chansons connues et chantées par l'adulte, il parvient à introduire des petits mots, cela si l'interlocuteur lui laisse l'espace pour le faire.

Léo est beaucoup dans sa bulle. Il interagit peu avec ses camarades et seulement si un adulte l'y sollicite. Il a

de la difficulté à «se mettre en phase» avec le rythme de ses camarades lors de jeux spontanés. Un écart important dans la vitesse et la créativité entre ses camarades et lui fait échouer ses timides essais de participation. Il est souvent agité, ce qui se traduit par des bruitages ou même des cris, il est bougillon et on observe des gestes stéréotypés comme le balancement, la langue pendue, la succion de ses doigts ou de son pull ou encore du bruxisme. Il joue seul aux jeux symboliques ou à côté de ses camarades et il ne maîtrise pas les règles simples d'un jeu de société pour jouer avec eux. Il peut y arriver en présence d'un adulte, pour une courte durée et avec des jeux simplifiés (nombre de cartes restreint, face des cartes visible...). Il connaît le prénom de la plupart de ses camarades à qui il aime dire «bonjour» en passant vers chacun d'eux. Ses camarades sont très empathiques et tolérants avec Léo. Ils aident Léo quand l'enseignante le demande, et moins spontanément que les deux précédentes années. Il faut dire que Léo se montre parfois agressif en repoussant un enfant, ce qu'il ne faisait pas avant. À la récréation, il joue tout seul et court après les pigeons sans chercher le contact avec les enfants dans la cour.

Il respecte les règles de la classe grâce à [son auxiliaire] qui lui dit en tout temps ce qu'il faut faire comme dire bonjour ou ranger ses affaires et elle sort avec lui quand elle n'arrive pas à le calmer et qu'il fait trop de bruit. Il a tendance à grimper sur les tables et court partout si on ne le surveille pas, touchant à tout, déplaçant et prenant à la bouche des objets de la classe.

Léo n'est pas autonome. Il a besoin de la présence d'un adulte à temps plein. Il ne peut pas s'habiller ni se déshabiller tout seul. Alors qu'il peut retrouver sa place tout seul, il ne reconnaît pas ses affaires et ne va pas chercher le matériel dont il a besoin sans aide. Aussi, son assistante doit faire toutes les activités graphiques telles que l'écriture,

la peinture ou encore le coloriage en guidance quand il accepte de les faire. Léo n'a toujours pas acquis la propreté. Son assistante l'emmène régulièrement aux toilettes pour faire ses besoins et souvent il fait dans sa couche juste après être allé aux toilettes. Il faut le changer plusieurs fois par jour et il arrive qu'il mette sa main dans la couche et se retrouve avec des selles collées sur ses doigts sans que cela le dérange.

Léo peut maintenant monter et descendre seul les escaliers. Il peut aussi se déplacer [...] avec ses camarades quand il en a envie. Il a encore besoin d'entraîner son équilibre, sa coordination, sa force pour pouvoir être à l'aise pour grimper, sauter, jouer au ballon... il a peur lorsqu'il se tient debout sur un banc [...] et tremble. [...] Il différencie marcher de courir mais les mouvements plus précis comme sauter, marcher en arrière, galoper, sautiller ou des pas de danse restent compliqués ainsi que des gestes comme lancer-rattraper. En motricité fine, une mauvaise coordination œil-main rend cet apprentissage difficile. Il a encore besoin de s'entraîner avec tous ses sens et dans les gestes du quotidien comme tenir la cuillère, s'habiller [...].

Ce document est donc dans le dossier scolaire de Léo et je sais qu'il va être transmis à Mme Dubois, qui s'occupe du placement des élèves en établissement spécialisé. Il faut dire que dans l'intervalle, nous avons appris que c'était elle qui allait présider la réunion du mois de février, afin de monter le dossier pour l'orientation dans le spécialisé.

Mme Dubois, c'est la personne qui devait vous répondre pour les séances d'orthophonie ?

Oui, d'ailleurs, j'en reviens à mon histoire de demande de prise en charge des séances d'orthophonie. Benoît, au mois de janvier, recontacte Mme Dubois pour savoir où ça en est. Il

lui téléphone. Celle-ci lui assure que la demande est en cours d'examen au sein du service. C'est d'ailleurs à cette occasion qu'elle lui dit qu'elle sera présente lors de la prochaine réunion, pour instruire le dossier d'orientation vers le spécialisé. La fin du mois de janvier arrive, nous n'avons toujours pas de réponse pour nos séances d'orthophonie. Benoît renvoie un message. L'inspectrice répond alors que notre demande doit passer par l'école et que c'est l'école qui doit envoyer un formulaire de demande de prise en charge. C'est complètement kafkaïen.

À ce moment-là, j'ai effectivement un contact avec la nouvelle adjointe, Mme Tremblay, qui s'empare du dossier et cherche à savoir si nous maintenons la demande. Comme entre-temps nous avons trouvé une solution avec l'orthophoniste, les séances ayant déjà débuté, nous décidons finalement de renoncer à cette prise en charge. Bref, ça a duré un mois et demi pour avoir une réponse, on a eu le sentiment qu'ils ne savaient pas trop quoi nous répondre, qu'ils n'étaient pas au courant que cette prise en charge était possible. Ils ont un peu tourné en rond. En soi, ce n'est pas grave, je ne demande pas que tout le monde soit au courant de tout. Mais ils pourraient simplement nous dire : « Excusez-nous, nous ne sommes pas habitués à ce genre de demande, il nous a fallu nous renseigner sur la procédure. »

Bref, nous avons eu notre information, cette prise en charge était bien possible, contrairement à ce que Mme Meyer nous avait affirmé en décembre. Tu vois quand même qu'ils sont très réactifs quand il s'agit de préparer une sortie de ton enfant du contexte scolaire ordinaire. Pour ça, dès le mois de septembre, ils s'y mettent. Et puis pour quelque chose qui nous faciliterait la vie, à nous et à Léo, ça ne bouge pas. Par contre, il me semble que Mme Tremblay a été très professionnelle. Je crois pouvoir dire qu'une fois qu'elle a eu l'information selon laquelle c'était elle qui devait faire la demande, elle a tout de suite fait les démarches. Elle m'a même informée

du fait que si on emmenait Léo aux séances d'orthophonie par nos propres moyens, on pouvait se faire rembourser les frais de transport. Alors qu'on ne nous avait jamais dit ça. J'ai trouvé ça assez remarquable que quelqu'un nous informe de nos droits.

C'est vrai qu'on a l'impression que c'est un peu la première fois que quelqu'un pense à vous, tout simplement.

Oui, je lui ai été très reconnaissante de nous avoir donné cette information. Et je me souviens qu'à la fin de la réunion du mois de décembre, elle était venue vers nous pour discuter un peu en aparté, nous raconter qu'elle-même avait un fils dyslexique et qu'elle avait dû faire toutes sortes de démarches. Bref, il y avait eu une forme de connivence. C'était gentil. Pour revenir au dossier scolaire de Léo, parmi les documents, nous tombons également sur la copie d'un message envoyé par Chantal à cette nouvelle adjointe, Martine Tremblay, à la suite de la venue en classe de Daniel Chabon, en janvier. Je ne sais pas pourquoi ce message a été classé dans le dossier. Toujours est-il qu'il m'a laissé une drôle d'impression :

Bonjour Martine, ce matin nous avons eu la visite de M. Chabon [...]! C'était une matinée très difficile! Nous avons essayé plus que d'habitude de ne rien lâcher avec Milena pour qu'il fasse son bricolage [...] et le comportement de Léo a été ingérable, cris et refus, une catastrophe! M. Chabon a essayé de se fâcher et de le faire réagir mais il ne s'est pas calmé! M. Chabon va prendre contact avec les parents [...] pour partager cette matinée difficile avec eux de manière neutre et avoir une réflexion avec eux sur ce trouble du comportement et ce qu'il peut cacher... Pour l'instant il ne nous a pas proposé de pistes si ce n'est de lâcher la pression jusqu'à la prochaine réunion pour éviter notre épuisement et une mauvaise ambiance! Mais il faudra

quand même le confronter à la frustration... Il aimerait intégrer les parents dans cette démarche et renforcer la collaboration si possible... À nous de trouver ce qui va bien et de privilégier ces moments positifs, et de rendre ces prochaines semaines agréables pour tous. [...] Voilà pour un retour de cette visite !

Voilà donc l'ambiance dans laquelle s'annonce la réunion du mois de février : des problèmes administratifs, des difficultés dans la classe pour Léo, des enseignantes épuisées, la découverte dans le dossier scolaire de documents qui font un portrait assez noir de Léo, des échanges conflictuels avec le chef d'établissement, et nous, parents, qui sommes accusés de ne pas collaborer. Et on savait maintenant que la réunion du mois de février allait servir à rassembler les éléments pour monter le dossier pour l'orientation dans le spécialisé. Notre objectif à nous, en sollicitant cette réunion, était de réfléchir aux pistes pédagogiques. Manifestement, cet objectif passait à la trappe.

Il faut toutefois dire que Milena, à la toute fin du mois de janvier, a une idée, confortée par l'ergothérapeute, puis par la nouvelle orthophoniste. Elle m'en parle : elle veut déplacer le bureau de Léo, de telle sorte qu'il ne soit plus face à la classe et aux autres élèves, mais tourné vers le mur, afin de diminuer les stimulations visuelles. L'ergothérapeute vient même en classe installer un paravent autour du bureau de Léo, constituant un petit box qui l'isole du reste de la classe. Elle propose également que Léo mette de temps en temps un casque antibruit, afin de diminuer les stimulations auditives. Françoise me demande si je suis d'accord avec ces aménagements, je lui dis que oui, il faut essayer. Et ça a été tout de suite très efficace, Milena m'a dit que Léo était beaucoup moins agité, il pouvait se concentrer sur des durées relativement longues, du moins suffisantes pour réaliser des activités scolaires.

Arrive le moment de la réunion du mois de février...

Oui, vient cette réunion. Elle a lieu à l'école, dans une salle de réunion, comme d'habitude. J'y arrive avec une dizaine de minutes d'avance, curieuse de voir si les enseignantes et l'adjointe se réunissent avant l'heure fixée pour se coordonner. Curiosité de sociologue... Ce n'était pas le cas. Les différentes personnes concernées par la réunion arrivent progressivement. Je croise d'abord Chantal, avec laquelle j'entame une petite discussion polie, nous parlons de tout et de rien, elle a des petits rires nerveux, puis nous voyons arriver Mme Tremblay et Mme Dubois, Daniel Chabon, l'enseignante spécialisée, Barbara, et Magali.

Nous commençons à nous installer autour de la table. À ce moment-là, j'entends Mme Tremblay dire à Chantal que le directeur va se mettre en bout de table. Surprise! Il ne nous a jamais été dit qu'il allait être présent. Il n'était jamais venu, par le passé. Je suis donc surprise, mais je fais attention de ne rien en montrer. Tout le monde s'installe, le directeur commence à faire quelques blagues autour du désinfectant qui sent bon, il nous dit qu'il ne s'approche pas trop des gens qui parlent anglais et afrikaner, en référence aux différents variants du coronavirus qui circuleraient en ce moment. Il nous dit aussi qu'il a vu Léo en début de semaine, à la salle des maîtres. Il nous le dit comme s'il nous annonçait une grande nouvelle: « On a échangé deux regards à la salle des maîtres. » J'ai envie rire et de lui demander: « Et alors? Vous avez eu très peur? Vous vous en êtes remis? » Il s'apprête à débiter la réunion, mais Chantal lui indique que Milena n'est pas encore là. Celle-ci arrive au même moment, en compagnie de l'orthophoniste et de l'ergothérapeute, je savais qu'elles faisaient le trajet ensemble.

Une fois celles-ci installées, la réunion commence. Le directeur nous annonce que la réunion va durer 45 minutes, qu'elle est organisée dans le but de faire un point sur la

situation scolaire de Léo et de voir comment on planifie l'année scolaire 2021-2022. Dans mon esprit, je me dis que cette affaire est déjà réglée puisqu'on a déjà dit oui à l'orientation en établissement spécialisé. Pour moi, l'objectif n'était pas de faire « un point sur la situation scolaire » de Léo, mais de réfléchir aux pistes concrètes pour que la vie quotidienne de Léo dans la classe soit plus agréable, de sorte qu'il puisse avoir de bonnes conditions pour apprendre quelque chose. Le traditionnel « tour de table » s'amorce, avec les commentaires de Chantal :

Chantal : Léo refusait beaucoup de faire les activités. [...] il criait beaucoup. [...] on ne savait pas quoi faire et l'aide devait sortir pour réussir à le calmer. [...] L'endroit où il faisait les activités, c'était à l'extérieur. [...] dans la classe, c'est très difficile de réussir à faire quelque chose. [...] par rapport aux autres [...] ça crée une certaine agressivité. Il repoussait les enfants qui venaient vers lui avec un livre [...].

Elle présente ensuite les aménagements récents :

Chantal : On lui a fait une petite place à l'écart depuis une semaine [...] et puis il y a des moments où ça va mieux. [...] c'est à continuer. Après, c'est vrai que c'est des petites activités vraiment pour lui. Les activités que font les autres, il faut adapter. Les bricolages, avec de l'aide, il arrive.

Magali ajoute quelques éléments, elle dit notamment qu'avec le casque antibruit, Léo parvient davantage à se concentrer. Le tour de table se poursuit, avec Milena qui trouve que les aménagements font leur effet. L'orthophoniste, l'ergothérapeute expliquent ce qu'elles font en séance, et prennent progressivement plus de place dans la discussion, insistant sur le fait qu'à leur avis, il faut réfléchir à la question des stimulations

sensorielles, sur les pistes pour abaisser ce qui s'apparente à un stress chez Léo lorsqu'il se trouve dans l'environnement de la classe. L'orthophoniste explique qu'elle va mettre en place une technique très structurée pour la communication, un système de communication par échange d'images. L'ergothérapeute insiste sur le fait que Léo a besoin d'être brossé régulièrement et que ce brossage l'apaise. C'est une technique qui est souvent utilisée apparemment avec des enfants qui ont un trouble du spectre autistique. On a donc une petite brosse souple et on lui passe cette brosse sur le corps, les bras, les mains, les jambes, les pieds, le dos. Je le fais le matin, mais il faudrait le faire tout au long de la journée, y compris à l'école.

Vient le tour de Daniel Chabon, qui dit simplement qu'il se tient à la disposition des enseignantes si elles le souhaitent. Barbara, l'enseignante spécialisée, explique ensuite ce qu'elle fait, ou plutôt ce qu'elle voudrait faire avec Léo. Elle veut mixer différentes méthodes: les lettres majuscules, minuscules, les alpha, la méthode Borel-Maisonny, des images. Personnellement, ça me semble un peu compliqué. Elle déplore ensuite qu'il n'arrive pas à se concentrer plus de cinq minutes, qu'ensuite il tournicote – comme elle dit – dans la salle. Elle dit ensuite: «Je pense qu'il faut accepter le fait que ce matin, par exemple, c'était pas du tout ça. Je pense que c'est un enfant qui, selon les moments, peut être disponible et il y a une variation de disponibilité, je pense, selon les moments.» Elle estime donc que Léo, par essence, a une «variation de disponibilité» et qu'il nous faut l'«accepter». Ce qui me semble assez faux: à mon avis, ce sont les adultes qui ont des capacités variables à capter son attention. Après, bien sûr, il peut avoir des coups de fatigue, comme tout le monde. Françoise, l'ergothérapeute, essaie d'ailleurs de la convaincre que les méthodes visant à travailler sur le sensoriel, le brossage, la limitation momentanée des *stimuli* visuels ou auditifs ont un effet et qu'il faut s'en servir, contrant ainsi l'idée qu'il n'y a rien à faire, qu'il faut «accepter».

Vient alors notre tour de parole. Je ne dis pas grand-chose, si ce n'est que j'appuie complètement les pistes proposées par l'ergothérapeute et la nouvelle orthophoniste. Je dis aussi qu'en ce moment, j'ai dû beaucoup reconforter Léo, l'assurer qu'il était capable de réaliser et d'apprendre beaucoup de choses, que je voyais bien qu'il faisait des efforts, que je croyais dans ses capacités, etc. Dans cette prise de parole, il y avait un sous-entendu adressé à l'école: «Avec votre regard négatif, vous êtes en train de détruire mon gamin.» Mais je doute que le sous-entendu ait été perçu. Benoît intervient à son tour pour dire que nous nous sommes rendus à la consultation sur l'autisme et qu'il y a une forte probabilité pour que Léo ait un TSA. À ce moment-là, nous ne cachons plus cette information, nous l'utilisons pour dire qu'il ne faut pas se laisser enfermer par les catégories traditionnellement associées au handicap de Léo, mais observer son comportement pour comprendre comment l'aider dans ses apprentissages. Quelque part, on sort ici la carte du diagnostic de TSA pour contrer le handicap auquel est communément associé Léo. C'est pour susciter la réflexion sur les pistes pédagogiques et pour informer le futur établissement spécialisé. Donc même s'il n'y a pas encore officiellement de diagnostic, on s'en sert pour mettre une pression. C'est la première fois qu'on parle d'autisme en réunion et c'est fait de manière tout à fait consciente.

Je complète alors les propos de Benoît, j'ajoute qu'il y a déjà des signes assez nets avant, l'année précédente, au moment notamment où l'enseignante spécialisée a commencé à décrire des bruits en des termes assez vagues d'ailleurs. Je dis alors que je regrette qu'on n'ait pas pu davantage examiner ces dimensions dès l'identification de ces signes. De manière larvée, je formule donc ici un reproche, non pas à mon égard, mais vis-à-vis de l'école. Et là, le directeur me dit: «Mais non Madame, vous ne devez pas vous en vouloir. Moi, je dis: waouh, c'est un bon score. Que vous arriviez à identifier

un TSA alors qu'il y a déjà un handicap ! C'est un bon score, c'est une bonne performance. » Comme si nous étions en train de parler d'un match de foot ou d'une descente à ski. Il n'a pas du tout entendu de reproches.

Notre beau tour de table s'achève ainsi et le directeur prend la parole. Il nous dit d'abord qu'il est heureux de nous entendre dire que l'on se préoccupe du bien-être de Léo, parce que c'est justement le sujet qu'il voulait aborder. Il revient sur notre échange épistolaire, qu'il aurait très mal vécu.

Le directeur : Moi, ce qui m'importe beaucoup, c'est la bonne collaboration. [...] Léo a besoin d'un environnement tout à fait rassurant. Sa situation et sa capacité de perception du monde et des autres sont déjà suffisamment déstabilisantes pour qu'on lui épargne toute autre vibration non nécessaire. [...] Et puis, je vous le dis très honnêtement [...], j'ai pas bien vécu notre échange épistolaire qui était totalement non nécessaire. Parce qu'en réalité, la situation actuellement est tellement [*il insiste*] hors-norme pour l'école. Et ça, vous devez l'entendre, c'est moi qui le dis.

Il nous explique ensuite, d'un ton professoral, que l'école a « une orientation générale sur l'instruction » et que Léo les « pousse hors de leurs limites ». Léo « challenge » donc l'école – ce sont les termes utilisés. Malgré tout, elle « relève le défi ».

Le directeur : On le fait. D'ailleurs, la preuve, c'est qu'on est tous là, y compris moi. [...] On le fait avec beaucoup de bonne volonté. [...] Mais on est aussi des fois dans nos limites. On est poussés dans nos retranchements. [...] Et vous êtes exigeants, par rapport à nous, et je dois vous dire qu'une partie de vos exigences, peut-être qu'on ne peut pas les remplir.

Il poursuit sur l'épisode qui a provoqué notre échange de courriers, c'est-à-dire l'appel du secrétariat pour nous demander de garder Léo à la maison.

Le directeur : Moi, je peux faire un saut périlleux arrière, [...] je n'ai pas la personne capable de s'occuper efficacement de Léo. [...] la question de la collaboration, ce n'est pas de se rejeter la balle, c'est de dire : vous, qui êtes nos partenaires, qu'est-ce que vous pensez ? [...] Est-ce que c'est mieux qu'il reste à l'école avec quelqu'un qu'il ne connaît pas et qui n'est pas forcément formé ou bien est-ce que vous avez la possibilité pour ce matin-là, de le prendre ? [...] Poser la question fait partie de notre job [...]. Cela dit [*il tape sur la table*], et ce n'est pas une question d'*ego* [...], ce qui est très important, c'est qu'on peut avoir ces dissensions [...], jamais [*il insiste*] Léo ne doit s'en rendre compte. [...] Mon souci, ça a été de dire : « Bon sang, on est en train de bosser pour lui, de lui créer [...] un cadre sécurisant » et nous, on s'envoie des mails avec copie au pape et au président des États-Unis [...]. On n'est pas du genre à rejeter le bébé. Au propre ou au figuré [...] on n'est pas du genre à ne pas assumer nos responsabilités. Et d'un autre côté, il faut admettre que Léo nous pousse dans nos retranchements. Voilà. Tout simplement.

Sur ce, Benoît se permet de contester l'affirmation selon laquelle il nous a été « proposé » ce jour-là de garder Léo.

Benoît : [...] Mais on ne nous a pas posé la question si on pouvait garder Léo. On nous a dit : « Il faut garder Léo. »

Le directeur : Non, mais ça, c'est votre interprétation !

Benoît : Non.

Le directeur : [...] Mais enfin bref, peut-être qu'il y a eu maladresse de la part du secrétariat. [...]

Benoît: Après, [...] moi, ce que je constate, c'est qu'il vous a fallu 20 minutes pour trouver quelqu'un, parce qu'on vous a rappelés 20 minutes plus tard...

Le directeur: Oui, mais ce n'était pas quelqu'un de qualifié.

Chantal: [...] c'était au détriment d'un autre enfant.

Le directeur: Mais oui !

Chantal: C'est une personne [...] qui a laissé l'autre maîtresse.

L'intervention de Chantal, ici, qui dit: « C'était au détriment d'un autre enfant » m'a tout particulièrement marquée...

Voulait-elle dire que c'était au détriment d'un autre enfant qui, habituellement, bénéficie d'une aide ?

Oui, c'est ça. Donc tu culpabilises. Ce n'est pas normal de priver un autre enfant d'une aide, c'est évident. Mais il faut vraiment vous imaginer la scène. Le directeur nous sermonne, il tape sur la table, il nous parle comme si nous avions fait une bêtise et qu'il fallait nous rappeler à l'ordre. Vous avez l'enseignante qui, derrière, en rajoute, elle vient soutenir son directeur. M. Royer poursuit d'ailleurs en indiquant que c'est un « dispositif » utilisé de manière habituelle et que les autres parents ne le contestent pas. Nous serions donc les seuls à nous y opposer.

Le directeur: Et je vous dis une chose, c'est des dispositifs qu'on utilise avec plein d'autres élèves [...] dans d'autres situations bien moins spécifiques que Léo. [...] ce n'est pas un problème, ça nous arrive d'appeler une maman et de dire: « Écoutez, aujourd'hui, voilà », puis elle répond: « Pas de problème » ou bien: « Non, écoutez, je suis désolée, je suis au boulot aujourd'hui, je ne peux pas. »

Enfin, M. Royer insiste sur le fait que ce qui compte avant tout, «c'est la qualité», comme s'il sous-entendait qu'avec notre positionnement «doctrinaire» – encore un terme utilisé –, nous saperions le travail de qualité fourni par l'école.

Le directeur: Et pour moi, il ne faut pas aller au-delà d'une vision de bonne collaboration, étant entendu qu'on connaît nos bases légales, qu'on connaît notre job [...]. Mais nous, la question, avec Léo, c'est la qualité. [...] Pour moi, l'affaire est réglée. Mais je pense que c'est important [...] que Léo ne sente pas... [...] parce que Léo ici, avec papa [...] qui raccroche le téléphone et qui dit: «Non mais, cette bande, ils ne sont pas capables de...», [...] ça va à l'encontre de [...]. Voilà. OK? Si vous êtes OK, on balaie cette affaire.

On voit ici comment le directeur nous accuse de ne pas œuvrer, contrairement à l'école, pour le bien de Léo. C'est assez écœurant. Et il ne faut pas oublier que cette interaction a lieu alors que nous sommes douze autour de la table.

La réunion se poursuit, c'est alors Mme Dubois qui prend la parole. Elle explique qu'elle va compléter le dossier pour l'orientation de Léo dans le spécialisé, sur la base de ce que les enseignantes lui ont fourni. Je suppose alors qu'il s'agissait du document qui se trouvait dans le dossier scolaire de Léo. Elle dit qu'elle va aussi tenir compte de ce qu'elle a entendu pendant la réunion. Elle confirme avoir compris que nous ne nous sommes pas opposés au fait que Léo aille dans un établissement spécialisé. Elle énonce tout ça de manière très formelle, nous explique le processus, tandis que le directeur fait des petites blagues, des jeux de mots, faisant rire l'assemblée, ce que j'ai trouvé franchement déplacé.

Ensuite, Benoît demande s'il est prévu un plan alternatif, dans la situation où il n'y aurait pas de place en établissement spécialisé. Le directeur reprend la parole pour nous dire que ça serait «un plan D, E, F, en termes de qualité» de rester dans

le milieu ordinaire, au cas où ça ne serait pas encore clair pour nous [*rires*] ! Il ajoute : « Un entraîneur de rugby peut donner un entraînement de foot, parce qu'il est quand même dans le domaine, mais il ne sera jamais aussi pertinent qu'un vrai footeux. » Imparable, comme argument. Je demande ensuite si l'on peut envisager une entrée anticipée en école spécialisée ou s'il faut attendre la rentrée. Mme Dubois me répond que non, ce n'est pas possible, parce qu'il n'y a pas de place. Le directeur se lance alors dans une longue tirade :

Le directeur : [Léo] nous pousse dans nos retranchements, [...] parce que notre système est vraiment challengé, vraiment tous les jours, il est challengé. De l'autre côté, on a quand même démontré que, depuis trois ans, on était capable de le faire. [...] Donc moi, je suis assez optimiste sur le fait que ça se passe tout à fait bien jusqu'à l'été, [...] parce qu'il y a un truc extraordinaire quand même, c'est qu'il est au milieu de plein de gamins. Et puis l'aspect social... [...] Sur l'aspect des apprentissages, ce n'est pas du tout satisfaisant. On fait ce qu'on peut, quelque part. [...] Sur le plan social, [...] c'est assez profitable d'être dans une classe avec des gamins, d'être dans la cour. Donc je pense qu'il faut voir ça comme une étape qui [...] lui apporte quelque chose, pas dans notre *core business*, qui sont les apprentissages scolaires, là, honnêtement, [...] on fait ce qu'on peut, vous faites ce que vous pouvez [*s'adressant aux enseignantes*].

On voit bien ici de quelle manière il est possible d'utiliser un argument quand ça t'arrange et d'en changer quelques minutes après. C'est fabuleux ! Je trouve assez intéressant d'entendre le directeur affirmer que Léo profite de l'aspect « social », alors même que l'enseignante a indiqué à l'instant que les autres enfants se détournent de lui, qu'il « restait dans sa bulle », qu'il n'avait pas d'interaction avec les autres enfants pendant la récréation. Mais cette incohérence ne

pose pas de problème. Avec son développement autour du *core business* de l'école, je trouve qu'on voit bien comment l'école définit sa mission : elle instruit les enfants qui sont en position de profiter de ses méthodes d'apprentissage. Les autres, on ne va pas s'en préoccuper.

Et là-dessus, Daniel Chabon prend la parole pour dire que, certes, le contexte spécialisé sera plus profitable à Léo au niveau de ses apprentissages, mais que le contexte ordinaire lui a tout de même permis de faire des acquisitions au niveau scolaire, qu'il y a une ouverture qui a été profitable pour lui. Selon lui, sa curiosité pour les images, les livres, c'est grâce à l'école. Moi, dans mon for intérieur, je me dis que c'est avec nous, dans la famille, qu'il a appris tout ça, ce sont les livres qu'on lui lit, ce sont les activités qu'on fait avec lui. J'ai de la peine à croire que c'est réellement grâce à l'école. Et surtout, je me demande sur quelle base on peut parler d'apprentissages, étant donné qu'il n'y a jamais eu aucune discussion sur des indicateurs de progression ou des éléments à évaluer.

Mais la réunion se termine en une forme d'apothéose. Mme Dubois et Daniel Chabon usent de superlatifs (« C'est immense ! », « C'est très riche ! ») pour montrer à quel point cette intégration a été profitable à Léo. Il y a une certaine violence dans tout ça. Pour nous, cette réunion a été épouvantable : on est en train d'orienter notre enfant en établissement spécialisé, on se fait remettre à l'ordre par un directeur, on nous décrit notre enfant comme un élève qui dérange, qui crie, qui n'apprend rien, et la discussion se termine sur ces commentaires vantant les mérites de l'intégration. Même le directeur s'y met. Et, là, vraiment, tu te dis : « Mais je suis chez les fous ! Est-ce qu'ils ont conscience de ce qu'ils sont en train de dire ? » C'est ça qui est très violent. Tu vois à quel point un argument et son contraire peuvent être utilisés successivement sans que ça dérange personne. Il n'y a aucune rationalité. Et c'est ça qui est très violent à vivre. Tu te sens face à un rouleau compresseur, tout est bon pour te mettre à terre.

Il y a quelque chose de politique, là. Tu peux raconter n'importe quoi, c'est égal.

Oui, c'est ça, et tu es dans une représentation. Ce qu'il ne faut pas, c'est une rupture de représentation. Moi, je trouve que le directeur a fait quelque chose de dangereux en nous engueulant de la sorte. Il risquait la rupture totale, si nous étions entrés en conflit. Mais c'est aussi ici une démonstration de l'asymétrie de la relation entre l'école et les parents. L'école peut dire tout ce qu'elle veut. Lorsque le directeur nous fait sa tirade sur les bénéfices, au niveau social, de l'intégration de Léo dans le contexte ordinaire, on voit bien qu'il n'a jamais vu Léo. D'ailleurs, en début de réunion, il nous dit qu'il a échangé deux regards avec lui à la salle des maîtres, il nous en parle comme d'un événement ! Enfin, c'est bizarre, quoi.

Mais on a l'impression qu'au contraire, c'est très rationnel, ces manières de faire. C'est une rationalité très stratégique. Il fait feu de tout bois en fonction de ce qui arrange.

Oui, il n'y a pas beaucoup d'honnêteté, en fait. Tu as le sentiment que tout est stratégique, ce sont des rapports de pouvoir, des rapports de force. C'est ça qui est très difficile à vivre en tant que parents, c'est cette forme d'impuissance. Et lorsque tu oses dire que tu n'es pas d'accord, tu as le retour de bâton droit derrière. Dans ma vie, j'ai rarement vécu une situation comme ça, où quand tu dis quelque chose, c'est complètement nié ou alors on te gronde comme si tu avais fait une bêtise, sans considérer ton point de vue. Bon, voilà, la réunion se termine comme ça. On arrête, le directeur dit qu'il pense qu'«on a fait une bonne réunion avec une belle vision d'ensemble». Ça se termine comme ça, tout le monde se lève et part. Il y a encore un bref échange entre les enseignantes pour déterminer par quelle porte sortir du bâtiment. J'entends le directeur qui dit alors : «Vous pouvez prendre

n'importe quelle porte, on peut toujours sortir d'une école.»
C'est beau, n'est-ce pas ?

Cette rencontre a eu lieu la semaine dernière ?

Oui, c'était jeudi dernier. Parce qu'après la réunion, il faut imaginer ce qui se passe pour nous. On rentre à la maison, on ne parle que de ça, Benoît et moi. On débriefe, car on est à cran. On boit et on débriefe. Et je crois vraiment que, jusqu'au dimanche soir, on a été incapable de penser à autre chose. De mon côté, c'était surtout la colère qui dominait et il fallait que je fasse quelque chose, il fallait que j'agisse. Le projet d'ouvrage m'a déjà beaucoup aidé, je pouvais me raccrocher à l'idée que cette expérience épouvantable pourrait être transformée en projet constructif. Mais Benoît était très atteint, aussi, par tout ça. Il en a même pleuré. Faire pleurer un homme de 50 ans, il faut y aller. Ce qui l'a atteint, je crois, c'est la sensation d'être véritablement piétiné. C'est pour dire la violence vécue, la violence de cette situation. Donc tu digères, tu réfléchis à ce que tu peux faire et j'ai eu l'idée d'écrire un message à Mme Tremblay en mettant le directeur et Mme Dubois en copie.

Madame [...], pour faire suite à notre courrier du [...] janvier et conformément au principe de collaboration école-familles très justement rappelé par M. Royer lors de notre dernière réunion, nous vous faisons parvenir les coordonnées des personnes à même de remplacer Mme Chiarani si par malchance elle devait être absente. [Coordonnées et présentation de deux personnes, la nounou et la tante de Léo, en formation d'éducatrice.] Nous pouvons donc vous les recommander sans hésitation et nous sommes assurés que, par les liens déjà établis, la présence de ces personnes contribuera au maintien d'un cadre sécurisant autour de Léo. En vous réaffirmant tout notre soutien à l'école afin

qu'elle puisse remplir sa mission éducative auprès de notre enfant, nous vous adressons, Madame [...], nos meilleures salutations.

Voilà, ça nous permettait d'indiquer, de manière tout à fait polie en surface, que nous n'avions pas tenu compte de ce que le directeur nous avait dit [*rires*]. C'est vraiment un jeu ridicule, mais étant donné qu'il est impossible de discuter « normalement », entre guillemets, on continue par ce moyen à défendre notre point de vue. Le directeur a d'ailleurs lui-même répondu, alors que le message ne lui était pas destiné. Sa réponse est laconique, il nous remercie pour ces informations. C'est un bras de fer psychologique.

Tu es allée observer Léo en classe ? Qu'est-ce qui t'as motivée à y aller ?

Oui, au début du mois de janvier. Ça m'a été proposé par les enseignantes il y a longtemps et à la suite des échanges du mois de décembre avec les enseignantes qui décrivaient une situation apocalyptique, je voulais voir de mes yeux ce qui se passait. C'était intéressant, parce que j'ai pu me rendre compte de beaucoup de choses. Déjà, j'ai pu observer la finesse du travail réalisé par Milena. Par exemple, pour Léo, le moment du vestiaire, enlever sa veste, se préparer à entrer dans la classe, c'est déjà un défi de faire en sorte qu'il fasse tout ça tout seul. J'ai pu observer comment Milena accompagnait ce moment-là. C'était remarquable, elle l'encourageait, l'aidait juste ce qu'il fallait, attendait qu'il aille au bout de l'action. Ça n'a l'air de rien, mais c'était vraiment remarquable.

Ensuite, je le vois entrer en classe. C'est le début de matinée où les enfants sont en train de faire des jeux libres. C'est un moment assez ouvert, il y a un peu de bruit, les enfants sont un peu partout dans la classe, il y a pas mal de *stimuli*

pour Léo. Et je le vois alors se comporter comme je m’y attendais : il tourne dans la classe, il ne se fixe pas à un endroit, il va regarder un peu ce que font les autres. Et puis l’enseignante lui demande d’aller ranger son cahier dans son sac d’école. Là, il refuse la demande et il part en criant : « Non ! » J’ai eu le sentiment que, pour lui, la demande de l’enseignante venait en trop, qu’il avait déjà trop d’informations à gérer. Ça peut sembler bizarre quand je vous le raconte comme ça, mais, lui, il doit gérer l’espace, le bruit, les gens qui bougent et si vous arrivez au milieu de tout ça avec une demande imprévue, orale, sans support visuel, ça fait trop d’informations à gérer.

J’en ai justement discuté avec l’orthophoniste. Il faut reprendre tout le processus de communication depuis la base, de manière structurée. Ce qui nous paraît, à nous, évident, la fonction de la communication, ne l’est pas pour lui. C’est comme s’il lui manquait des étapes. Pour l’instant, il ne parvient pas à entrer en communication aussi aisément que vous et moi. Par exemple, quand on lui demande quelque chose, il faudrait s’aider d’une image de façon que ce soit très clair, éliminer les autres informations qui viennent parasiter le message, car ça fait trop d’éléments à traiter en même temps. Lors de cette observation, c’était aussi intéressant de voir les interactions avec les autres élèves. L’enseignante, Chantal, a par exemple demandé à un élève de prendre Léo avec lui pour l’aider, pour faire un bricolage. Difficile de dire si c’était une mise en scène pour moi, mais l’élève en question n’avait pas l’air très motivé.

Mais les enseignantes ne savaient pas que tu venais ?

Si, je leur avais demandé la veille si je pouvais venir. Je crois qu’elles n’avaient rien préparé de spécifique. Ensuite, il y a eu le regroupement et Léo l’a fait comme les autres. Il y avait une chanson, ils devaient faire des gestes, il s’est plutôt bien

débrouillé, il est resté attentif tout au long du regroupement. Mais c'était long !

Oui, c'est parfois ennuyeux.

Oui, d'ailleurs, je suis partie en disant à Léo : « C'est super, je suis fière de ce que tu as fait », mais il s'est mis alors à pleurer en voyant que je ne restais pas en classe avec lui toute la matinée, c'était un peu dur. Mais oui, je trouvais qu'il se débrouillait très bien, compte tenu du contexte. Je pense qu'avec ce nouveau box et son casque, ça a changé la donne.

Depuis la semaine dernière, Milena m'a écrit des messages pour me dire que ça se passait très bien, qu'il travaillait et qu'il faisait plein de choses. Et même à la maison, il a changé, il est beaucoup plus relax, beaucoup plus souriant. Parce qu'avant Noël, il était extrêmement nerveux le soir, mais ça, typiquement, tu ne peux pas le dire aux gens de l'école, tu ne peux pas dire que c'est difficile à la maison. Tu te la coinces, tu ne dis rien de tout ça, il n'y a pas de rapport de solidarité avec les enseignantes. C'est d'ailleurs ce qui départage les gens autour de Léo. Certaines personnes prennent l'enfant comme il est et réfléchissent à ce qu'il est possible d'imaginer pour que ça se passe mieux pour lui. Ça, pour moi, c'est de la solidarité. Et puis, il y a les autres qui sont dans de la compassion, de la pitié, de culpabilisation : « C'est dur, quand même » ou des formes de retrait : « Je ne sais pas faire », « On est démunis », « On a tout essayé, il n'y a rien qui marche. »

En tant que parent, on n'attend pas de miracles, mais on aurait voulu que l'école réfléchisse « pour de vrai » à ce qu'on aurait pu faire. Mais tu as l'impression que ce « pour de vrai », tu ne peux jamais l'atteindre. Tu n'es jamais dans un rapport authentique, tu es toujours sur la sellette, en train d'avoir peur de dire un mot qui sera mal interprété ou retenu contre toi.

Maintenant, vous attendez la décision finale de l'établissement qui va l'accueillir à la rentrée ?

C'est ça. Sachant que Mme Dubois s'est un peu engagée en nous disant qu'on n'avait pas trop de souci à se faire, que c'était bon. Mais on ne sait jamais. En fait, à ce stade, ce qui est fou, c'est que j'attends comme une libération ce placement en établissement spécialisé. C'est ça, aussi, qu'il faut comprendre. Au bout d'un moment, tu as le sentiment qu'on te tape tellement sur la tête que tu as simplement envie de t'enfuir. Tu vis cette orientation dans le spécialisé comme une libération. Alors que, pour moi, au moment où Léo est entré à l'école, je le voyais faire son chemin dans le contexte ordinaire jusqu'à la fin du primaire. Pour le secondaire, OK, on pouvait réfléchir. Mais qu'il fasse l'entier des degrés primaires dans le milieu scolaire ordinaire ne me semblait pas un objectif irréaliste. Mais on m'a vite fait comprendre que ça n'allait pas se passer comme ça.

Donc il y a eu un changement de posture dans tes convictions aussi ?

Je ne sais pas si c'est un changement de posture. Si tu veux, comme je te le disais, au départ, j'étais un peu sur mes gardes. J'ai d'abord eu ce mouvement où je voulais que Léo apparaisse comme le plus normal possible. Je n'étais pas naïve, je savais bien que l'école n'était pas un lieu d'emblée très accueillant pour les personnes handicapées, mais j'avais cette croyance qu'il allait y avoir un apprivoisement progressif et qu'avec Léo, nous allions les convaincre que c'était réalisable. Mais non. Il n'y a jamais eu cet apprivoisement. Au contraire, c'est devenu de plus en plus tendu, jusqu'à ce moment où il y a eu les problèmes de comportement, car c'est ça qui a fait réagir les enseignantes. Parce que le fait que Léo n'apprenne pas grand-chose les premières années, il n'y a que moi que ça inquiétait. Moi, mon souci, c'était de savoir ce qu'il pouvait apprendre à l'école et ce qu'il apprenait effectivement.

J'avais, par Milena, quelques indices, mais je voulais avoir des informations de la part des enseignantes. Je voulais qu'elles me présentent davantage les objectifs d'apprentissage, les méthodes utilisées, qu'on puisse en discuter. Même si je ne suis pas une maniaque des objectifs d'apprentissage, j'avais besoin d'avoir un minimum d'informations quand même.

C'est un peu le rôle du programme personnalisé, non ?

Oui, c'est ça, c'est le rôle du programme personnalisé, normalement. Et il devrait indiquer comment tu évalues les apprentissages, comment tu travailles les objectifs en présence et en l'absence de l'enseignante spécialisée. C'est vraiment ça, l'essence du projet personnalisé. Bon, il y a eu le confinement et tout ce bazar, et c'est la question de la propreté qui a pris le dessus. C'est ça, aussi, qui est décourageant. Il a fallu que Léo se mette à crier dans la classe pour que quelque chose se passe. En définitive, c'est assez décevant.

Au fond, que retiens-tu de ces années de scolarisation de Léo dans le milieu ordinaire ?

Ce que je trouve particulièrement marquant, dans toutes ces années, c'est cette culpabilisation distillée, peu à peu. À un moment donné, on te met dans une position où on te fait sentir que c'est toi, parent, qui impose ton enfant à l'école. On te fait supporter le poids de cette responsabilité. Et eux, « pauvre école », ils subissent. Il y a quelque chose comme ça. On te fait comprendre ça. C'est ce que sous-entend le directeur lorsqu'il nous dit que la présence de Léo les pousse « hors de leurs limites », qu'ils sont « challengés ». On te fait sentir que c'est toi qui amènes cette charge dans l'école. Les discours comme ça, c'est dur. Moi, j'ai toujours refusé d'adhérer à ces discours-là, mais je dois vraiment être très au clair dans ma tête, parce qu'ils te le disent d'une manière détournée. À force

de l'entendre, il y a le risque que tu rentres chez toi le soir, que tu regardes ton enfant et que tu te dises que ce n'est pas si faux, que ton enfant a effectivement un comportement difficile, que quand même il n'apprend pas grand-chose...

Si tu commences comme ça, c'est horrible. Il faut alors lutter de toutes ses forces pour ne pas adhérer à cette vision dépréciatrice de ton enfant, te dire que c'est scandaleux d'utiliser de telles catégories pour parler d'un enfant handicapé. En même temps, en parlant avec d'autres parents d'enfant handicapé, tu te rends compte qu'eux-mêmes sont enclins à reprendre ce discours. Je sais qu'un père, alors même que l'école était en train d'éjecter son enfant – un peu la même histoire que celle de Léo, d'ailleurs –, leur a dit : « Merci d'avoir déjà accepté notre enfant jusqu'ici. » Et l'école attend cette posture de la part des parents. Ils voudraient qu'on les remercie, mais moi, je me refuse à le faire. Je remercie les personnes que j'estime, Milena, les thérapeutes, avec lesquelles il est possible d'établir une vraie relation. Je vois que les autres parents des élèves de la classe offrent des cadeaux à Noël aux enseignantes. Moi, je n'ai jamais pu leur offrir un cadeau. Non, je ne peux pas. C'est trop. Et je sais que je devrais le faire, mais je n'y arrive pas.

Ce qui me frappe aussi, c'est cette idée selon laquelle les parents, et les mères, en particulier, doivent se rendre disponibles. Le fait même que Mme Dubois puisse, le plus naturellement du monde, dire à Benoît, concernant les transports aux séances d'orthophonie : « Mais votre femme ne peut pas l'accompagner ? » montre bien où on en est. Ce n'est pas méchant ou volontaire, c'est spontané : « Mais comment ça, Madame ne peut pas s'en charger ? Elle travaille le vendredi matin ? » Je crois que ça en dit long sur la manière dont est pensée la prise en charge des thérapies. Ce sont les parents qui doivent se charger de ça, et notamment les mères. Lorsqu'on appelle les parents le matin, quand l'auxiliaire est malade, je crois qu'on a aussi ce même présupposé à l'œuvre, que ce n'est pas trop compliqué pour les parents, de toute façon, ils

sont disponibles, ils peuvent rester à la maison. D'ailleurs, lorsque le directeur nous dit que c'est un « dispositif » utilisé fréquemment, il appuie là vraiment l'idée selon laquelle c'est normal, ce n'est pas inhabituel. On peut d'ailleurs convoquer les parents aux réunions, puisque de toute façon, ils ont du temps, ils sont disponibles, ils n'ont pas d'obligations professionnelles, par exemple.

Voilà les présupposés. C'est contre cela qu'on s'est un peu battu, qu'on a insisté. Mais non, on nous laisse penser qu'on est les seuls à penser comme ça, qu'on est les seuls que ça dérange, qu'on est les seuls à faire ces demandes. C'est peut-être vrai. Je ne sais pas. En tout cas, il y a une forme d'individualisation, on nous renvoie l'image d'individus isolés, il n'y a que nous qui avons ce genre de demande. Je crois que c'est quand même une manière de nous désarmer, de nous déstabiliser. Et ça marche. Il faut déployer beaucoup d'énergie pour revenir sur ce qui s'est passé, sur ce qu'on t'a répondu, pour décrypter les messages, pour comprendre quels sont tes droits, et oser dire que tu n'es pas d'accord. Pourtant, j'ai quand même des années d'études derrière moi, j'ai eu l'occasion d'observer de multiples situations scolaires, mais ça ne nous a pas empêchés d'être coincés dans cette situation. Benoît a aussi un certain bagage, il est ingénieur, docteur. Ça ne change pas beaucoup la donne.

C'est quelque chose d'assez étonnant, d'ailleurs. On sait que pour les familles avec un faible capital culturel, les rapports avec l'école peuvent être difficiles. Là, ce n'est pas du tout le cas et tu n'es pas vraiment beaucoup plus puissante, tu n'as pas beaucoup plus de maîtrise.

Non, on ne peut pas dire qu'on ait énormément de maîtrise sur ce qui se passe. Quand tu vois l'attitude du directeur, en particulier, c'est assez clair : « C'est comme ça et pas autrement. » Des fois, je me demande comment on aurait pu faire différemment. Mais je ne sais pas.

Le discours semble assez rodé de la part de l'école, assez uniformisé. Mais est-ce qu'ils avaient connaissance de ta profession, de ton intérêt pour ces questions-là ? Est-ce que tu as pu sentir à certains moments des formes d'ajustement ?

C'est vrai qu'ils se sont rendu compte de ma profession et de mon lieu de travail juste avant la première réunion, ils ont dû consulter le formulaire où tu indiques ta profession. C'est Milena qui m'a raconté que quand les enseignantes ont su où je travaillais, elles ont été un peu affolées. Elle m'a dit en riant que ça les avait un peu stressées. Moi, en ce début de scolarité, je m'étais surtout efforcée de ne pas la ramener. Je ne voulais pas apparaître comme quelqu'un qui allait leur faire la morale ou quoi que ce soit. On en a parlé parfois, comme ça. Je me souviens, au début de l'année, l'enseignante spécialisée m'avait demandé ce que je faisais et je lui avais dit que je donnais un cours sur les relations école-familles, les questions d'inégalités scolaires. J'ai parlé ouvertement de mon activité. Mais je n'ai jamais eu un commentaire dessus.

Mais pour revenir à ce que tu disais, pendant ma thèse, sur mon terrain, j'étais souvent en rapport avec une famille de milieu populaire, une famille qui était très remontée contre l'école. Je me souviens en particulier du père, en colère, qui me disait en entretien des phrases du type : « Je vais mettre la maîtresse sur le toit de l'école », « Je vais renverser les tables. » Et je me souviens que – j'étais doctorante, je n'étais pas encore maman –, si je comprenais bien cette colère, je ne pensais pas que j'allais un jour traverser une situation où j'allais être à ce point en colère contre l'école. Fille d'enseignants, bonne élève, c'est un peu ma maison, l'école, même s'il m'était arrivé de ressentir un sentiment d'injustice, même fort, je ne pensais pas ressentir une colère qui te donne envie de « renverser les tables ». Et là, je me dis que je ressens sûrement quelque chose d'assez proche de ce que vivait ce père, un sentiment d'injustice qui vient du fait qu'en tant que parent tu

demandes simplement que ton enfant soit traité correctement, qu'il apprenne quelque chose et qu'au lieu de ça, on te balance des reproches, on te dit que c'est la faute de ton enfant s'il ne progresse pas. C'est l'ironie de l'histoire.

Dans tout ce que tu as vécu, tu disais que ça te demandait un effort psychique de prendre du recul avec les discours. Mais est-ce que ça t'a demandé un effort de passer du regard de maman à celui de sociologue ?

Au début, lors de l'entrée de Léo à l'école, je me suis en fait un peu retenue d'endosser une posture sociologique. D'un côté, je me disais : « C'est formidable, je suis en train de vivre l'entrée à l'école de mon enfant » et j'avais une part de moi qui avait envie d'en faire un terrain, j'avais comme un réflexe de sociologue. Mais une autre part s'y refusait. Je me suis au départ empêchée de prendre un rôle d'observatrice. Je ne voulais pas être avec ce recul, je voulais vivre les événements de manière authentique, parler authentiquement aux gens, réagir, je ne voulais pas être une observatrice.

Voilà, les semaines passaient et il m'arrivait de noter dans un coin deux trois petites choses, comme ces phrases qui me surprenaient ou me choquaient. Mais de manière non systématique. Progressivement, mes notes de réunion se sont faites plus denses. Au départ, elles étaient dans un style télégraphique, en forme d'aide-mémoire. Ce n'est que durant la dernière année que les événements se sont cristallisés et tendus et où, tout à coup, je me suis fait la réflexion que pour traverser tout ça, il fallait que je change de posture. Il fallait que je comprenne ce qu'il se passait, que j'analyse ce qu'on me renvoyait. Il ne fallait pas que je me laisse emporter par la culpabilisation.

C'est vrai qu'à partir de là, j'ai commencé à me sentir comme je me sentais parfois durant les réunions d'enseignants pendant mon terrain de thèse ou sur d'autres

enquêtes. Sur un terrain, tu vas à la pêche, quelque part. Tu sais que tu vas observer des situations et entendre des propos avec lesquels tu n'es personnellement pas d'accord, mais ton travail de recherche fait qu'il t'arrive d'avoir un sentiment de satisfaction lorsque tu recueilles des données qui te permettent d'accéder au point de vue des individus. Ce sont parfois des discours auxquels toi, en tant que personne, tu n'adhères pas du tout, voire qui te heurtent, mais en tant que chercheuse, tu peux ressentir une satisfaction. Donc dans les réunions pour Léo, il y a eu des moments où j'avais cette sensation. Du coup, je ne me sentais pas complètement écrasée.

Cette posture de sociologue m'a quand même pas mal aidée, oui. Mais il n'empêche, c'est bien de ton enfant qu'on parle. On est en train de te dire que l'école en milieu ordinaire, c'est fini pour lui et qu'en tant que parent tu n'as pas collaboré, etc. Mais finalement, la posture sociologique t'aide à regarder les choses autrement. D'ailleurs, durant ces dernières réunions, je prenais des notes de manière très intensive. A priori, je pensais même qu'on allait m'en faire la remarque, mais personne ne m'a jamais rien dit. Je pense qu'au fond de moi, je voulais aussi faire passer le message : « Tout ce que vous dites est noté, attention ! » Mais je crois que ça n'a impressionné personne [rires].

Est-ce que cette posture t'a aidée à traduire les événements pour Benoît ?

Je crois que Benoît, au tout début, était dans une posture un peu « basse » vis-à-vis de l'école, à trouver que c'était déjà bien que l'école accepte Léo en son sein. Au départ, d'ailleurs, on parlait assez peu de l'école entre nous, chacun gérant la chose de son côté. Mais je crois pouvoir dire qu'il était déjà content que Léo entre à l'école, il se satisfaisait de la situation, il n'était pas spécialement dans une posture de revendication.

Toi, tu n'étais pas dans cette posture ?

Si, un peu quand même. Je vous l'ai dit, je mettais à Léo ses plus beaux habits, je les repassais soigneusement, on avait choisi un joli sac à dos, je voulais qu'il présente bien. C'est un peu idiot. Je le fais aussi pour sa petite sœur, mais je ne ressens pas la même tension. C'est progressivement que Benoît a pris sa place dans l'histoire, on va dire. Je ne sais pas si c'est de mon fait. C'est vrai que l'école a toujours été un sujet important, mais durant les deux premières années, on n'en parlait pas beaucoup ensemble. La situation a vraiment changé cette année, avec cette entrée plus franche en opposition face à certaines pratiques de l'école. Benoît a parcouru toutes les lois, il les connaît maintenant – pas sur le bout de doigts, mais presque. Il y a eu un tournant. Benoît est d'ailleurs souvent plus virulent que moi. Dans les nombreux courriers ou e-mails qu'on a rédigés, ses premières moutures à lui sont souvent assez offensives, plus offensives que les miennes, je crois que je suis plutôt à calmer le jeu, même si je suis aussi très remontée.

Oui, il y a toujours le risque d'être perçus comme des parents hystériques, ça menace particulièrement les mères, on le sait.

Oui, tu sens que tu dois tenir une ligne. Si tu veux dire quelque chose, tu dois faire attention de ne pas le formuler en des termes qui pourraient être utilisés contre toi. Toujours ce sentiment d'être sur la sellette, c'est une grande tension, en fait. Tu ne peux jamais être sincère. Une sorte de jeu d'échecs où tu dois toujours te demander ce qui va se passer si tu avances tel ou tel pion. On est loin de la relation sans calcul. Il y a toujours un calcul. Avec une tartine de discours par-dessus sur le bien-être de l'enfant et la collaboration école-familles. Il y a un tel hiatus entre ces discours et la dureté des rapports. C'est ça qui est très violent à vivre. D'un côté, tu as

ce discours sur le bien-être de l'enfant, de l'autre, il est catégorisé, réduit au statut d'objet. Au bout d'un moment, lorsque tu es dans ces réunions, à force d'entendre toutes ces « observations croisées » sur l'enfant, ce n'est plus un enfant, c'est un machin dont on décrit toutes les difficultés. Et le pire, c'est le discours selon lequel tout a été mis en place pour lui, qu'il bénéficie d'un environnement formidable, que les activités sont vraiment très bien et qu'il n'a pas su saisir la chance qui lui était donnée, qu'il n'a pas pu exploiter les possibilités qui lui étaient offertes.

C'est un discours qui nous a été tenu, notamment par l'enseignante spécialisée. On voit ici toute la responsabilisation de l'enfant vis-à-vis de ses difficultés. Je trouve ça parfaitement abject. Voilà, ton enfant a un handicap, peut-être un trouble du spectre autistique par là-dessus et on te dit encore que c'est sa faute s'il n'a pas su saisir les opportunités qu'il avait devant lui. J'avais bien conscience de cette tendance de l'école à insister sur la responsabilisation des élèves, à blâmer les victimes. Mais le faire aussi avec les enfants handicapés, il faut quand même y aller.

Joël Zaffran

2 | Les trois temps de l'indignation

C'est l'histoire de Léo, un enfant handicapé en butte aux affres de l'inclusion scolaire. Son parcours dans une école ordinaire est une épreuve qu'il endure, et que sa mère l'aide à surmonter. L'inclusion scolaire est une épreuve, car elle est une expérience difficile à vivre et que l'on en sort généralement différent et fourbu. Elle est aussi une épreuve parce qu'elle est assimilable à un défi collectif qui est relevé avec les ressources individuelles. De ce point de vue, l'histoire de Léo ressemble à d'autres histoires de l'inclusion scolaire. Léo est un enfant singulier vivant une histoire écrite avec des scripts qui évoquent les difficultés et les questionnements identiques à ceux d'autres enfants handicapés. Les histoires racontent les mêmes joies. Elles laissent sourdre aussi les mêmes colères, et donnent lieu aux mêmes indignations. Heureuse ou malheureuse, chaque histoire est une situation critique qui apostrophe à sa manière des émotions communes à tous les récits.

Une situation critique est un événement perturbant. Elle défait les routines institutionnalisées et altère le sentiment de confiance que les personnes ont dans la continuité des choses. Proposée par Anthony Giddens (1994), cette

définition fait apparaître l'inclusion scolaire comme une dégradation des « allant de soi » pédagogiques et scolaires de l'école ordinaire. Cette altération ne serait pas un problème si un équilibre durable et bénéfique à tous les acteurs et actrices scolaires s'installait après l'effilochage du tissu des activités sociales. Or, l'inclusion scolaire est comme une déchirure des routines scolaires sans les moyens matériels et humains suffisants donnés aux adultes pour le recoudre. De ce fait, l'enfant handicapé peut être à l'école sans jamais occuper sa place d'élève. L'enseignante ou l'enseignant quant à lui peut ne jamais parvenir à trouver la sienne. L'inclusion scolaire, parce qu'elle n'est jamais une routine institutionnalisée, est une expérience « haute en couleur ». Elle jette une lumière plus crue sur le noir de la colère, le bleu de la peur ou le jaune du bonheur. Dès lors que l'inclusion scolaire est une expérience singulière qui bouscule les cadres communs d'actions réciproques, elle ne sera jamais monochrome. Les couleurs qu'elle dessine et les émotions qu'elle exprime ne sont indépendantes ni des formes culturelles de construction des sentiments, ni des cadres institutionnels de contrôle ou d'expression des sentiments. En effet, les émotions ne sont pas des sentiments abrupts, spontanés et incontrôlés. Autrement dit, la colère et la joie, qui font partie de la trame de l'inclusion scolaire, ne sont jamais désincarnées du social.

Dire que les émotions sont innées et universelles est donc réducteur, car contrairement à ce que le ressenti fait accroire, elles sont liées à la culture, aux institutions sociales, aux organisations professionnelles, aux groupes d'appartenance qui les approuvent ou les répriment. Ces niveaux d'échelle délogent les émotions de la personnalité individuelle. Ils en retirent la part innée et universelle, censée traverser les époques et demeurer inchangée quelles que soient les situations. Autrement dit, les émotions ne sont pas des sentiments archaïques logés au plus profond de la personnalité de chacun. Elles ne sont ni incontrôlées ni irrationnelles, de sorte

qu'elles peuvent faire l'objet le cas échéant d'un usage stratégique de la part des personnes qui ont un objectif à atteindre (Petit, 2021). Par exemple, le jeu de figuration participe d'un rite de l'interaction lors duquel les personnes doivent contrôler leurs émotions pour donner une bonne image d'elles (Goffman, 1974). Si l'on admet que le social façonne les émotions, les affects en soi ne suffisent ni à comprendre le (dys) fonctionnement d'une situation, ni à définir les manières de la faire évoluer le cas échéant. La raison en est que les individus se comportent affectivement selon des règles de sentiments qui dictent les conduites émotionnelles typiques. Hormis les cas pathologiques, les émotions ne remontent pas à la surface des corps sans des raisons plus sociales et scolaires que psychologiques. Elles ne sont pas réductibles à un stock affectif dans lequel chacun puiserait à sa guise. C'est pourquoi elles codifient les comportements et contraignent les postures approuvées culturellement.

Dans le cas de Léo, les enseignantes ressentent l'inclusion scolaire et expriment leurs sentiments selon des règles socialement définies par une grammaire des émotions. Elles agissent dans un contexte scolaire et culturel donné, puis réagissent dans l'interaction selon les règles définies par une situation donnée. Pour prendre un exemple, le livre publié en 1942 par Gregory Bateson et Margaret Mead (*Balinese Character*) contient des planches photographiques qui aident à saisir l'*ethos* des Balinais à travers leurs comportements culturels. Parmi elles, la planche 7 décrit la manière dont les émotions de l'enfant sont contrôlées par la mère. On la voit stimuler son enfant, mais rester insensible à la réponse émotionnelle de sa progéniture. Cela peut surprendre les mères occidentales, mais à Bali (du moins au moment où Bateson et Mead conduisent leur monographie), l'échange entre la mère et son enfant est sans chaleur. Un deuxième exemple est la culture japonaise que Ruth Benedict (1987) regarde sous l'angle des émotions. Au Japon, la honte va de pair avec le

respect, l'honneur et la maîtrise de soi. À Bali, à Tokyo ou ailleurs, les émotions sont dépendantes d'un environnement qui organise la communication selon des règles définies. Un changement d'échelle réduisant la focale sur les groupes d'appartenance montre que la socialisation primaire est aussi une socialisation émotionnelle. Chaque individu a grandi dans un contexte où les émotions sont déterminées par la famille, le groupe et la société. À ce titre, Cléopâtre Montandon (1992) rappelle dans un article sur la socialisation des émotions dans le champ de l'école que pleurer n'est pas une émotion naturelle, mais une obligation déterminée par le groupe d'appartenance dans des circonstances données. Plus largement, la colère, la peur ou la honte s'observent dans certains groupes alors qu'elles sont quasiment absentes dans d'autres groupes.

Les émotions construisent les institutions, à la façon de l'effusion religieuse qu'Émile Durkheim (2008) assimile à une transfiguration du sentiment d'appartenance à une société. Il existe des règles de nature sociale que les individus apprennent d'abord et ensuite utilisent en vue d'ajuster leur comportement en fonction des situations ordinaires ou extraordinaires qu'ils vivent et partagent avec d'autres personnes ordinaires ou extraordinaires. Sans ces règles, ils ne sont en mesure ni de fonctionner comme les membres d'un groupe, ni de faire fonctionner leur organisation professionnelle. Dans le cas d'une école, l'aptitude des adultes qui y travaillent (les enseignants et les enseignantes) ou qui la traversent (les parents) à adopter un comportement approprié à une situation donnée est la preuve que les règles informelles sont suivies et, ce faisant, que personne n'apparaîtra irrationnel aux yeux des autres. En l'espèce, l'irrationalité signifierait un affaiblissement des régulations sociales et scolaires, entraînant par voie de conséquence des conflits interindividuels dus à des états émotionnels trop puissants et contradictoires pour être contenus. Par exemple, un parent qui serait envahi par un sentiment de frustration menant à de

l'agressivité et qui laisserait exploser sa colère induirait chez l'enseignant ou l'enseignante une « parade » visant à contenir cette colère par l'attitude aimable et bienveillante que lui recommande d'adopter son institution. Mais l'enseignant ou l'enseignante peut aussi sortir de son rôle en répondant à la colère par du ressentiment. Quand les parents signifient leur mécontentement, l'enseignant ou l'enseignante ne peut éviter le conflit que si les règles collectives demeurent suffisamment fortes et légitimes, par conséquent respectables.

Ainsi, les institutions n'incarnent pas seulement les principes et les valeurs de la société. Elles induisent aussi des codes émotionnels en fonction desquels les attitudes sont valorisées ou réprouvées. Autrement dit, elles orientent et contraignent le répertoire émotionnel des individus. C'est le propre du *processus civilisationnel* (pour reprendre l'expression de Norbert Elias [1973]) d'organiser la proximité des liens et la force des valeurs communes en vue de réprimer les affects contraires au répertoire émotionnel commun aux institutions. La socialisation est l'outil permettant d'abord une régulation collective des émotions individuelles, ensuite leur régulation individuelle par l'intériorisation des règles de vie. De ce point de vue, l'institution scolaire est une fabrique d'émotions socialement approuvées que les enfants vont pouvoir exprimer après une éducation moralement appropriée. Cette éducation morale est d'autant plus impérieuse si les enfants sont vus comme des « sauvages » mus par des émotions violentes, irruptives et passagères. Comme le suggère Émile Durkheim (2012), les enfants n'ont pas une humeur fixe. Ils passent de la colère à l'allégresse avec une rapidité déconcertante. Leurs larmes succèdent au rire sans raison objective si ce n'est des circonstances sur lesquelles les adultes n'ont pas de prise. L'école apprend aux enfants à dominer leurs passions, et ainsi à ne céder ni à des émotions contraires, ni à des désirs insatiables. Cette socialisation transite par l'enseignant ou l'enseignante, assimilable à un prêtre faisant son prêche devant

des ouailles craintives de l'autorité sacrée qu'il incarne. Son école est coupée du monde, sa classe est son royaume et les élèves sont ses sujets. Les parents n'ont pas voix au chapitre. Les enfants incapables de maîtriser leurs émotions ou, pour reprendre une expression d'Émile Durkheim (2012), qui sont dans une aliénation durable de leur personnalité, sont exclus de la socialisation scolaire puisque le but de celle-ci est de transformer les élèves par une économie symbolique et émotionnelle. Il s'agit de produire des actrices et acteurs rationnels appelés à défendre une patrie et à aimer une nation. L'école doit donner un fondement rationnel et sacré à la morale. Dès lors que le handicap empêche l'enfant de se hisser à ce niveau de rationalité, il n'a pas place à l'école ordinaire, et les parents n'y trouvent rien à redire puisque c'est la norme. Pour peu qu'il leur vienne à l'idée de s'indigner et de s'émouvoir du retrait de leur enfant handicapé de l'école de la République, leur indignation serait incongrue, donc inaudible.

À l'école démocratique et inclusive, le problème est différent dans la mesure où l'importance donnée aux *consciences individuelles* dégage les personnes de l'étau des contraintes imposées par la conscience collective. Surtout, elle fait de l'émancipation et de la liberté les valeurs cardinales d'un projet de société axé sur l'individualisation. Cela génère une difficulté due à la distance entre les valeurs individualistes et le principe d'efficacité professionnelle. Cette distance oblige les enseignants et les enseignantes à faire un travail émotionnel pour paraître authentiques aux yeux des parents qui attendent d'eux qu'ils et elles estiment leur personne et leur enfant comme des individus singuliers. Dans son étude sur les hôtesses de l'air, Arlie Hochschild (2012) insiste sur le double usage qui est fait des émotions. Il y a d'abord un travail émotionnel puisque les hôtesses doivent sourire, et ainsi paraître authentiques. Il y a ensuite un travail sur soi des hôtesses pour que le sourire les protège des effets du mécontentement

d'un passager ou d'une passagère. Par une théâtralisation de leur rôle, elles se montrent agréables aux passagers et aux passagères. Elles les individualisent et, ce faisant, s'en protègent. D'une certaine manière, les enseignants et les enseignantes doivent offrir un service personnalisé à chaque élève, plus encore s'il est handicapé, tout en conduisant la classe aux objectifs d'apprentissage définis par l'autorité centrale. Ils et elles doivent aussi se protéger des critiques voire des attaques dont ils et elles peuvent faire l'objet de la part de parents insatisfaits sur le rythme avec lequel ces objectifs sont atteints. L'inclusion scolaire les oblige à un travail de gestion émotionnelle pour maintenir le bon équilibre entre la proximité avec les élèves et la distance avec les parents, dans des conditions pédagogiques et didactiques nouvelles qui mettent à l'épreuve leur capacité à faire en sorte que le travail émotionnel mis en œuvre produise les effets escomptés. Soumis et soumises aux exigences d'inclusion, ils et elles prennent en charge des profils d'élèves variés sans rien sacrifier aux exigences scolaires et sans rien retirer à la qualité de service éducatif attendue par les parents. Ces tensions deviennent une épreuve émotionnelle que les enseignants et les enseignantes doivent surmonter d'eux-mêmes et d'elles-mêmes. Elles donnent le sentiment d'une authenticité noyée dans un océan de contraintes, comme si le contexte inclusif empêchait d'être dans un « jeu en profondeur », donnant ainsi l'impression aux parents d'un « jeu en surface ». Le sentiment de fausseté gagne leur expérience professionnelle. Ils et elles sont dans la distanciation par rapport au rôle d'enseignant, rendue nécessaire par les limites scolaires et culturelles de l'inclusion.

Dans le domaine scolaire en général et de l'inclusion scolaire en particulier, le principe d'égalité suppose que tous les enfants ont droit à une scolarisation, quand le principe de liberté garantit aux parents leur liberté de choisir quelle école ils veulent pour leur enfant. Ces principes de liberté

et d'égalité ont transformé le régime de justice, par voie de conséquence les façons de ressentir l'injustice et de s'en émouvoir. Tant que le handicap était reclus dans les murs des instituts spécialisés, l'indignation restait l'apanage de philanthropes visionnaires mais minoritaires. Les enfants handicapés vivaient et grandissaient à distance des autres enfants, et les parents n'avaient pas le sentiment de vivre une injustice puisque l'exclusion de leur enfant des sphères collectives d'activités scolaires et sociales était la norme. Les avancées culturelles considérables en matière de handicap ont fait évoluer les principes de justice vers la participation sociale et le droit à la scolarisation ordinaire des enfants handicapés. Cela induit une autre évolution, celle du sentiment d'injustice des parents et de la manière de le vivre. Dans une école que la loi a rendue inclusive, l'épreuve de l'inclusion scolaire est vécue comme une discrimination. Elle est perçue comme la manifestation d'un mépris d'autant plus insupportable que l'égalité et la liberté de tous et toutes sont des principes réaffirmés et renforcés par le récit de l'inclusion scolaire à l'école démocratique. Et tandis que des cas d'inclusion scolaire plus ou moins nombreux sont des expériences heureuses, les difficultés voire les « ratés » de l'inclusion sont nettement plus visibles et insupportables.

Face aux parents, les enseignants et les enseignantes ont le devoir de traiter tous les élèves sur un pied d'égalité, tout en veillant à les faire progresser de manière à atteindre les objectifs fixés par l'administration centrale. Chaque inclusion scolaire est l'emboîtement d'une situation singulière dans une école où, comme toutes les écoles, l'ordre scolaire se fonde sur des principes juridiques (la loi sur l'inclusion scolaire), organisationnels (les règles pédagogiques), curriculaires (le programme) et interindividuels (soi et les autres). Ces principes forment un tout plus ou moins cohérent, mais qui participe à la stabilité de cet ordre scolaire. L'inclusion est une situation critique précisément parce qu'elle est extra-ordinaire (n'ayant

pas un caractère systématique, elle ne va pas de soi), et qu'elle est de nature imprévisible. Dit autrement, Léo menace malgré lui de détruire la certitude des routines ancrées dans un ordre scolaire dans lequel le handicap, du fait même d'un défaut de typicité, peut être vu comme une *inquiétante étrangeté* à l'école des valides, celle-ci prise par des enjeux qui la dépassent alors qu'ils catalysent des émotions particulières : la joie de réussir, mais aussi la peur de l'échec et l'effroi du déclassement.

Pour ces raisons, et à moins de prendre le risque de la caricature en considérant que les enseignants et les enseignants sont mus par un égoïsme inné ou que la méchanceté des adultes est une pulsion dominante, il importe de ne pas condamner trop vite les enseignants et les enseignantes, et de s'indigner devant ce que l'on prendrait pour de la mauvaise foi. En revanche, il est opportun de comprendre le décalage d'une part entre ce que les parents ressentent et ce qu'ils pensent que les enseignants et les enseignantes devraient ressentir, d'autre part entre ce que les enseignants et les enseignantes ressentent à l'égard de chaque élève et ce que les parents voudraient qu'ils et elles ressentent pour leur enfant en particulier. Or, ce décalage provient de l'opposition, problématisée par Arlie Hochschild (2012), entre le jeu en profondeur et le jeu en surface. Dans le « jeu en profondeur », l'acteur ou l'actrice doit se convaincre lui-même ou elle-même autant que le public que l'émotion suscitée par le rôle est réelle. Dans le « jeu en surface », l'acteur ou l'actrice feint une émotion qu'il ou elle ne ressent pas intimement. L'histoire de Léo est la théâtralisation des techniques de jeu semblables aux comédiens et aux comédiennes, mais dans des situations familiales et scolaires. Les parents pensent que les enseignantes sont dans un jeu en surface alors qu'ils en attendent un jeu en profondeur. Or, le jeu en profondeur est un risque pour les enseignantes puisque cela exige de puiser au plus profond de son être pour tenir le rôle demandé. Les

comédiennes et les comédiens y parviennent, mais ils ne le font que le temps de la pièce. Une fois que le rideau tombe, ils enlèvent leur costume et reprennent le cours normal de leurs émotions. Ils sont en représentation, dans un accord tacite avec les spectateurs et les spectatrices qui jouent le jeu en ne perturbant pas la pièce, c'est-à-dire en restant assis sans bouger ni faire de bruit. Cela est différent pour les enseignantes et les enseignants confrontés dans leur quotidien à la loi (l'obligation juridique d'inclure les enfants handicapés) et aux règles scolaires (le mandat et le protocole des services à proposer aux élèves). Elles et ils sont tenus d'exercer leur métier sur une scène pédagogique susceptible d'être occupée, voire envahie par des personnes extérieures. De plus, à la différence des règles transitoires qui s'appliquent aux comédiens et aux comédiennes le temps d'une représentation, leur mandat est soumis à des règles de sentiments durables. Par exemple, il n'est pas tolérable que les individus soient méchants envers les personnes handicapées. La réprobation collective suscitée par la méchanceté est une façon de rappeler les bons usages et les mauvais usages des sentiments.

Les enseignants et les enseignantes ne seront jamais des hôtesse de l'air dont il est attendu qu'elles sourient toujours, jamais un sourire de façade, mais un sourire authentique, celui qui vient du plus profond de leur être. Quand elles sourient, les hôtesse de l'air ne le font qu'à des moments précis des interactions avec les passagers et les passagères. Elles échappent à leurs obligations en se réfugiant dans les *zones franches* d'un avion. À la différence des hôtesse de l'air, les enseignants et les enseignantes sont constamment en interaction avec les élèves, les parents, les collègues. Ils et elles ont moins de *zones franches*. Or, la faiblesse du refuge accroît la fatigue, le découragement, voire l'irritation.

Ce qui frappe le plus dans le cas de Léo, c'est la culpabilité des enseignantes de ne pas tenir le programme et la peur de ne pas être capables de tenir le cadre scolaire. On

devine un travail émotionnel de culpabilisation provenant de l'obligation de tenir leur rôle en dépit des affres vécues ou anticipées de l'inclusion. Leur désir de s'investir plus que d'ordinaire dans leur métier est palpable, mais avec la crainte de ne pas y parvenir. Léo exige plus d'attention et de soins particuliers. Il y a une tension entre une équitable attention donnée à tous les élèves et un soin particulier à prodiguer à Léo. Il y a des principes de justice que l'inclusion interpelle, en particulier l'égalité, qui s'articulent avec des scripts émotionnels que les enseignants et les enseignantes doivent suivre. Léo les oblige à écrire d'autres scripts sans remettre en cause le principe d'égalité. Au fond, l'inclusion sera toujours une expérience émotionnelle. La question n'est pas d'y remédier en se réfugiant dans une neutralité affective, mais de gérer la distance avec les émotions de manière à ne pas prendre celles des autres pour les nôtres ou, à l'inverse, de n'en prendre aucune. Les parents attendent des enseignantes qu'elles se mettent à leur place, les enseignantes ne veulent pas que les parents pensent à leur place, le directeur marque la distance. Si on laisse de côté les enjeux scolaires (apprentissages, résultats, classement, orientation), on dira que l'inclusion est un processus sur la base duquel le jeu des distances émotionnelles est fondamental. Quelle conséquence cela a-t-il sur les enseignantes et les enseignants ? Je ne partage pas l'image qui leur est souvent donnée d'agents cyniques ou de mauvaise foi. La réalité montre qu'ils ne sont jamais des ritualistes froids. En revanche, ils peuvent être des innovateurs, c'est-à-dire des acteurs et des actrices qui gèrent la tension entre les buts et les moyens. Ce travail ne peut s'accomplir sans une certaine distance émotionnelle. D'un côté, les enseignantes et les enseignants doivent pouvoir entendre les émotions d'autrui sans les faire leurs. De l'autre, les parents ne peuvent attendre des enseignantes et des enseignants qu'ils ressentent les situations de la même manière qu'eux. En toutes choses et en tous lieux, la bonne

distance importe, car en ne voyant pas les choses seulement depuis sa position, il devient aisé de les voir depuis l'enfant.

En dernière instance, l'histoire de Léo est le récit d'un garçon raconté par sa mère, surtout par elle et moins par son père. Cela n'est pas anodin sur un plan sociologique. De plus, ce n'est pas l'histoire de Léo racontée par Léo lui-même. Cela prive le lecteur de l'expérience vécue de l'inclusion scolaire, en l'occurrence celle d'un enfant, un garçon en l'occurrence, confronté à d'autres enfants et à d'autres adultes que ses parents. L'histoire aurait-elle été la même si Léo avait été une fille? Plus avant, cela brouille les images de Léo «enfant» et de Léo «fils de» dissimulé derrière l'image de Léo «élève». Car c'est toujours de cela qu'il s'agit: comment lire les histoires avec le bon jeu d'échelle, en se posant des questions qui permettent de passer d'une microsociologie de la vie quotidienne aux formes les plus élaborées de la vie sociale? L'inclusion scolaire est-elle bonne pour Léo? Jusqu'à quel point? Des passerelles rapides et efficaces entre les dispositifs sont-elles prévues? Répondre suppose dans un premier temps de ne pas laisser la morale prendre le dessus (l'inclusion est un principe de justice qu'il faudrait appliquer coûte que coûte); dans un deuxième temps, de reconnaître qu'une situation peut conduire à des souffrances chez les enseignants et les enseignantes, les parents et les enfants; dans un troisième temps, que l'issue d'une inclusion est le résultat non intentionnel de phénomènes scolaires et sociaux amplifiés par la circulation des affects inhérente à toute situation critique. Tout *n'est pas contractuel dans l'inclusion scolaire*. C'est pourquoi l'indignation est ambivalente: d'un côté, elle est importante pour faire avancer le débat public et d'un autre côté, elle est mauvaise conseillère quand elle s'exprime avant ces trois temps.

Références

- BATESON G. et MEAD M. (1942), *Balinese Character: A Photographic Analysis*, New York Academy of Sciences.
- BENEDICT R. (1987), *Le Chrysanthème et le Sabre*, Philippe Picquier.
- DURKHEIM É. (2008), *Les Formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie*, Presses universitaires de France.
- DURKHEIM É. (2012), *L'Éducation morale*, Presses universitaires de France.
- ELIAS N. (1973), *La Civilisation des mœurs*, Calmann-Lévy.
- GIDDENS A. (1994), *Les Conséquences de la modernité*, L'Harmattan.
- GOFFMAN E. (1974), *Les Rites d'interaction*, Éditions de Minuit.
- HOCHSCHILD A. R. (2012), *Le Prix des sentiments. Au cœur du travail émotionnel*, La Découverte.
- MONTANDON C. (1992), « La socialisation des émotions : un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, 101, p. 105-122. <https://doi.org/10.3406/rfp.1992.1313> [consulté le 14.02.2025].
- PETIT E. (2021), « Les émotions au cœur de la transformation sociale : une lecture à partir de John Dewey », *Lien social et politiques*, 86, p. 191-205. <https://doi.org/10.7202/1079499ar> [consulté le 14.02.2025].

Rachel Gasparini

Forme scolaire et inclusion

3

*Des professionnalités scolaires en
tension face aux comportements
enfants non standards*

Les contradictions de l'idéal du métier enseignant

Le cas de Léo met particulièrement en exergue des tensions présentes actuellement dans l'idéal du métier enseignant (Dujarier, 2012) caractérisé par des prescriptions abondantes, souvent contradictoires avec une injonction à la perfection décalée par rapport à la réalité des actions possibles, entraînant une déstabilisation de l'agir enseignant (Payet, 2011). L'«idéal», défini comme «type parfait ou comme modèle dans un certain ordre de pensée ou d'action» (Lalande, 1960, p. 434), renvoie à des intérêts intellectuels, moraux ou idéologiques mais aussi à des modalités pratiques matérielles d'organisation d'activités, de gestes, de routines. Une première polarité de l'idéal du métier enseignant se déploie en lien avec la forme scolaire relevant d'une intention socialisatrice, un projet conscient de transmission et d'inculcation des générations antérieures aux générations futures qui ne peut pas avoir la prétention d'être totalement abouti chez

les «socialisés» dans le sens où il serait réalisé de manière conforme aux objectifs des «socialisateurs» (Darmon, 2006). La forme scolaire (Vincent, 1980) est apparue corrélativement aux transformations dans l'organisation politique des sociétés occidentales, notamment la constitution d'un État moderne défini par Max Weber (1921/1995) comme un groupement qui s'appuie sur un processus de rationalisation conduisant à la mise en place d'institutions spécialisées et d'une formation spécifique visant un citoyen ou une citoyenne autonome, responsable, capable d'obéir à des règles rationnelles. Les standards éducatifs ont évolué vers davantage d'explications et de participation de l'enfant, mais cette transformation ne doit pas faire penser que les contraintes disciplinaires ont disparu de l'éducation, elles sont simplement devenues moins visibles et elles visent à fonder une économie psychique personnelle avec un contrôle fort de ses émotions et de son corps (Gasparini, 2000). La deuxième polarité fondamentale de l'idéal du métier enseignant à prendre en compte dans l'analyse du cas de Léo concerne l'inclusion qui est apparue progressivement comme une volonté politique de rompre avec les formes d'étiquetage et de stigmatisation, en focalisant sur la notion de «besoin particulier» concernant le handicap, mais aussi plus généralement d'autres formes de diversité (Warnock, 1978). Le principe d'une école inclusive a été repris par des organismes supranationaux (Unesco, OCDE, ONU), il participe au mouvement plus général des politiques européennes et internationales de lutte contre les discriminations et de préservation des droits fondamentaux avec l'injonction de veiller à proposer des services adaptés, personnalisés et continus tout au long de la vie. Cependant les objectifs de l'éducation inclusive paraissent ambitieux et décalés avec la réalité pragmatique objectivement vécue par les enseignants et les enseignantes. Les professeurs des écoles sont ainsi sommés d'adapter leur enseignement et leur action éducative à la diversité des

élèves, avec une injonction à l'efficacité et un certain coût psychologique lié à l'accroissement de la charge émotionnelle portée individuellement dans les métiers de relation engageant un travail de proximité (Demailly, 2008; Jeantet, 2018). Les enseignants et les enseignantes témoignent de difficultés professionnelles particulièrement importantes face à certains élèves, mais restent pourtant encore attachés à la notion d'inclusion scolaire et à son objectif idéal d'accueil de la diversité. S'ils ne remettent pas en cause la norme morale de notre société actuelle concernant le devoir d'accueil des plus faibles, ils contestent cependant l'invisibilisation de la réalité des conditions difficiles d'exercice de leur profession (Zaffran, 2013).

Le contexte de l'idéal du métier enseignant doit être complété par l'injonction à l'amélioration des résultats scolaires et de la performance avec des conséquences importantes en termes d'organisation des apprentissages et des établissements scolaires : la gestion par les résultats, le management par la performance se sont imposés dans les organisations scolaires et le travail des professionnels et des professionnelles au nom d'une amélioration de l'efficacité et de la qualité (Maroy, 2013). Cette tendance participe au tournant «néolibéral» des nouvelles politiques éducatives dans les pays de l'OCDE depuis les années 1980, qui remet en cause le modèle de l'État-nation avec notamment l'insistance sur une approche différenciée des besoins d'où le développement de politiques locales visant l'efficacité plus que l'égalité (Mons, 2008). Les nouvelles gestions de l'éducation ont des conséquences importantes, notamment en termes de pression à l'évaluation qui est devenue plus forte, y compris pour les jeunes enfants, tout en exigeant de la part des professionnels et des professionnelles qu'ils et elles aient une attention personnelle accrue aux besoins éducatifs particuliers de chaque enfant (Garnier, 2016). Enfin le contexte d'exercice du travail d'enseignant a évolué également avec

une injonction plus forte au partenariat, même si le partage du travail enseignant dans la classe avec d'autres professionnels et professionnelles n'est pas nouveau (Garnier, 2013). Les secteurs de l'éducation et du médico-social notamment sont incités à collaborer. L'éducation dans nos sociétés contemporaines se caractérise par une socialisation « plurielle » du jeune enfant (Lahire, 1998) entre les parents, la famille élargie, l'école, les structures d'accueil, les modes de garde et les prises en charge médicales, psychologiques ou sociales. Les intervenants et les partenaires se sont multipliés autour des élèves à besoins éducatifs particuliers (auxiliaires d'intégration, orthophonistes, psychomotriciens et psychomotriciennes, pédopsychiatres, pédiatres, experts et expertes pour le handicap, enseignantes et enseignants spécialisés...), ce qui pose question du point de vue de la division sociale du travail notamment quant à la délégation du « sale boulot » de la gestion des comportements les plus problématiques. Cependant, l'objet même du travail à plusieurs n'est pas tout à fait identique entre les professionnels et professionnelles, depuis le problème de l'élève à gérer dans un groupe classe et auquel il faut apprendre des savoirs scolaires liés à un programme commun jusqu'à l'enfant considéré davantage dans sa globalité par des professionnels et professionnelles du secteur médico-psychologique dans des interactions plus réduites voire au sein d'un colloque singulier. On peut se demander dans quelle mesure ces différentes interventions s'articulent entre elles, avec des temporalités différentes entre les enseignantes et enseignants demandeurs d'une évolution rapide de l'élève pour qu'il soit « scolarisable » et les professionnelles et professionnels du médico-psychologique attentifs à une transformation profonde de l'être humain sur le long terme.

Afin de comprendre sociologiquement les enjeux impliqués dans l'idéal du métier enseignant et les contradictions auxquelles sont confrontées les professionnalités scolaires dans l'accueil inclusif d'un élève tel que Léo, nous ferons

référence à une recherche menée de 2015 à 2019 sur les professionnelles et professionnels de maternelle français face aux «troubles du comportement» (Gasparini, 2018; 2019; 2020a; 2020b; 2020c). Nous avons interrogé 76 professionnelles et professionnels répartis en quatre catégories: les «premières lignes» engagées sur le terrain dans une prise en charge quotidienne de l'enfant et de la famille (notamment professeurs des écoles, AVS [auxiliaires de vie scolaire] ou AESH [accompagnants des élèves en situation de handicap]), les «ambassadeurs de l'inclusion» (cadres chargés de conseiller et d'évaluer la bonne conformité des pratiques enseignantes concernant entre autres la politique d'inclusion scolaire), les professionnelles et professionnels de l'école «intermédiaires» (l'équivalent des enseignantes et enseignants spécialisés et de l'experte ou l'expert pour le handicap) et les professionnelles et professionnels «extérieurs à l'école» (pour le cas de Léo: orthophoniste, ergothérapeute, pédiatre). Dans cette recherche, nous avons défini la notion de troubles du comportement du point de vue de la réalité pragmatique du métier enseignant: il s'agit de la manifestation d'un enfant qui perturbe gravement et de manière répétée le cadre scolaire (agressions physiques et verbales d'autres enfants ou d'adultes, conduites dangereuses pour soi et pour autrui, destructions matérielles). Il ne s'agit donc pas de simples difficultés de comportement limitées à une interaction interpersonnelle entre un élève et un enseignant ou une enseignante, mais de problèmes ressentis de manière tellement importante par les professeurs des écoles qu'ils éprouvent le besoin de recourir à l'aide et à l'expertise d'autres professionnelles et professionnels (de l'Éducation nationale, du secteur médico-psychologique, du secteur social). Les troubles du comportement renvoient à des «tableaux cliniques complexes» (pour reprendre les propos des pédopsychiatres) où plusieurs facteurs sont impliqués et ne sont pas toujours clairement identifiés: des problèmes

sociaux (précarité, désaffiliation), des questions d'éducation (autorité parentale décalée par rapport aux attentes scolaires et sociales), des difficultés scolaires (désajustement avec la forme scolaire) et des pathologies (médicales, psychologiques, génétiques). Comparativement aux cas décrits lors de cette recherche, Léo fait partie des élèves aux comportements les moins problématiques dans ses interactions avec les autres élèves et dans les perturbations perçues par les professionnelles et professionnels au sein de l'école, du fait qu'il ne se caractérise pas par des attitudes agressives, d'opposition envers autrui, notamment les adultes, mais plutôt par des manifestations d'énervement dues à des incapacités à réaliser des tâches scolaires ou à communiquer.

Ces constats s'inscrivent dans un contexte plus large dans lequel l'inclusion scolaire bénéficie d'un crédit positif, associé à la conviction humaniste de tolérance et de considération des différences, dans un mouvement de compassion à l'égard des plus faibles (Ville, 2018). Elle est associée à l'objectif de protection par l'État, d'accompagnement par rapport aux difficultés dans la vie sociale et la scolarisation. Toutefois, les contraintes de cette injonction généreuse sont le plus souvent oubliées, en particulier dans leurs effets de catégorisation et de normalisation sur les enfants avec des conséquences sur les professionnalités chargées de leur éducation. On a également tendance à occulter le fait que les normes sociales de conduite sont devenues très fortes, mais sont aussi plus invisibilisées : la tolérance face au handicap, à l'anormalité, affichée comme un objectif souhaitable ne correspond pas à la réalité de la stigmatisation, de la mise à l'écart douce des individus jugés en décalage avec des normes de performance instaurées dès l'école dès la maternelle (Garnier, 2016 ; Leroy, 2020). L'idéal d'inclusion scolaire postule qu'on peut traiter les individus de manière égalitaire, non contraignante, dans une société très inégalitaire, compétitive et normative. De son côté, l'expression « forme

scolaire» a souvent été connotée négativement dans les recherches sur l'école, comme étant ce qui contraint l'enfant, ce qui l'empêche de devenir un individu, ce qui le soumet à une détermination collective aliénante au détriment de l'expression de sa subjectivité dans une société démocratique. Ce point de vue rejoint les critiques adressées aux travaux sur la socialisation, accusés de concevoir l'individu comme «hyper-socialisé». Il s'agit là d'une vision particulièrement noire de la socialisation, alors qu'elle renvoie aussi à un apprentissage de compétences corporelles et mentales indispensables pour vivre dans nos sociétés démocratiques et y participer positivement (Darmon, 2006).

La domination du discours sur l'inclusion dans notre société peut faire penser que les normes scolaires se sont assouplies, avec une plus grande tolérance dans l'acceptation des différences liées au handicap, une adaptation aux «besoins particuliers» de chaque enfant dans une scolarité «ordinaire» qui ne met pas à l'écart les élèves en situation de handicap. L'analyse du cas de la scolarisation de Léo montre bien qu'au fil du temps, entre la crèche et les premières années d'école, la normalisation et l'injonction à la performance sont de plus en plus présentes et conduisent à une impossibilité de continuer à pratiquer l'inclusion en milieu «ordinaire». Les années de crèche sont décrites comme des moments d'enchantement, où Léo se promène «la main dans la main» avec un copain, il est salué à son arrivée le matin comme une star. «J'avais l'impression d'arriver à la crèche accompagnée de Madonna», explique la mère qui ajoute : «On n'a pas demandé que Léo ait un statut particulier, ça s'est fait comme ça, ça faisait du bien. J'y allais tranquillement, c'était agréable.» (voir *supra*, p. 32) L'entrée à l'école est décrite comme moins chaleureuse et moins individualisée, avec une gestion davantage bureaucratisée du handicap (demandes officielles de dérogation, instauration d'une rencontre officielle entre les professionnelles et professionnels et les parents, compte-rendu écrit des réunions, référence

aux lois). Ce cadrage n'aboutit cependant pas selon le témoignage à une plus grande efficacité professionnelle dans la prise en charge de Léo. Sa scolarisation en milieu ordinaire semble être « naturelle », ne pas requérir de dispositif particulier comme si le fait de parler d'inclusion supposait une égalité présente de fait chez le garçon alors qu'il rencontre des difficultés réelles dues à son handicap : « Les deux enseignantes ont eu l'air de dire qu'avec les autres élèves, dans la classe, elles arriveraient bien à gérer la chose. » (p. 36) Les craintes des enseignantes concernent davantage la stigmatisation par les enfants plus âgés de la cour de récréation ou bien les cas où l'auxiliaire serait absente, sans qu'une solution professionnelle du côté de l'école soit envisagée, ce qui choque la mère : « J'avais juste envie de lui dire : "Ça, c'est votre boulot !" [...], Je me suis demandé du coup comment allaient se passer les récréations, si quelqu'un allait surveiller Léo. » (p. 37) Le sentiment maternel d'une impréparation professionnelle se poursuit le premier jour de classe où Léo est accueilli comme un autre élève, il fait une activité de bricolage trop difficile pour lui et il n'est pas présenté au reste des enfants.

Milena est la seule professionnelle de l'école décrite comme rassurante, chaleureuse, compétente pour comprendre les problèmes spécifiques de Léo et s'adapter : « Elle m'avait fait une très bonne impression. C'était une maman et je savais que son fils avait un trouble du spectre autistique [...]. Je pouvais mettre Léo à l'école parce qu'elle était là. » (p. 38) La posture de cette auxiliaire est proche des objectifs politiques d'inclusion du fait de la définition de son poste : accompagnement quotidien de proximité, individualisation, adaptation personnelle. Cette posture qui relève d'une relation intime peut paraître décalée dans un contexte public comme l'école car elle renvoie habituellement aux lieux privés (la famille, les proches, le cercle restreint des interactions sociales), et à l'intérieur du moi, à la personnalité. Or la prise en charge d'un élève avec des besoins particuliers comme Léo

est en rapport avec l'intimité de l'enfant du fait de son décalage avec les standards scolaires et avec l'intimité des professionnelles et professionnels qui sont obligés de puiser dans leurs ressources personnelles. L'intimité est particulièrement prisée dans notre société depuis le XX^e siècle, les liens sociaux de proximité et de chaleur, l'authenticité, la transparence de soi sont valorisés contrairement aux règles impersonnelles et au rôle social (Sennett, 1977). Le travail de *care* dans une relation de service auprès d'un enfant tel que Léo engage une relation subjective forte alors que le travail de socialisation scolaire insiste sur le respect des règles collectives. Autrement dit, il s'agit pour les professionnels de s'engager dans un « style » très lié à leur engagement personnel dans des relations individuelles, une prise en charge des particularités dans un colloque singulier, tout en conservant le cadre du « genre » professionnel de l'intervention pédagogique liée à une forme scolaire très attachée à l'impersonnalité des règles valables pour tous (Clot et Faïta, 2000).

L'auxiliaire d'intégration peut se permettre une relation de proximité, personnalisée, car à la différence de l'enseignante, elle n'a pas la responsabilité d'un groupe classe du point de vue de la sécurité et des apprentissages, ce qui est un point commun avec les professionnels périphériques à l'école (ergothérapeute, orthophoniste, pédiatre), moins soumis à une obligation de résultat du point de vue des performances scolaires et de la socialisation des comportements. Les fonctions de ces professionnelles et professionnels leur permettent une relation plus affective, interactive avec les enfants, ce qui explique que les professionnelles et professionnels périphériques à l'école et l'auxiliaire sont particulièrement présentés comme des alliés de la famille contrairement aux enseignants ou à la direction qui incarnent davantage la normalisation scolaire et l'impossibilité de réaliser concrètement l'inclusion scolaire malgré un discours affiché. Une ligne de partage est donc à noter entre, d'un côté, les professionnelles

et les professionnels distants du huis clos de la classe, comme les experts médico-psychologiques qui peuvent se permettre plus facilement d'afficher leur optimisme humaniste et de défendre des idéaux de métier et, d'un autre côté, les premières lignes confrontées personnellement, quotidiennement, à la difficulté d'appliquer les prescriptions. Certains professionnels et professionnelles ne correspondent cependant pas à cette distinction, comme Muriel, enseignante spécialisée, qui est décrite comme particulièrement « sympa » avec les parents, contrairement à ses collègues : « C'était facile de discuter, je l'aimais bien », explique la mère de Léo : « Elle est même revenue à Noël l'année suivante au cabinet de l'ergothérapeute pour offrir un cadeau à Léo, pour lui dire bonjour. C'était vraiment une initiative spontanée de sa part, c'était très touchant, parce qu'à ce moment-là [...], elle n'était plus dans l'établissement. » (p. 53)

L'impossibilité d'une inclusion scolaire lorsque les comportements sont jugés trop éloignés de l'idéal de la forme scolaire

Les élèves aux comportements très perturbateurs scolarisés en milieu ordinaire contribuent au « malaise » des enseignants (Barrère, 2017), à leur « souffrance » (Lantheaume et Hélou, 2008), à leur « désenchantement » (Garcia, 2023) et au manque d'attractivité de la profession (Farges et Szerdahelyi, 2024). Selon Éric Debarbieux et Georges Fotinos (2012), 37 % des professeurs des écoles français disent avoir rencontré des problèmes dans l'année avec ce type d'enfants, qu'ils soient considérés comme étant dans une situation de handicap avérée ou non. Enfin, une enquête de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) souligne que les élèves catégorisés par l'Éducation nationale comme ayant des « troubles psychiques » (comprenant les « troubles de la personnalité » et les « troubles du comportement ») sont

ceux qui posent le plus de problèmes aux enseignantes et enseignants accueillant des élèves en situation de handicap (Le Laidier, 2018). Les professionnels de l'école craignent le plus souvent les problèmes de « discipline » chez les enfants en situation de handicap. Le cas de Léo devient critique, moins sur des questions d'apprentissage scolaire que sur des difficultés de comportements qui perturbent le déroulement pédagogique de la classe. Les deux dimensions « apprentissage » et « comportement » sont cependant largement indissociables dans la forme scolaire. La discipline à l'école n'est pas un élément surajouté à l'apprentissage scolaire mais elle fait partie intégrante de l'acte pédagogique. Il n'existe pas deux processus différenciés (apprendre des savoirs scolaires et se soumettre à des normes de comportement), dont l'un conditionnerait l'autre, suivant l'idée que discipliner l'enfant sert à le rendre disponible à l'acquisition des « savoirs scolaires » (Gasparini, 2000 ; 2017). Les problèmes de discipline gagnent à être analysés en considérant les deux versants de l'interaction scolaire : le social (le comportement des protagonistes) et le cognitif (la circulation des savoirs en classe) (Galand, Carra et Verhoeven, 2012). Les recherches sur les processus de déscolarisation ont montré par exemple que les difficultés des collégiens en rupture scolaire relèvent indissociablement de dimensions comportementales et liées aux apprentissages (Millet et Thin, 2005 ; Œuvrard et Glasman, 2011). L'augmentation des écarts comportementaux, de l'agitation et des tensions ressenties par Léo (avec des répercussions en classe et en privé dans la famille) semble ainsi nettement corrélée à l'accroissement des attendus de performance et à l'identification de problèmes d'apprentissage chez le garçon par l'école. Les exigences des enseignantes sont signifiées de manière plus ferme lors de la deuxième année de scolarité redoublée : « Ce n'est plus aussi positif. L'enseignante dit que depuis le mois de mai, elle ne voit pas de progrès chez Léo. » (p. 56)

Cependant, la mère estime que le «programme scolaire personnalisé» affiché par l'école est très flou, à la rubrique «objectifs d'apprentissage», il est indiqué «autonomie» («sans qu'il soit précisé par rapport à quoi, ni comment») ou «obéir à une consigne» («quel type de consigne? on n'en savait rien» [p. 60]). La catégorie recensant les «ressources» et les «difficultés» de Léo ne donne aucune indication pédagogique qui pourrait le faire progresser dans ses apprentissages. Le garçon est décrit comme «souriant», au «caractère doux», qui «bénéficie d'un climat intégratif bienveillant», mais qui a tendance à «rester dans son monde» (p. 60), ces remarques ne permettant pas d'envisager une amélioration des performances scolaires de Léo. La mère avait identifié des ressources chez son enfant: «Je savais qu'il était particulièrement réceptif aux images, qu'il avait de bonnes capacités de concentration, qu'il était possible de l'intéresser sur une longue durée sur une activité, pour peu qu'on trouve la bonne.» (p. 61) Lorsqu'elle demande s'il n'est pas possible d'aller plus loin dans l'identification des objectifs d'apprentissage, l'enseignante lui répond que «les cases du formulaire sont trop petites» (p. 62). Il est plusieurs fois fait mention dans la description de problèmes d'impréparation, de non-adaptation des exercices, une méconnaissance des spécificités de Léo, ce qui semble accentuer l'agitation chez lui. A contrario, l'efficacité du travail de l'auxiliaire d'intégration semble reposer sur une observation fine des réactions de l'enfant et de ses difficultés à communiquer, sur une expérience de ce qui peut le soulager, sur le développement d'une relation individuelle forte, avec un ancrage dans un lien personnel. L'intervention de l'auxiliaire peut être rapprochée du travail de *care* décrit dans d'autres recherches, elle est familière de ce type d'interactions par l'expérience qu'elle a acquise avec son propre fils, mais elle développe aussi des techniques précises, avec des supports adaptés et des réactions appropriées. Il ne s'agit donc pas uniquement d'empathie «naturelle» mais bien d'une

posture professionnelle avec une recherche de moyens adaptés. Cependant, l'auxiliaire paraît à la fin également démunie par rapport à sa mission, il semble lui manquer une dimension plus institutionnelle, pédagogique, au niveau de la classe, lui permettant une consolidation professionnelle au-delà de la relation individuelle qu'elle entretient avec l'élève.

Les interprétations des professionnelles et professionnels de l'école dérivent rapidement vers des analyses en termes de problème d'éducation des parents, de discipline personnelle, de manque de concentration ou de fatigue personnelle de Léo sans interroger le travail pédagogique en lui-même ni les spécificités de l'enfant (notamment au niveau communicationnel, avec des difficultés propres aux TSA). Lors de la troisième année de scolarité, les perturbations de Léo en classe sont jugées très problématiques par les enseignantes et l'auxiliaire d'intégration, elles sont visiblement en lien avec ses difficultés pour accéder aux apprentissages, à la communication, dans un contexte où les moyens pédagogiques ne sont pas développés : « Léo ne parvenait plus à travailler, il était très agité, il criait » (p. 75), le conseil est donné par un spécialiste du type de handicap de Léo de « rester ferme lorsque Léo se mettait à crier, de sortir pour éviter de déranger toute la classe, mais de ne pas le réconforter, de ne même pas lui parler, de s'asseoir sans rien dire pour qu'il comprenne qu'on ne peut pas se conduire n'importe comment dans une classe et qu'il devait faire face à sa frustration » (p. 77). Lors d'une réunion, l'école ne semble proposer rien d'autre qu'une orientation en secteur spécialisé, sans réfléchir aux pistes à mettre en place dans la scolarisation ordinaire, ce qui renvoie finalement à une exclusion douce du milieu scolaire ordinaire, justifiée par des déficiences personnelles identifiées chez Léo plus que par un problème institutionnel d'accueil, de moyens, de mise en place de dispositifs pédagogiques. Cet exemple illustre combien l'objectif d'inclusion scolaire ne vient pas modifier la forme scolaire, les professionnelles et

professionnels s'efforcent surtout d'exercer les élèves en aménageant et en tolérant éventuellement des écarts, mais avec des limites puisque ceux ne parvenant pas à s'adapter ont de fortes chances d'être écartés des exigences de la forme scolaire dans des dispositifs annexes. D'une certaine manière, l'objectif d'inclusion lorsqu'il concerne des problèmes de comportement ne repose pas sur une ouverture de la tolérance scolaire et sociale à l'égard des conduites enfantines atypiques, il vient plutôt renforcer la forme scolaire selon une injonction faite à l'enseignant ou l'enseignante d'exercer l'enfant à une maîtrise de soi qui lui permette d'intérioriser des contraintes impersonnelles.

Par ailleurs, les professionnelles et professionnels de l'école semblent croire en l'efficacité des interactions entre enfants qui seraient «naturellement» enclins à aider un élève en situation de handicap dans la classe, avec la conviction que cette intégration serait forcément «bénéfique» à l'enfant, même si un bémol est apporté en fin de scolarité au niveau des interactions de la cour qui sont décrites comme potentiellement agressives à l'égard de Léo. Or plusieurs recherches ont montré combien l'étayage adulte est important, les enseignantes et enseignants ont un rôle à jouer dans la régulation des enfants entre eux dans la classe et dans la consolidation de leurs compétences sociales. La présence d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire requiert des compétences sociales subtiles de la part des pairs, qui vont au-delà des bonnes intentions et des postures de compassion. Les contacts mixtes peuvent exacerber les tensions: les élèves en situation de handicap sont plus isolés, plus agressés verbalement et physiquement par les élèves ordinaires dans les salles de cours et en récréation (Zaffran, 2007). Les travaux d'Erving Goffman (1975) sur la stigmatisation ont souligné combien la familiarité avec un handicap, le fait de côtoyer régulièrement une personne dont certains attributs sont socialement considérés comme «anormaux»

conduisent à des interactions flottantes d'où la méfiance, le dégoût, le malaise ne disparaissent pas totalement. Il ne suffit donc pas de garantir l'accès à la scolarité ordinaire à des enfants qui en étaient auparavant écartés du fait de leur situation de handicap pour qu'automatiquement se mettent en place des interactions tolérantes entre les élèves. Tous ces processus ne se font pas « naturellement », de même que les conditions pédagogiques de prise en charge ne s'établissent pas automatiquement sans une observation des spécificités de l'enfant et une réflexion sur les adaptations possibles des modalités d'apprentissage.

Références

- BARRÈRE A. (2017), *Au cœur des malaises enseignants*, Armand Colin.
- CLOT Y. et FAÏTA D. (2000), Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, p. 7-42.
- DARMON M. (2006), *La Socialisation*, Armand Colin.
- DEBARBIEUX É. et FOTINOS G. (2012) *L'École entre bonheur et ras-le-bol. Enquête de victimation et climat scolaire auprès des personnels de l'école maternelle et élémentaire*, Observatoire international de la violence à l'école/Université Paris-Est-Créteil.
- DEMAILLY L. (2008), *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Presses universitaires du Septentrion.
- DUJARIER M.-A. (2012), *L'Idéal au travail*, Presses universitaires de France.
- FARGES G. et SZERDAHELYI L. (2024), *En quête d'enseignants. Regards croisés sur l'attractivité d'un métier*, Sens social.
- GALAND B., CARRA C. et VERHOEVEN M. (dir.) (2012), *Prévenir les violences à l'école*, Presses universitaires de France.
- GARCIA S. (2023), *Enseignants. De la vocation au désenchantement*, La Dispute.
- GARNIER P. (2013), *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*, Presses universitaires de Rennes.
- GARNIER P. (2016), *Sociologie de l'école maternelle*, Presses universitaires de France.
- GASPARINI R. (2000), *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire*, Grasset.

- GASPARINI R. (2017), « Compétences sociales des élèves », dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, p. 79-81.
- GASPARINI R. (2018), « Les comportements troublés et troublants en maternelle. Une remise en cause de la forme scolaire ? », dans J.-Y. Seguy (dir.), *Variations autour de la « forme scolaire »*. *Mélanges offerts à André D. Robert*, PUN, p. 247-260.
- GASPARINI R. (2019), « Normes scolaires et normes professionnelles à l'épreuve des troubles du comportement ? », *Recherches en éducation*, 35, p. 38-49, <https://doi.org/10.4000/ree.1258> [consulté le 22.02.2025].
- GASPARINI R. (2020a), « Des professionnels troublés par les “troubles du comportement” en maternelle ? », dans S. Morel (dir.), *L'Épreuve de l'autre. Collaborations, cohabitations et disputes interprofessionnelles*, Académia, coll. « Thélème », p. 91-106.
- GASPARINI R. (2020b), « L'idéal de l'école inclusive. Une injonction productrice d'inégalités ? », *Carnets rouges*, 18, <https://carnetsrouges.fr/lideal-de-lecole-inclusive-une-injonction-productrice-dinegalites> [consulté le 22.02.2025].
- GASPARINI R. (2020c), « Les “troubles du comportement” en maternelle. Les usages professionnels d'une catégorisation jugée imparfaite », *Agora/débats jeunesse*, 87, p. 113-128.
- GOFFMAN E. (1975), *Stigmat. Les usages sociaux des handicaps*, Éditions de Minuit.
- JEANTET A. (2018), *Les Émotions au travail*, CNRS Éditions.
- LAHIRE B. (1998), *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Nathan.
- LALANDE A. (1960), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Presses universitaires de France.
- LANTHEAUME F. et HÉLOU C. (2008), *La Souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Presses universitaires de France.
- LE LAIDIER S. (2018), « Les enseignants accueillant des élèves en situation de handicap à l'école », *DEPP. Note d'information*, 18-26, https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/43987/les-enseignants-accueillant-des-eleves-en-situation-de-handicap-a-l-ecole-sylvie-le-laidier?_lg=fr-FR [consulté le 22.02.2025].
- LEROY G. (2020), *L'École maternelle de la performance enfantine*, Peter Lang.
- MAROY C. (dir.) (2013), *L'École à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*, De Boeck.
- MILLET M. et THIN D. (2005), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Presses universitaires de France.
- MONS N. (2008), *Les Nouvelles Politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?*, Presses universitaires de France.

- CEUVRARD F. et GLASMAN D. (dir.) (2011), *La Déscolarisation*, La Dispute.
- PAYET J.-P. (2011), « L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui », *Éducation et sociétés*, 27, p. 23-37.
- SENNETT R. (1977), *Les Tyrannies de l'intimité*, Éditions du Seuil.
- VILLE I. (2018), « Les défis de l'école inclusive : ethnographie d'un dispositif complexe », dans H. Buisson-Fenet et O. Rey (dir.), *Inclure l'école, recomposer le handicap*, ENS, <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.9566> [consulté le 22.02.2015].
- VINCENT G. (1980), *L'École primaire française*, Presses universitaires de Lyon.
- WARNOCK M. (dir.) (1978), *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, Department of Education and Science (DES).
- WEBER M. (1921/1995), *Économie et société. Les catégories de la sociologie*, Plon.
- ZAFFRAN J. (2007), *Quelle école pour les élèves handicapés ?*, La Découverte.
- ZAFFRAN J. (2013), « La règle et la norme ou comment dépasser le hiatus de l'inclusion scolaire », dans J.-M. Perez et T. Assude (dir.), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires. Paradoxes, contradictions et perspectives*, Presses universitaires Nancy.

Hugo Dupont

4 | L'élève indéfini

À l'alinéa 2 de l'article 24 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) de 2006 de l'Organisation des Nations unies (ONU), il est exigé des États parties de veiller à ce que «les enfants handicapés ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire» et à ce que «les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit». Ce texte s'impose à l'ensemble des pays l'ayant ratifié.

Cependant, les représentations et habitudes sociales ne se décrètent pas par un texte de loi, aussi prétendument universel soit-il. Au contraire, elles s'inscrivent dans un contexte sociohistorique qui leur donne une force d'inertie. Il n'est donc pas étonnant que la réalité empirique constatée dans le cas de Léo s'éloigne des injonctions juridiques imposées par la CDPH de 2006. Aussi l'objet de ce chapitre est-il de comprendre la façon dont les institutions au travail interagissent et s'approprient l'injonction à la mise en accessibilité de l'école pour la rendre plus «soucieuse du bien-être

et de la réussite de tout élève [... et] réceptive à la diversité des profils scolaires» (Ebersold, 2021, p. 1). Nous verrons ainsi que l'institution scolaire, malgré une bonne volonté affichée, ne parvient pas à se reconfigurer en engageant une «transformation de [son] fonctionnement et, plus particulièrement, [des] formes de codification régissant la relation pédagogique entre les enseignants, les élèves et les savoirs» (*ibid.*, p. 1).

Cette difficulté à se réinventer s'observe, dans le cas de Léo, de deux manières. D'une part, l'école reste démunie face aux comportements singuliers de Léo, ne sachant comment les traduire et les interpréter. D'autre part, la relation école-parents reste teintée d'asymétrie au détriment des derniers qui doivent montrer, pour légitimer la place de leur enfant à l'école, qu'ils se soumettent aux exigences de cette dernière. Ces deux éléments ont pour conséquence la mise en position de liminalité de Léo, le laissant dans une situation indéfinie et source de mal-être qui mènera chacun à être convaincu que sa place n'est plus à l'école.

Une école démunie face à des comportements intraduisibles

Les institutions, en fournissant des normes et des règles afin de rendre possible la vie en commun, permettent d'organiser le face-à-face entre les individus. Ainsi autorisent-elles les interactions interindividuelles en les codifiant, codes qu'elles s'efforcent de faire intérioriser aux individus. Ces codes contiennent le cadre, le type et le niveau de langage, le rythme, le contenu possible des échanges. Ainsi, nous n'interagissons pas de la même manière sur un terrain de sport, sur notre lieu de travail ou à l'école. Nos rencontres diffèrent selon les institutions dans lesquelles elles prennent forme, mais elles sont toujours codifiées et cette codification crée des attentes particulières vis-à-vis d'autrui : nous nous

attendons, consciemment ou non, à ce que l'autre se comporte d'une façon particulière et pas autrement.

Or, c'est justement les règles de l'interaction et ce système d'attentes réciproques que ne peuvent respecter certaines personnes handicapées. Pour reprendre Erving Goffman, ces dernières présentent «une différence fâcheuse d'avec ce à quoi nous nous attendions» (1975, p. 15). Les différences qu'elles présentent sont telles qu'elles «impliquent l'impossibilité pour l'institution d'appliquer ses règles de fonctionnement et ses réponses habituelles, ce qui revient à sa remise en question radicale» (Bodin, 2018, p. 82). Les institutions de droit commun n'ont pas l'habitude d'accueillir en leur sein des individus qui n'agissent pas comme il est attendu d'eux au point de les laisser sans voix (*ibid.*). Il semble que ce soit le cas de l'école de Léo qui accueille pour la première fois un élève présentant un handicap d'origine génétique et dont «l'adjoint ne semblait pas du tout au courant de ce qu'il était possible de mettre en place comme aide ou comme aménagement» (voir *supra*, p. 33-34), le laissant sans voix.

L'institution scolaire ordinaire doit désormais trouver les moyens pratiques et symboliques d'accueillir en son sein tous les élèves, sans exception. Pourtant, elle continue d'être gênée par les enfants handicapés. Elle continue de rester sans voix, d'être remise en question par des interactions inattendues parce que non conformes à ses règles formelles ou implicites. L'école représente une institution qui attend une certaine efficacité et fiabilité de la part des élèves. Or, c'est précisément cela que ne permet pas la singularité génétique de Léo qui le rend, à bien des égards, fatigable et inégalement mobilisable dans le temps et dans l'espace. Ce n'est pas la spécificité qu'il présente qui le rend difficile à inclure pour l'école, mais ce sont les conditions sociales de scolarité que cette dernière impose qui rendent difficile la rencontre (Blanc, 2021).

Ainsi l'école continue-t-elle de mesurer l'écart à la norme scolaire que certains enfants présentent par les manquements

aux attendus des interactions. «Les items renvoyant aux caractéristiques fonctionnelles des élèves [...] sont bien moins fréquemment consignés que l'aisance cognitive [...] essentielle à l'interaction entre enseignant et enseigné et à l'instauration d'une relation pédagogique respectant les routines des enseignants et se fondant sur l'engagement spontané de l'élève» (Ebersold et Dupont, 2019, p. 72). Pour le dire autrement, l'élève déficient importune l'institution scolaire et c'est cette importunité scolaire (Ebersold et Mayol, 2016; Ebersold et Armanague-Roucher, 2017; Ebersold et Dupont, 2019) qui fait aujourd'hui handicap et qui apparaît de façon flagrante dans le cas de Léo: il se maintient une gêne indépassable provoquée par la difficulté de Léo d'interagir comme il est attendu et qui dérange l'institution.

Pour autant, l'école accueille Léo, du moins dans un premier temps, et essaie sincèrement de lui permettre d'être élève. Pour y parvenir, elle a besoin que soient traduits les comportements importunants de Léo. «L'ensemble des professionnels exerçant dans le secteur du handicap peut être compris comme traduisant les déficiences: spécialisés, ils s'approchent, comprennent, représentent et traduisent. Ainsi, le travailleur social pourra utilement renseigner l'[enseignant] à propos des incidences des déficiences sur les capacités des [enfants] handicapés et lui donner les moyens de parer leurs effets» (Blanc, 2021, p. 168). Le traducteur pourra renseigner l'enseignant et l'aider à contourner cette importunité pour parvenir à faire entrer l'élève handicapé dans les apprentissages.

Dans le cas qui nous intéresse, ces traductrices potentielles sont au nombre de trois. La première est Milena, l'auxiliaire d'intégration scolaire. L'entretien la présente comme une pièce centrale dans la scolarité de Léo, sachant à la fois rassurer les enseignantes et accompagner Léo dans son quotidien scolaire et dans l'apprentissage de son métier d'élève. C'est par elle que passe la communication entre

les enseignantes et Léo, les interactions directes semblant difficiles.

La deuxième traductrice est l'enseignante spécialisée. Elle permet l'adaptation pédagogique des contenus scolaires pour les rendre compatibles avec les capacités singulières de Léo. L'entretien montre que l'efficacité de ce rôle est rendue aléatoire par la précarité du poste: une indécision au sujet du nombre d'heures dévolues à cette tâche semble conduire à un turn-over important. Ainsi, en trois années de scolarité, Léo aura connu trois enseignantes spécialisées.

Enfin, la troisième traductrice est l'ergothérapeute. Toujours présente aux réunions qui concernent la scolarité de Léo et capable de déplacer son action thérapeutique au sein de l'institution scolaire, elle aide à l'adaptation de la mise en scène pédagogique et de l'organisation de la classe pour permettre à Léo d'optimiser son expérience scolaire et de réduire le sentiment d'importunité qu'il provoque bien malgré lui.

Mais ce travail de traduction ne semble pas réussir à s'opérer. Deux raisons nous semblent l'expliquer. D'une part, les traductrices (ou les «alliées», comme les nomme la mère de Léo) ne sont pas utilisées comme telles par les enseignantes. Milena semble davantage être une sous-traitante qu'une traductrice. En effet, plutôt que de travailler avec Milena à l'adaptation d'une séquence pédagogique profitable à toutes et tous les élèves dont Léo, elles la laissent adapter seule la séquence sans jamais, ou rarement, s'adresser à Léo directement. Les enseignantes exercent l'essentiel de leur action pédagogique sans particulièrement prendre en compte la présence d'un élève handicapé dans leur classe. Ce n'est qu'à certains moments qu'elles consacrent du temps en plus à la réalisation d'une séquence pédagogique particulière, plus ou moins adaptée, ajustée à la situation singulière de Léo, mais qu'elle n'anime pas directement. Elles laissent le soin à Milena de faire ce qu'elle peut pour faire travailler Léo. Il en va de même pour l'enseignante spécialisée qui, au lieu

d'agir de concert avec les enseignantes, s'isole dans un lieu à part avec Léo. Le seul réel moment de traduction se déroule lorsque l'ergothérapeute vient expliquer les cris et l'agitation de Léo par la mise en scène de la classe et propose en conséquence un aménagement alternatif qui fonctionne immédiatement. Malheureusement, il est déjà trop tard : la conviction que la place de Léo n'est plus à l'école, mais en établissement spécialisé est déjà bien ancrée chez les enseignantes.

D'autre part, certains éléments semblent intraduisibles dans le contexte et dans la langue scolaire. La propreté, la fatigabilité, les cris et le refus de travailler sont intolérables et ne peuvent être expliqués de manière légitime du point de vue de l'institution scolaire. Ce sont ces points précis qui cristallisent le refus des enseignantes de poursuivre l'expérience scolaire de Léo pour qui l'origine et la solution des éléments intraduisibles sont à rechercher en dehors de l'école : elle n'y est pour rien et elle n'y peut rien. C'est la raison pour laquelle, par exemple, les soins nécessaires à Léo et qui auraient pu atténuer la gêne imposée par ces éléments ont été refusés dans le cadre scolaire : de son point de vue, ce n'est pas son rôle de prendre en charge ce type d'accompagnement paramédical.

Le « métier de parents intégrants »

Nous aurions pu citer un quatrième groupe de traducteurs : les parents. Toutefois, l'entretien tend à montrer que ce n'est pas ce rôle qui leur est assigné dans l'interaction entre eux et l'école.

Selon Joël Zaffran, il existe des « compétences sociales que les parents doivent posséder [...] en vue de résoudre les différents problèmes qui se posent à eux au moment de l'inscription de l'enfant à l'école ordinaire » (2007, p. 69-70). En effet, les parents doivent être au centre des interactions avec les acteurs et actrices scolaires afin d'argumenter et de

convaincre que leur enfant peut rester au sein de l'école ordinaire sans remettre en cause l'organisation fondamentale de l'institution. Ils doivent rassurer les enseignantes et les enseignants, être présents lorsque le comportement de leur enfant l'exige, participer à ce qui permet à leur enfant d'être perçu comme un élève à part entière. Ce travail est à la fois assumé par les parents eux-mêmes et exigé par l'institution scolaire.

À plusieurs reprises au cours de l'entretien, la mère évoque l'inquiétude de faire «la super maman collaboratrice» (p. 54) face aux acteurs et actrices scolaires: «Il fallait que je présente bien» (p. 35); «je sentais qu'il fallait que je fasse bonne impression, que je montre que j'étais sensible à l'école» (p. 37); «Je ne voulais pas non plus me montrer trop intrusive» (p. 40); [nous devons nous] rendre disponibles (p. 111); «mes e-mails étaient très polis» (p. 52).

Ainsi a-t-elle le souci de se montrer compréhensive et disponible, prête à aider, à discuter et à informer à la fois les enseignantes, les autres parents et les élèves, afin de s'assurer que Léo soit admis à l'école et dans la classe. Elle ne s'autorise pas à exprimer ses étonnements face à l'école, ses désaccords, son sentiment de relégation parfois à une place qui serait à son service. Elle ressent ainsi devoir se conformer aux exigences scolaires sans avoir la possibilité de négocier ces exigences ou de participer à leur définition. Son rôle semble lui avoir été assigné, d'une part par elle-même, dès le premier jour d'école au cours duquel elle pense devoir faire «la maman bien» (p. 35), mais aussi et d'autre part, par l'école qui lui réclame une forte disponibilité.

En effet, l'école semble exiger que les parents aient confiance en elle en ayant des difficultés à faire confiance aux parents en les traitant d'égal à égal. C'est ainsi que les dates et horaires de réunions concernant Léo sont imposés aux parents, réunions pour lesquelles ils sont «convoqués» malgré la demande explicite et répétée de la mère d'être consultée en amont. C'est ainsi que la représentante régionale de

l'enseignement spécialisé s'étonne que la mère ne puisse pas emmener Léo chez l'orthophoniste un vendredi matin du fait qu'elle travaille à plein temps. C'est ainsi que les enseignantes relaient une demande d'un « spécialiste dans l'accompagnement pédagogique des enfants handicapés » afin que les parents règlent le problème de la propreté de Léo. C'est ainsi également qu'à plusieurs reprises, au moins trois selon l'entretien, l'adjointe à la direction de l'école chargée du suivi de la scolarité de Léo demande à la mère s'il n'est pas possible de garder Léo à la maison en cas d'absence de Milena. C'est ainsi enfin que le directeur de l'école s'agace lorsque les parents critiquent ces différents points dans un mail en leur reprochant publiquement de ne pas jouer le jeu de la « collaboration école-famille », affirmant que l'école a fait son maximum et qu'il faudrait le reconnaître au lieu d'exprimer des critiques.

D'un côté, l'entretien décrit une mère assumant d'elle-même un véritable travail de lien avec l'école : elle dit appeler l'école, prendre les devants, réaliser des démarches administratives (parfois à la place de l'école), etc. et vouloir maintenir de bonnes relations en faisant la « maman bien ». D'un autre côté, il lui est demandé de se mettre au service de l'école pour répondre à ses exigences tout en la remerciant de bien vouloir accueillir Léo. Cela donne l'impression que ni la mère ni l'institution scolaire ne considèrent qu'ils doivent interagir d'égal à égal, dans une relation d'experts ayant chacun des compétences complémentaires sur l'enfant. Il en ressort au contraire une hiérarchie visible entre l'institution scolaire qui est légitime pour exiger, réclamer, se fâcher, et les parents au service de cette dernière. Au lieu de considérer les parents comme experts de leur propre enfant et capables d'être des traducteurs et de véritables partenaires, il leur est demandé de réaliser un véritable « métier de parents intégrants » (Zaffran, 2007, p. 68) au service des besoins et exigences scolaires. Ce n'est qu'à cette condition qu'il est question de tenter

l'expérience d'accueillir Léo en classe ordinaire, sa place à l'école n'étant jamais considérée comme acquise.

Un élève liminal

Il ressort de la lecture de l'entretien et de notre lecture des difficultés de la reconfiguration scolaire que Léo n'a jamais été perçu comme un élève de fait et de droit. À aucun moment il n'apparaît comme jouissant de la même légitimité que les autres élèves. Chacun s'est cru, à un moment ou à un autre et tour à tour, obligé de le normifier, de justifier sa présence ou de remercier les uns ou les autres pour lui permettre d'être à l'école.

Premièrement, dès le premier jour d'école de Léo, sa mère est attentive à la façon de le présenter et à la façon dont il se présente. Elle semble avoir en tête, consciemment ou non, qu'il faudra convaincre les acteurs et actrices scolaires qu'il a bien sa place à l'école, preuve que, pour elle, elle ne lui est pas garantie. C'est ainsi qu'elle « tenait qu'il arrive à l'école en marchant », qu'elle « lui avait mis de jolis habits » parce que selon elle, « il y avait un enjeu : je voulais qu'il présente bien, que les enseignantes le trouvent mignon » (p. 35). Pourtant, elle reconnaît qu'en réalité, « à l'époque, c'était toute une affaire de faire un déplacement d'un point A à un point B, il refusait parfois de marcher » (p. 35). Se présenter comme nous ne sommes pas en réalité pour ne pas déranger les interactions est la définition de ce qu'Erving Goffman (1975) nomme le travail de normification. Il s'agit de cacher ou d'atténuer les stigmates par lesquels nous risquons la disqualification sociale. Léo est ainsi normifié par sa mère afin de s'assurer que la première interaction avec l'institution scolaire et les enseignantes se passent le plus traditionnellement possible, sans attirer l'attention sur lui, et qu'il soit perçu, autant que possible, comme un élève ordinaire. Il en va de même lorsqu'elle insiste systématiquement sur ce qu'il sait faire lorsqu'elle

parle de lui aux professionnels scolaires. Elle lui offre ainsi ce qu'Erving Goffman (1968; 1975) appelle également une couverture dont il peut s'envelopper pour cacher certaines de ses différences qui pourraient se révéler fâcheuses aux yeux de l'institution scolaire. Son objectif, dit-elle, est de «le rendre le plus normal et le moins dérangent possible, pour que tout se passe bien.» Tout en se jugeant «horrible» de recourir à ce processus de normification, elle pense qu'«il faut que Léo soit le plus avenant possible et tout va bien se passer» (p. 48).

Deuxièmement, les enseignantes sont à plusieurs reprises inquiètes de la façon dont la présence de Léo dans leur classe et dans l'école est perçue par les parents des autres élèves et par ces derniers. Ainsi, par exemple, ont-elles souhaité remercier les autres parents «pour leur accueil fait à Léo» (p. 41). Pour elles, sa présence n'allait pas de soi et il fallait remercier les personnes qui voulaient bien qu'il soit là malgré sa singularité. Cela s'ajoute à l'angoisse qu'elles ont pu exprimer auprès de Milena «à l'idée d'avoir Léo dans leur classe. Elles paniquaient un peu» (p. 42). Cette inquiétude s'est traduite par la demande insistante auprès des parents de bien vouloir garder Léo à la maison lors de l'absence de Milena.

Troisièmement, l'école semble en difficulté face à la nécessité de remettre en cause la mise en scène pédagogique traditionnelle : difficulté à adapter les techniques pédagogiques, difficulté à penser une pédagogie incluant Léo au lieu de deux pédagogies différentes, une pour la classe et une pour Léo, difficulté à remettre en cause la mise en scène de la classe. Les enseignantes semblaient inquiètes de sauvegarder une certaine rationalité intangible du métier enseignant que Léo ne devait pas perturber. Les enseignantes exercent «une partie de [leur] métier sans prendre particulièrement en compte la présence d'un élève handicapé dans [leur] classe, mais à certains moments [elles] s'engag[ent] dans des actions d'accompagnement plus spécifiques ou différenciées» (Stiker, Puig et Huet, 2014, p. 53). De là vient l'impression de sa

marginalisation au sens propre et physique du terme : il est à la marge de la classe, un peu à part avec Milena, parfois dans une autre salle pour se calmer ou pour travailler avec l'enseignante spécialisée.

Enfin, Léo est perçu comme ne disposant pas de certaines compétences jugées élémentaires pour tenir son métier d'élève, certains de ses comportements étant, nous l'avons dit, intraduisibles du point de vue de l'institution. Ainsi n'est-il pas perçu comme étant tout à fait élève ni même comme tout à fait enfant. Il est décrit comme différent et inattendu mais n'est jamais vraiment défini. On ne sait pas ce qu'il est pour l'institution scolaire.

Ces quatre éléments en font un enfant mis en position de liminalité. Son indéfinition le met sur le seuil de l'école, ni tout à fait dedans, ni tout à fait dehors, privé d'une légitimité complète d'être élève. L'école et les enseignantes tentent, avec l'aide de Milena, de lui permettre d'être au sein d'un collectif tout en étant dans l'évitement comme si sa reconnaissance allait de pair avec sa mise à distance. Ainsi est-il là, présent dans la classe, sans que cette présence aille de soi. Son intégration est suspendue (Blanc, 2017) à son comportement qui doit se rapprocher à minima de celui d'un élève ordinaire. L'école le soumet alors à une période d'essai permanente qui met en tension les relations entre les parents et l'école. Comme le dit sa mère, il est en permanence « sur la sellette » (p. 45).

Conclusion : une ségrégation inévitable

Le directeur le reconnaît lui-même : Léo pousse l'école « hors de ses limites », il la « challenge » et malgré la « bonne volonté » des enseignantes, elle ne peut pas répondre au défi qu'il lui impose. L'adjointe en charge du suivi de la scolarité de Léo l'avoue à demi-mot : l'école n'est pas inclusive et « Oui, ça, c'est un problème. C'est le problème de l'école avec un E

majuscule» (p. 80). Malgré l'engagement des enseignantes, les adaptations tentées, les traductions proposées par Milena et l'ergothérapeute, l'école ne sait pas s'adapter aux singularités de Léo. Mais du point de vue de cette même dame (et du directeur), il s'agit là d'un fait avec lequel il faut compter et non d'une injustice insupportable : « Ce n'est pas un problème qu'on va régler là ce soir », a-t-elle dit aux parents. Il faut donc que ces derniers composent avec cette réalité au lieu de réclamer ce qui lui paraît impossible : s'adapter à tous les comportements et besoins de Léo tout en le considérant comme un élève qui a toute sa place à l'école.

Ainsi, de la violence est ressentie à la fois du côté de l'école et du côté des parents. Les parents, nous l'avons vu, sont relégués au service de l'institution scolaire qui exige disponibilité et collaboration, voire soumission, de leur part. L'école, quant à elle, se révèle incapable de répondre aux besoins de Léo et se sent agressée lorsque les parents leur demandent de respecter le droit de Léo à une scolarité ordinaire. Parents et enseignantes estiment faire ce qu'ils et elles peuvent et sont en souffrance.

Léo, objet de cette interaction grippée, se révèle être un élève indéfini, bloqué sur le seuil de l'école. L'entrée lui est refusée tant qu'il ne correspondra pas à certaines normes dont il ne serait pas encore possible de l'exonérer malgré sa déficience. La sortie lui est évitée, dans un premier temps, par l'engagement des parents à se soumettre à l'école, des enseignantes à tenter certaines adaptations, de Mélina à traduire les comportements de Léo pour les rendre compréhensibles, si ce n'est acceptables. Pourtant, son exil deviendra inévitable tant cette position de liminalité semble intenable : lui-même exprimait un sentiment de mal-être de ne pouvoir être tout à fait élève rendant insupportable, à la fois pour les enseignantes et pour les parents, son maintien dans l'indéfini.

Références

- BLANC A. (2017), « Handicap est liminalité », dans S. Korff-Sausse et M. Araneda (dir.), *Handicap. Une identité entre-deux*, Érès, p. 61-76.
- BLANC A. (2021), *Handicap, travail, action publique*, PUG.
- BODIN R. (2018), *L'Institution du handicap*, La Dispute.
- EBERSOLD S. (2021), *L'Accessibilité ou la Réinvention de l'école*, Iste.
- EBERSOLD S. et ARMANAGUE-ROUCHER M. (2017), « Importunité scolaire, orchestration de l'accessibilité et inégalités », *Éducation et sociétés*, 39, p. 137-152.
- EBERSOLD S. et DUPONT H. (2019), « Évaluation des besoins, importunité scolaire et réinvention de l'inéducable », *La Nouvelle Revue. Éducation et société inclusives*, 86, p. 65-78.
- EBERSOLD S. et MAYOL S. (2016), « Évaluation des besoins, importunité scolaire et reconfiguration du handicap », dans M. Meziani, S. Ebersold Mayol et R. Toledo (dir.), *Les Conditions de mise en œuvre du Géva Sco. Usages sociaux d'un outil visant à l'harmonisation de la scolarisation des élèves handicapés*, INS HEA, p. 27-54.
- GOFFMAN E. (1968), *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Éditions de Minuit.
- GOFFMAN E. (1975), *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*, Éditions de Minuit.
- STIKER H.-J., PUIG J. et HUET O. (2014), *Handicap et accompagnement*, Dunod.
- ZAFFRAN J. (2007), *Quelle école pour les enfants handicapés ?*, La Découverte.

Ghislain Leroy

Entre pouvoirs, relégations 5 et résistances

Nous souhaitons ici mettre en œuvre une analyse au carrefour de plusieurs traditions théoriques. En premier lieu, nous reprenons des apports de la tradition interactionniste. Nous cherchons à analyser un face-à-face, une rencontre sociale, que nous donne à voir cet entretien entre l'enquêtée et plusieurs représentants de l'institution scolaire. D'autres individus sont aussi intégrés à ce jeu relationnel et acteurs de ce dernier ; le conjoint de l'enquêté, le directeur de l'école, mais aussi, et bien sûr, Léo. Pour autant, nous souhaitons mêler ici cette analyse d'inspiration interactionniste à une tradition d'analyse sociologique liée à la question des inégalités, des pouvoirs et des dominations. En cela, nous intégrons ici très largement la question des inégalités (sociales, de genre et d'âge, c'est-à-dire inégalités entre les enfants et les adultes). Au carrefour donc d'une approche « micro » et « macro » qu'il nous semble bon de « composer » et non d'« opposer » (De Queiroz et Ziotkowski, 1997, p. 131), nous ne parlerons ainsi ni d'agents ou d'agentes ni d'acteurs ou d'actrices, mais d'individus ; en étant par ailleurs attentif à leur pouvoir – ou non – dans la situation. Nous faisons l'hypothèse que chacun

d'eux a des marges de manœuvre, mais que celles-ci ont aussi des limites, le tout constituant un jeu somme toute complexe que nous cherchons à démêler. Il s'agit de comprendre qu'en fine l'équilibre de toutes ces forces n'est pas favorable à l'enquêtée, qui ne parvient pas à ses fins, l'inclusion de Léo, pour de multiples raisons, du fait de multiples « forces » contraires.

Nous nous inscrivons dans le champ de la sociologie de l'éducation et des inégalités socio-scolaires, attentif aux processus d'exclusion à l'œuvre au sein de l'école, mais aussi à la question de la reproduction sociale par l'école. Ici, la situation est particulièrement intéressante car Léo est issu d'un milieu social moyen/supérieur mais sera tout de même (quasi-) exclu de l'école ordinaire; en quoi cela nous rappelle des situations « atypiques » comme celles qu'analyse Gaële Henri-Panabière (2010). Nous dialoguons aussi avec la sociologie de l'enfance, attentive à la question de la parole de l'enfant dans le monde social (Leroy, 2020a), et avec la sociologie des enfants, attentive à la question des pratiques familiales et des stratégies éducatives des familles, différenciées selon les milieux sociaux. Cet entretien résonne avec plusieurs de nos propres travaux, en particulier sur la question des transformations actuelles des institutions de la petite enfance; nous n'hésiterons ainsi pas à les évoquer quand des résonances se produisent, car elles amènent, croyons-nous, de l'intelligibilité, d'autant qu'il s'agit de transformations observables dans de nombreux systèmes scolaires; attentes de résultats scolaires plus précoces, culture de l'évaluation, etc. (Veuthey, Marcoux et Grange, 2016).

L'école face à l'altérité

Léo, subversif malgré lui

Plusieurs passages de l'entretien rappellent que la professionnalité des enseignants passe par quelques marqueurs; élèves au travail, discipline scolaire, calme. Avec Guy Vincent (1980),

nous considérons que le mode de socialisation scolaire actuel est fait de multiples strates, parmi lesquelles un pan de pédagogie « traditionnelle », venue du XVII^e siècle, et appelant à l'exécution du travail par l'élève, la discipline et le silence (ou à tout le moins un bruit très maîtrisé). Ces critères très anciens de la forme scolaire, Léo, à son insu, les met à mal. Il remet en cause le silence, ou le calme (voir *supra*, p. 70); il perturbe parfois les autres élèves, il n'est pas toujours en mesure d'obéir, adopte des comportements corporels loin des attentes (grimper ou mettre des objets à la bouche, p. 89).

Reste que la forme scolaire a évolué depuis le XVII^e siècle. Nous reprenons au premier Guy Vincent (1980) l'idée selon laquelle elle a connu des avatars hétérogènes selon les époques, qui se superposent et se mêlent volontiers dans les pratiques effectives contemporaines. Nous faisons l'hypothèse que l'incarnation actuelle de la forme scolaire a fortement à voir avec la question de l'autonomie, sous les formes particulières qu'elle prend depuis les années 2000 environ (Lahire, 2001). Et ici aussi, Léo met à mal ces attentes. La question de son absence d'autonomie est un leitmotiv dans l'entretien (p. 45 en particulier, p. 76), confirmant au passage qu'elle est très largement attendue désormais dès l'école préprimaire (Leroy, 2020b). Alors même qu'il peut paraître ubuesque de demander à un enfant porteur d'un handicap de ce type de faire preuve de la même autonomie qu'un élève « ordinaire³ », les enseignantes n'y renoncent pas, montrant la force actuelle de cette attente. Il est vrai qu'en étant moins autonome, Léo contrarie les organisations pédagogiques actuellement dominantes, remet leurs limites en question, notamment avec la figure d'un maître ou une maîtresse en retrait, qui contrôle a posteriori (Joigneaux, 2009), comme cela se développe de plus en plus au sein des

³ Les attentes d'autonomie précoce en école pré-primaire peuvent au demeurant être aussi interrogées pour les élèves ordinaires.

pratiques Montessori publiques et privées (Leroy, Dubois et Durler, 2021). Au-delà de l'exemple de Léo, cet entretien pose la question de la place de l'étayage scolaire, de la possibilité de l'aide adulte à apprendre (Bruner, 1983), dans l'école contemporaine.

Dans d'autres travaux (Leroy, 2020b), nous avons pu montrer que l'école maternelle française n'attend pas qu'une autonomie scolaire, ou plutôt que cette dernière a aussi des dimensions non scolaires ; pour être élève, il faut aussi maîtriser certaines émotions et s'occuper de ses propres soins corporels, dès ce moment de scolarité préprimaire. De nombreux passages (p. 89 notamment) donnent à voir une critique enseignante du manque d'autonomie émotionnelle de Léo. En creux, c'est la figure d'un élève capable d'autoréguler ses émotions anti-scolaires, voire n'en éprouvant pas, que valorisent ces enseignantes. Sur la question des soins, il en va de même. Dans nos recherches, nous avons aussi eu l'occasion de constater le caractère tabou et la hantise de la couche dans les écoles maternelles françaises, car elles tissent un lien honni entre l'école maternelle et la crèche ou d'autres institutions de la petite enfance, que les professeurs des écoles refusent absolument⁴. Ce passage d'un de nos cahiers d'observation en témoigne.

Jeanne [Asem] a découvert un enfant avec une couche... impression de drame. La maîtresse s'indigne, et l'Asem aussi. « Oh non ! » dit la maîtresse. On se retourne même vers moi. Je feins l'indignation. [Extrait du cahier

⁴ Une centration de la professionnalité des enseignants de maternelle autour de la question des apprentissages scolaires a eu lieu des années 1980 à nos jours. Par ailleurs, ils se recrutent de moins en moins en milieu populaire, sont de plus en plus diplômés, ce qui concourt aussi nous semble-t-il à les éloigner de la prise en charge des soins infantiles, privilégiant plutôt une relation enseignant/élève, plus distinctive socialement (Farges, 2017 ; Leroy, 2020b).

d'observation, dans une école maternelle parisienne, classe de petite section aux pratiques d'inspiration montessorienne, le 18 septembre 2017]

Dans ce contexte, on peut considérer que le fait que Léo touche parfois ses propres excréments (p. 90) relève d'une logique de souillure au sens de Mary Douglas (1966/2005) dans l'espace de la classe, surtout dans un contexte où les attentes de résultats scolaires en école préprimaires vont croissant (Veuthey, Marcoux et Grange, 2016).

L'entretien donne ainsi à penser sur la question de la responsabilité du comportement non scolaire. À plusieurs reprises, des membres de l'équipe éducative, dans leurs appréciations écrites notamment, suggèrent que Léo est en partie responsable de certains de ses comportements. On trouve aussi assez largement une responsabilisation des parents. On sait sa place dans la société contemporaine (Neyrand, 2013; Pothet, 2016). Dans nos travaux (Leroy, 2017), nous avons également mis en lumière une responsabilisation des enfants parfois insensée (s'essuyer seul les fesses après la défécation n'est pas possible à 2 ou 3 ans); ici, c'est une responsabilisation parentale tout aussi irréalisable qui se joue sur ce même sujet. La réalité est que Léo ne peut pas être capable d'être propre à ce moment de sa vie; derrière l'injonction aux parents de résoudre le problème, il y a peut-être tout simplement le fait que l'on ne peut ni ne veut le résoudre à l'école («visent-ils réellement à régler le problème?», p. 57-58) car la situation contrarie trop ses objectifs socialisateurs et les normes qui y prévalent.

Les limites de l'«inclusion»

De profonds écarts sont montrés dans l'entretien entre les lois sur l'inclusion et la réalité des écoles et des classes. L'entretien montre la réalité de la formation, indigente,

autour de l'inclusion. Plusieurs passages donnent à voir des expressions inappropriées dans les « expertises » que les professionnels sont amenés à formuler. Ainsi de l'évocation faussement docte d'une difficulté à « *piloter* [sic] sa pensée » (p. 63). La comparaison du directeur avec les « footeux » (p. 102) apparaît pour le moins imprécise sinon grotesque. Quant à la notion récurrente de « bruitage », étrangement empruntée au cinéma, elle est condescendante, car déshumanisante.

La situation est d'autant plus singulière que l'enquêtée est, elle, au contraire, une quasi-experte de la question de l'inclusion. Ses jugements sont bien plus fins (« on ne sait pas trop ce qui relève de l'hypothèse, de la cause ou de la conséquence », p. 63). Elle mobilise en outre des collègues universitaires spécialistes de la question (p. 63-64). Cela ne nous paraît pas indépendant des relations parfois tendues entre l'enquêtée et les enseignantes. Si ces dernières mettent parfois en œuvre une sorte de logique collaborative (en lui demandant même des conseils sur la manière de s'adresser aux autres parents ! p. 41), on peut aussi se demander si elles n'ont pas pu se sentir parfois menacées par l'expertise universitaire de l'enquêtée, ce qui a peut-être pu contribuer par ricochet à desservir la cause de Léo. En somme, il n'est pas impossible que les enseignantes se soient inquiétées de leur sort ; après tout, cette mère ne nous menace-t-elle pas en nous rappelant à ce que nous sommes censées faire selon la loi ?

Si le texte donne à voir une formation indigente, il montre aussi que nombre des membres de l'équipe éducative considèrent les valeurs de l'inclusion comme théoriques ou abstraites. Alors même qu'il s'agit de lois (que connaît au demeurant très bien l'enquêtée), lorsqu'elle demande qu'elles soient appliquées, elle est jugée comme « doctrinaire » (p. 101). D'où l'impression kafkaïenne qu'elle vit et ressent ; comment puis-je n'être pas entendu alors que la loi est de mon côté ? Cet exemple montre que la loi peut très bien n'être pas appliquée par certaines institutions, du moins dans certains contextes, et

que cela ne fait pas problème. Nous faisons l'hypothèse ici que le but de l'institution scolaire est avant tout de réaliser quotidiennement une socialisation scolaire du plus grand nombre des élèves, cette socialisation étant faite de strates des différentes variations qu'a pu prendre la forme scolaire au cours du temps comme nous l'avons dit plus haut. Comme tout objectif socialisateur, cet objectif est par essence un objectif de conformation, de transformation. Un des intérêts de l'entretien est ainsi de montrer les limites de valeurs telles que la personnalisation, la différenciation, ou l'individualisation, prônées depuis les années 1980-1990, ou du moins de préciser ce qu'elles signifient. Ces logiques ne peuvent jamais aller jusqu'à remettre en question la raison d'être socialisatrice de l'école, ce qui est une profonde limite de leur application possible. Personnaliser, différencier, individualiser, mais toujours pour faire advenir la socialisation scolaire, ainsi que ses scansion temporelles (les programmes définissent des rythmes d'apprentissage obligés qui ne seront jamais remis en cause). Cela vaut aussi pour l'inclusion... Elle ne peut aller jusqu'à (trop) remettre en cause un certain rythme scolaire, vis-à-vis duquel Léo a du « retard » (p. 88), ni permettre trop de liberté par rapport aux normes de comportement attendues. De ce fait, face aux élèves qui ne peuvent réaliser ces objectifs scolaires, il ne reste plus que l'exclusion ; car de fait, ils mettent à mal, par leur existence même, les objectifs socialisateurs de l'école.

L'école en contexte néolibéral

Il n'est pas impossible que le fait d'exclure Léo (pour sauver la socialisation scolaire) soit aussi renforcé par un contexte actuel néolibéral, qui pousse à l'optimisation des résultats et la nécessité de les donner à voir. De fait, le directeur emploie un vocabulaire qui n'est pas sans lien avec ce contexte, tel que la notion de « challenge » qu'il répète à de multiples reprises, ou encore de « core business » (p. 102).

Dans les mondes professionnels marqués par le néolibéralisme, les logiques de contrôle administratif sont renforcées, notamment pour surveiller les travailleurs (ce qui ne signifie pas que ces évaluations soient ensuite utilisées pour « améliorer » le travail). Le recours à l'évaluation traduit un attachement à une certaine « efficacité » indissociable de l'amélioration des rendements. Durant les années 1990, la professionnalité enseignante a été marquée par ce type de valeurs. C'est à cette époque, en lien avec les notions de personnalisation par exemple, que sont nés de multiples dispositifs (Barrère, 2013) censés permettre des prises en charge multiples. Pour autant, ces dispositifs n'ont parfois qu'un sens quasi administratif, ce que savent les professionnels et non les parents, évidemment moins familiers des réalités indigènes. C'est cette différence de perception qui se joue quand l'enquêtrice souhaite que le projet de prise en charge personnalisée de son enfant soit utilisé à de réelles fins d'inclusion, tandis que les enseignantes lui opposent en réalité le fait qu'il ne s'agit (presque) là que d'un document administratif.

Dans l'école maternelle française, la montée en puissance des valeurs néolibérales, transformant les curricula scolaires, est aussi allée de pair avec un déclin de la prise en compte psychoaffective de l'enfant (Leroy, 2020b), même si l'on peut considérer que la socialisation scolaire peut entrer en conflit avec une approche psychoaffective également dans un contexte non néolibéral. Au fur et à mesure que l'école maternelle française se transforme, des années 1980 à nos jours, les passages relatifs à la question du soin vis-à-vis des affolements émotionnels de l'enfant (secours affectif) disparaissent, car est de plus en plus valorisée en creux la figure d'un enfant capable de maîtriser ses émotions et de jouer son rôle d'élève. Peut-être que ce climat ne favorise pas l'écoute des paroles et des émotions que Léo exprime, et que les adultes n'écoutent guère. Tout perturbants qu'ils soient, les cris et

manifestations corporelles de Léo auraient pu être compris comme des expressions de soi, des paroles, et être interprétés, reçus, tentés d'être compris et pris en compte. Ils sont ici conçus comme des remises en cause de l'ordre scolaire, ces rébellions corporelles n'étant subsumées que sous la notion de catastrophe; «le comportement de Léo a été ingérable, cris et refus, une *catastrophe*!» (p. 92). Si le regard de l'enquête est à l'opposé de celui des membres de l'équipe éducative, c'est bien sur cet aspect psychoaffectif. Elle le pense comme un sujet ayant une vie psychique et émotionnelle qui mérite d'être accueillie. À la question de l'écoute, ou plutôt ici de la non-écoute, se mêle celle, proche, du regard, qui peut soit accueillir, soit exclure; et c'est bien d'un œil négatif qu'il s'agit ici. Les normes qui prévalent (issues non pas principalement d'individus singuliers, mais d'un contexte de formation, initiale et continue, lui-même corrélé à la forme de l'institution-école à tel ou tel moment sociohistorique et politique) fondent ici un regard de contrôle et d'exclusion, alors qu'il aurait pu s'agir d'un regard d'accueil de cet individu singulier qu'est Léo, et de ses émotions. «Avec votre *regard* [nous soulignons] négatif, vous êtes en train de détruire mon gamin» (p. 97). D'ailleurs, la gestion de l'émotion (pour la régler, voire l'annihiler, non l'accueillir) est déléguée à l'auxiliaire; ce n'est pas la maîtresse qui s'en charge, du fait d'une division du travail classique (le *care* pour les subalternes) dans les classes maternelles.

Ce premier parcours de pensée nous donne à voir les attentes et le fonctionnement de l'institution-école aujourd'hui. Les professionnels qui y exercent n'ont évidemment pas les marges de manœuvre pour qu'il en aille autrement; ils sont bien au contraire jugés sur leur capacité à la faire fonctionner. On décèle cependant quelques hétérogénéités dans les rapports enseignants à Léo; il est possible que du fait de certaines socialisations (origine sociale notamment) ou formations (universitaires), certaines enseignantes

soient plus ou moins sensibles à son cas particulier. Nous n'en savons pas assez ici pour clarifier tout cela.

La situation sociale de la mère de Léo et ses capacités d'action

Une enquêtée située socialement

Il y a lieu de situer socialement la mère de Léo. Les éléments qui nous sont livrés sur son parcours biographique et professionnel permettent de noter qu'après une enfance dans un milieu bien doté en capitaux scolaires, elle a réalisé un très bon parcours scolaire et évolue désormais dans les sphères académiques. Tout ceci permet de la situer dans les franges supérieures des catégories moyennes ou dans les catégories supérieures. Ceci ne nous semble pas étranger au présent combat. Premièrement, il faut mettre en lumière que la mère de Léo souhaite, non parfois sans exigence, un accueil personnalisé d'elle et de son enfant. Elle est par exemple surprise que son cas ne soit pas traité de manière particulière et personnelle lors de la prise de contact (p. 33). On peut faire l'hypothèse qu'il n'en aurait pas été de même pour une mère de milieu populaire. C'est aussi que, conformément à sa catégorie sociale, cette mère a aussi tenté de délivrer des capitaux scolaires à son enfant avant même son entrée à l'école maternelle. Elle évoque notamment des lectures d'ouvrages préparatoires à la rentrée (p. 39), une pratique typique de ces catégories sociales (Mangeard-Bloch, 2020). Le drame qu'elle vit est peut-être aussi un drame situé socialement, celui de ne pas, ou pas assez, voir son enfant développer de capitaux scolaires ; le drame d'une transmission qui ne se fera pas, ou trop peu. Et ici, il ne faut pas sous-estimer la dimension affective, car la logique de stratégie sociale ou de transmission dispositionnelle n'est pas absente d'un rapport de soi à soi et d'une économie personnelle des émotions. Même si elle ne parvient

pas à ses fins, l'enquêtée donne à voir une incroyable mobilisation parentale pour la réussite scolaire de son enfant.

Ensuite, la situation sociale de la mère fait qu'elle connaît un certain nombre de règles dans les relations sociales, en particulier conflictuelles, qui permettent d'arriver à ses fins, ou de servir ses intérêts. Il est possible qu'elle ait développé ces savoir-faire au niveau de sa socialisation primaire, mais aussi professionnelle. À plusieurs reprises, elle arrive à ne pas montrer ce qu'elle pense, à jouer double jeu, ne pas être affectée par des frustrations temporaires ou du moins ne pas le montrer, dire ce que l'auditeur veut entendre pour se faire bien voir et tirer avantage, cacher ce qui pourrait la desservir, etc. Ces dispositions d'auto-contrôle stratégiques sont elles aussi assez largement situées socialement. Elle est capable de trouver de l'information (par exemple sur les textes officiels). Elle sait aussi se renseigner, parfois en plaçant des intermédiaires, pour affiner son diagnostic. On peut évoquer le fait de savoir qu'il est important d'avoir des « preuves écrites » (p. 52). Ses ressources culturelles (dans le domaine de la psychologie) et sa capacité d'investigation lui permettent aussi d'affiner elle-même le diagnostic de son fils (p. 73), sans en dire mot à l'équipe enseignante (ou en attendant le bon moment pour ce faire). Son pouvoir n'est pas mince ; elle parvient par exemple à faire recruter Milena, qui est pour elle une alliée de poids et une source capitale d'information. Sa culture lui permet aussi d'aider Léo et d'œuvrer ici encore à une prise en charge très ajustée. Comme les parents qui optent aujourd'hui pour une scolarité Montessori, elle est en recherche d'une personnalisation à la fois scolaire et psychoaffective (Leroy et Pinsolle, 2024). Tout au long du parcours qui nous est narré, elle œuvre à ce que la situation tourne à son avantage, par des stratégies complexes. Pour autant, elle n'y parvient pas. Malgré ses capitaux, elle a en face d'elle une institution sociale.

Une sociologue

La formation sociologique de l'enquêtrice est d'ailleurs aussi mobilisée pour comprendre les situations et les tirer à son avantage. Elle utilise évidemment des concepts de sociologie de l'éducation pour comprendre sa propre situation (« responsabilisation de l'enfant » par exemple). Mais, ce que ce texte donne à voir, c'est aussi et surtout que la sociologie permet de jouer un rôle de catharsis. Elle permet à cette personne de donner du sens à cette expérience qu'elle juge scandaleuse, en faisant quelque chose de son ressentiment et de son indignation (elle dit elle-même : « Endosser une posture de sociologue, ça a été salvateur » [p. 75]). Le projet même de cet ouvrage est de donner à voir ce qu'elle juge comme une injustice. Aussi compréhensible que soit ce projet, nous le considérons aussi au regard de sa situation sociale, en y voyant ici encore une manifestation de son pouvoir d'agir. Toute personne n'est pas en mesure de faire un livre de ses humiliations quotidiennes ni d'avoir un écho pour elles potentiel dans son monde professionnel. En somme, sa situation sociale et les pairs avec lesquels elle évolue, mieux situés socialement que les enseignantes, peuvent constituer un espace d'échange et d'écoute de ces indignations. L'on voit ici que les classes supérieures ne sont pas exemptes de souffrance, mais que peut-être elles ont à leur disposition des moyens de les rendre plus acceptables en les faisant entendre et en les conceptualisant ; de ne pas se contenter de les subir purement et simplement. D'ailleurs, en milieu populaire, peut-être que l'exclusion de l'école n'aurait pas été une source de souffrance. Pour autant, autre contrainte avec laquelle l'enquêtrice doit composer ; le livre doit malgré tout répondre aux canons académiques ; il y a là une autre négociation avec le réel, une certaine métamorphose de l'indignation est nécessaire. Il est intéressant de comparer ce texte avec la colère franche et directe (voire la violence) qui

aurait pu se manifester chez certains parents bien plus éloignés de la maîtrise de la langue.

Une mère

Un des enjeux de pouvoir clef pour la mère de Léo, voire de domination, se situe du côté du fait qu'elle est une femme. À plusieurs reprises dans le texte, on constate que son genre joue un rôle. Premièrement, malgré sa situation professionnelle, elle est rappelée à ce statut de mère par les membres de l'équipe éducative, qui ne comprennent pas qu'elle ne puisse pas s'occuper de son fils et ne pas travailler. Des oppositions se manifestent ici sur la question de ce qu'est une mère, liée à des antagonismes entre des représentations en partie situées socialement. D'autant que des membres de l'équipe semblent considérer que Léo a avant tout besoin d'une posture «maternelle» (p. 35), ce qui veut dire pour eux de *care*, plutôt que d'apprentissage. Ici encore, cela ne peut que créer des malentendus, surtout avec une enquêtée qui, on peut en faire l'hypothèse, ne voit pas son rôle de mère comme uniquement «maternelle» au sens du *care*. Pour autant, il ressort de plusieurs passages que la mère de Léo est loin d'être indifférente à ces représentations; ceci se manifeste par exemple lorsqu'elle repasse bien les habits de son enfant, à plusieurs reprises dans le texte. S'agit-il de stratégie ou bien d'une posture de conformation inconsciente à la vision de la mère que lui renvoient les membres de l'équipe éducative? Elle semble en tout cas jouer, en femme «plurielle» (Lahire, 1998) avec plusieurs identités féminines, elles-mêmes peut-être issues de différentes socialisations.

Son statut de femme lui est aussi défavorable du côté des relations en partie inégalitaires qui semblent régner dans son couple, comme presque toujours dans les couples hétérosexuels contemporains (Brugeilles et Sebille, 2011). Certes, conformément à la situation sociale qui est la leur,

le compagnon de l'interviewée est partie prenante de cette affaire, assiste à des réunions, est touché et investi d'un point de vue éducatif et émotionnel par rapport à Léo, ce qui n'est pas rien. Pour autant, plusieurs passages donnent à voir que l'enquêtée a souvent de plus importantes responsabilités. Elle est plus présente lors des réunions («J'étais seule cette fois-ci», p. 37); prend des renseignements sur les écoles spécialisées (p. 69); elle s'occupe de la préparation des habits (p. 35). Enfin, bien plus que son compagnon semble-t-il, elle reçoit les commandes responsabilisantes de l'école évoquées ci-avant.

Elle doit enfin gérer tout ceci en plus d'un travail dont on sait qu'il est très prenant et chronophage. Nous n'en savons rien, mais il est possible qu'elle y subisse, comme nombre de femmes, une situation moins favorable que certains hommes (tâches subalternes, d'organisation, etc.), un peu comme semblent l'être les femmes de cette école vis-à-vis de ce directeur, qui est absent de certaines réunions (p. 35) ou sait y pratiquer un humour attestant de sa distance à la situation, autant d'éléments qui peuvent être interprétés comme les signes d'une relation que l'on peut qualifier de patriarcale avec les femmes de l'école et mères d'élèves.

Conclusion

Nous avons ainsi cherché à étudier cette confrontation entre une personne, l'enquêtée, et une institution sociale. Même si l'enquêtée ne gagne pas la partie, elle n'a pas ménagé ses efforts, et a mobilisé un grand nombre de ses diverses ressources dans ce combat, assez largement liées à sa situation sociale. En cela, nous terminerons en notant qu'elle a bien plus de capacité d'action que Léo. Interrogeons-nous pour terminer sur ce dernier. Après tout, l'entretien donne à entendre sa mère, et non lui. Que Léo pense-t-il de tout ceci? Qu'éprouve-t-il en classe? Que veulent dire ses cris et

ses mouvements corporels mais aussi son acceptation parfois de l'ordre scolaire ? Si nous pouvons gager que sa mère est son quasi unique porte-parole, nous ne pouvons exclure que cette prise de parole en son nom soit peut-être aussi marquée par des hiatus. La manière dont il vit tout ceci nous échappe en partie.

Références

- BARRÈRE A. (2013), « La montée des dispositifs. Un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, 36/2, p. 95-116.
- BRUGEILLES C. et SEBILLE P. (2011), « Partage des activités parentales. Les inégalités perdurent », *Politiques sociales et familiales*, 103, p. 17-32, <https://doi.org/10.3406/caf.2011.2573> [consulté le 22.02.2025].
- BRUNER J. (1983), *Le Développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Presses universitaires de France.
- DE QUEIROZ J.-M. et ZIOTKOWSKI M. (1997), *L'Interactionnisme symbolique*, Presses universitaires de Rennes.
- DOUGLAS M. (1966/2005), *De la souillure. Essai sur les notions de pollution et de tabou*, La Découverte.
- FARGES G. (2017), *Les Mondes enseignants. Identités et clivages*, Presses universitaires de France.
- HENRI-PANABIÈRE G. (2010), *Des « héritiers » en échec scolaire*, La Dispute.
- JOIGNEAUX C. (2009), « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, 169/4, p. 17-28, <https://doi.org/10.4000/rfp.1301> [consulté le 22.02.2025].
- LAHIRE B. (1998), *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Nathan.
- LAHIRE B. (2001), « La construction de l'"autonomie" à l'école primaire. Entre savoirs et pouvoirs », *Revue française de pédagogie*, 135, p. 151-161, <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2812> [consulté le 22.02.2025].
- LEROY G. (2017), « The Origins of the Contemporary Responsibility of Children for Their Own Cleanliness: A Sociological Analysis of French Nursery Schools », *Italian Journal of Sociology of Education*, 9/3, p. 46-69, <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2017-3-3> [consulté le 22.02.2025].
- LEROY G. (2020a), « Les sociologies de l'enfance face à la parole enfantine », *Recherches en éducation*, 39, <https://doi.org/10.4000/ree.289> [consulté le 22.02.2025].
- LEROY G. (2020b), *L'École maternelle de la performance enfantine*, Peter Lang.
- LEROY G., DUBOIS É. et DURLER H. (2021), « Quelle liberté de l'enfant dans les classes Montessori ? Sociologie de la socialisation montessorienne

- en écoles privées», dans F. Darbellay (dir.), *L'École autrement ?*, Alphil, p. 229-247.
- LEROY G. et PINSOLLE J. (2024), «“Well-Being” in Harmony with “Performance”: Understanding Parental Choice of Montessori Private Schooling», dans C. Martin (dir.), *Well-Being at School: A Social Problem*, Iste, p. 117-137.
- MANGEARD-BLOCH N. (2020), «“Le grand départ pour la petite école”. Analyse des codes émotionnels dispensés dans les livres pour enfants autour de la première rentrée scolaire», *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 53/8, p. 71-92, <https://doi.org/10.3917/lse.533.0071> [consulté le 22.02.2025].
- NEYRAND G. (2013), «Y a-t-il un adulte dans la famille? La responsabilisation des parents», *La Lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 88/1, p. 85-96.
- POTHET J. (2016), «Des parents “défaillants”. Un dispositif de soutien à la parentalité dans les Bouches-du-Rhône», *Actes de la recherche en sciences sociales*, 214/4, p. 66-79.
- VEUTHEY C., MARCOUX G. et T. GRANGE (dir.) (2016), *L'École première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation*, EME Éditions.
- VINCENT G. (1980), *L'École primaire française. Étude sociologique*, Presses universitaires de Lyon.

Morgane Kuehni

Amer récit de mère

6

*L'histoire d'une lutte avec
l'institution scolaire sous l'angle
du genre*

Le récit de la mère de Léo est celui d'une lutte avec l'institution scolaire et les personnes qui la représentent. L'objet de lutte est le maintien du fils, en situation de handicap, à l'école ordinaire. La lutte durera plus de deux ans et la mère en sortira perdante : à la rentrée, Léo ne jouera plus dans le préau bétonné de l'école publique, mais dans un jardin, que l'on espère luxuriant, d'une école spécialisée.

Le récit de la mère est amer, moins sur le destin de Léo, dont il ne présage en rien le devenir, que sur les multiples registres d'impuissance qu'il donne à voir avec finesse. Tout d'abord, la mère relève l'impuissance de l'école à assumer ses missions et à être à la hauteur de ses ambitions. Le récit rend compte de la « fabrique » de l'exclusion scolaire, alors même que la Convention des droits des personnes handicapées (CDPH) a été ratifiée et que le projet d'inclusion des enfants avec handicap à l'école obligatoire est à l'œuvre. Il revient sur les étapes et les arguments mobilisés par le personnel du champ de l'éducation publique (le directeur, les doyennes, les enseignantes, les enseignantes spécialisées) pour justifier de

l'éviction de l'enfant, jugé « inéducable » avec les ressources à disposition. Le récit donne à voir l'impuissance des professionnelles et professionnels qui se disent « dépassés », mais il donne également à voir l'impuissance de la mère, qui a pourtant, sur le papier, de « jolies cartes à jouer ». La mère est sociologue, enseignante au niveau tertiaire et spécialiste des questions d'inclusion scolaire. Son capital social, économique et culturel, la maîtrise du contexte et de ses enjeux ne suffiront toutefois pas à contrebalancer l'inégalité des ressources d'une lutte menée à l'échelle individuelle contre une institution. Le récit de la mère offre enfin une plongée dans son intimité, mettant au jour ses doutes, ses espoirs et ses colères, mais aussi les multiples facettes de son engagement et les stratégies mobilisées pour anticiper, nuancer ou contrer les arguments mis en avant par l'école. Il montre combien la lutte implique des ressources sociales, culturelles et temporelles (rédiger un courrier, prendre son téléphone, argumenter, convaincre, etc.), empiète sur le temps de travail et colonise l'espace hors travail, y compris son espace mental. Le récit de la mère aux prises avec l'institution révèle à la fois la brutalité de cette exclusion pour celle qui la vit, mais aussi sa banalité quand on la (re)lit à travers le prisme des rapports sociaux. Si le récit est cathartique, dans le sens où il vise à subvertir la souffrance vécue de la mère, le récit est surtout politique : il affirme que le privé est politique, pour reprendre un slogan féministe des années 1970.

À ma connaissance, le matériau d'enquête tel que livré ici est inédit : il mêle esquisse d'une socioanalyse travaillée à plusieurs voix, restitution d'observations, extraits de séances de réseau réunissant les professionnels et professionnelles gravitant autour de Léo, reproduction de courriers. Sa richesse et sa complexité, de même que l'expertise de la mère en matière d'analyse sociologique, rendent délicat le travail interprétatif. L'ouvrage procède par « éclairages » successifs, pour mettre en lumière différentes dimensions

qui méritent attention. Ma contribution propose de réfléchir à la confrontation de la mère à l'institution scolaire en mobilisant les outils théoriques de la sociologie du travail et du genre.

L'emploi et le travail de la mère à l'épreuve de l'institution scolaire

La mère vit en couple hétérosexué avec deux enfants en bas âge (4 et 7 ans). Héritière de liens solides avec l'école (ses deux parents étaient enseignante et enseignant), elle fait carrière dans une haute école à l'issue d'un parcours académique brillant. Bien que la mère de Léo soit employée quasiment à plein temps, elle assume une grande partie du travail éducatif et des liens avec l'école. Elle conduit Léo à l'école, choisit ses habits, les repasse, établit les contacts nécessaires à son intégration, assure les relations avec les professionnels et professionnelles, prépare les messages qu'elle enverra ou fera envoyer par son conjoint pour des raisons stratégiques. Comme l'ont montré Isabelle Courcy et Catherine des Rivières-Pigeon (2013), la charge de travail est considérable pour les mères d'enfant(s) en situation de handicap. Outre la gestion de la vie quotidienne, les autrices relèvent leur lutte pour obtenir les services nécessaires à l'accompagnement de leur(s) enfant(s) et leur implication dans les interventions pour assurer les déplacements, coordonner les diverses thérapies, participer aux réseaux professionnels, mettre en œuvre le travail de préparation, etc. Ce travail est d'autant plus lourd et chronophage que les interventions ne sont articulées, ni en temps ni en lieux. Dans un texte fondateur, « La gestion ordinaire de la vie en deux », Monique Haicaut (1984) différencie les tâches domestiques d'exécution et le travail d'organisation et de gestion. Ce travail d'organisation, qu'elle nomme « la charge mentale », nécessite de nombreuses compétences

cognitives et s'effectue à l'articulation de la sphère de production des biens et de celle de l'entretien et du soin des personnes. Selon l'autrice, la charge mentale est la part du travail domestique la moins visible. Pour Haicaut, il ne s'agit pas seulement de penser la « double journée » des femmes qui assurent l'essentiel du travail dans la sphère privée indépendamment de leur taux d'occupation sur le marché du travail, mais il s'agit surtout d'insister sur le fait que « c'est dans la simultanéité que réside la spécificité de la charge mentale et non dans l'addition du type d'activités » (p. 175). La remise en question de la séparation des sphères d'activité professionnelle et privée est un apport majeur de la littérature féministe (Kergoat, 2012). Elle permet non seulement de penser les modalités d'accès des femmes au marché du travail (soit l'emploi ou son absence), mais aussi de comprendre leurs conditions de travail et la nature des tâches qu'elles réalisent dans les deux sphères d'activité et de penser leur continuité, par exemple le fait qu'elles sont chargées du travail de *care* autant dans la sphère privée que professionnelle.

Le récit de la mère de Léo donne tout d'abord à voir l'étendue des tâches réalisées pour obtenir les services nécessaires à l'intégration et au maintien de son fils à l'école publique. Sans revenir en détail sur ces tâches (prises de contact avec les services spécialisés, participation aux réseaux professionnels, etc.), je me contenterai ici de souligner combien elles colonisent son espace privé et professionnel. La mère décrit d'ailleurs à plusieurs reprises sa fatigue : « Je dirais que je suis surtout fatiguée. Fatiguée de partir à la pêche aux infos, de faire des demandes qu'on te refuse ou pour lesquelles on fait traîner la réponse [...], [de trouver] des solutions de mon côté » (voir *supra*, p. 69-70). La fatigue de la mère de Léo n'est pas seulement liée au travail conséquent qu'elle doit fournir, mais aussi à la lutte qu'elle mène pour affirmer son statut de salariée face à l'institution scolaire. À plusieurs reprises, elle

doit rappeler qu'elle n'est pas un « bouche-trou » et qu'elle ne peut pas garder Léo à la maison lorsque Milena, le soutien à l'intégration, est malade; qu'elle ne peut pas se libérer au pied levé pour assister à un réseau professionnel alors qu'elle n'a pas été consultée sur la date, ou encore que la mise en place d'un horaire allégé pour son fils pose problème du fait de son engagement professionnel. Le présupposé de disponibilité (p. 82) des parents à l'égard des enfants ne pèse pas de la même manière sur les pères et sur les mères, révélant l'asymétrie entre les sexes. L'exemple le plus parlant est sans doute lorsque le père de Léo doit réaffirmer que « non », la mère de Léo ne peut pas l'accompagner aux séances d'orthophonie « puisqu'elle travaille à plein temps » (p. 82). Alors que le droit à l'emploi des hommes est évident, celui des femmes demeure aujourd'hui encore contingent, tributaire de leur engagement dans la sphère privée (Maruani, 2017). Plusieurs recherches montrent d'ailleurs que ce sont les mères qui diminuent leur taux d'occupation ou abandonnent leur carrière professionnelle lorsque les enfants ont des difficultés scolaires ou des handicaps (Courcy et Rivières-Pigeon, 2013; Garcia, 2011).

Par ailleurs, la mère de Léo est clairement désignée par les intervenantes scolaires comme l'interlocutrice principale et la partenaire privilégiée de son intégration en classe. L'enseignante spécialisée lui demande par exemple des conseils sur les manières de « communiquer avec Léo » (p. 56), ce à quoi la mère répond que, « comme de nombreuses mamans, [elle a] cette capacité à comprendre son enfant et à deviner ses demandes ». La reconnaissance de l'expertise des mères comporte certes « le risque de renaturaliser et de renforcer leur assignation au soin et à l'éducation des enfants » (Courcy et Rivières-Pigeon, 2013, p. 41), mais elle montre surtout combien les intervenants et intervenantes scolaires s'appuient sur le travail des mères pour mener à bien leurs activités professionnelles. La mère de Léo soutient ainsi les

apprentissages de son enfant par des exercices, le prépare à la venue d'une remplaçante (p. 83) ou s'évertue à lui enseigner la propreté en appliquant la méthode préconisée par l'expert pédagogique (p. 66). Les enseignantes tirent très clairement bénéfice du travail de la mère. Ce travail (gratuit) n'est d'ailleurs pas pensé ou décrit comme du travail (Federici, Simonet, Merteuil et Kuehni, 2020), mais sert au mieux une forme de «continuité pédagogique» (p. 66) entre le foyer et le cadre scolaire. Lorsque les tâches sont déléguées à la mère par les professionnels et professionnelles, la porosité des sphères privée et professionnelle ne pose pas problème. En revanche, l'inverse ne se vérifie pas. Il est par exemple difficile pour la mère de faire entendre des impératifs d'ordre professionnel (par exemple lorsqu'elle essaie de placer les suivis thérapeutiques sur le temps d'école) et il lui est impossible de faire exécuter des tâches assimilées aux tâches domestiques aux enseignantes (par exemple changer les couches de l'enfant). La question de la propreté de l'enfant est parfaitement illustrative de cette asymétrie. Alors que la mère subit de fortes injonctions à inculquer la propreté à son enfant, les enseignantes refusent catégoriquement de s'occuper de ses besoins. Ce refus met en lumière la division morale du travail, soit la séparation entre les tâches prestigieuses et le «sale boulot» (Hughes, 1996). Pour Everett Hughes, la division du travail est autant une question de respectabilité (et donc d'image de soi) que de compétences et de savoirs spécialisés. De manière générale, les tâches proches du travail domestique sont dévalorisées par les professionnels et professionnelles, autant matériellement que symboliquement (Bessin, 2008) et font l'objet de tentatives de délégation (Lhuillier, 2005). Dans la situation de Léo, c'est Milena, l'aide à l'intégration, dont le statut professionnel est le moins bien reconnu, qui assure ce travail d'entretien et de soin du corps de l'enfant. L'absence de Milena pour maladie remettra d'ailleurs en question la présence de Léo à l'école, montrant combien la

disciplinarisation du corps constitue un prérequis peu discuté du droit à l'éducation.

Les ressorts de l'engagement maternel : responsabilisation et culpabilisation

Dans le domaine de la protection de l'enfance, les travaux de Coline Cardi (2010) ont mis en lumière la situation paradoxale des mères, à la fois leviers et cibles, des interventions sociales. Utilisées comme des partenaires privilégiées par les professionnels et professionnelles, les mères sont des leviers de l'intervention (cf. point précédent). Les mères sont également les cibles des interventions professionnelles, car elles sont souvent désignées comme les principales responsables du « désordre familial » (Cardi, 2007). Plusieurs travaux montrent que la figure de la « mauvaise mère » a pesé et pèse, aujourd'hui encore, sur les femmes qui ont des enfants souffrant de difficultés ou de handicaps : inadéquation dans la fonction d'attachement, comportements à risque, antécédents durant la grossesse, etc. (Gaillard, 2004). Lorsque les professionnels et professionnelles les jugent comme étant « trop » ou « trop peu » (fusionnelles, maternantes, négligentes, etc.), ils et elles leur imputent (in)directement une responsabilité concernant la situation ou le handicap de leur enfant. Les mères font donc face au soupçon d'un désajustement ou d'une inadéquation dans leur fonction parentale qui ne concerne que rarement les pères, marquant là encore l'asymétrie profonde entre les sexes. Dans une enquête portant sur les parents issus de classe moyenne, Ara Fancis (2012) montre que les deux parents souffrent de honte et/ou d'isolement du fait du handicap de leur enfant, toutefois seules les mères souffrent du « stigma of bad parenting ».

Le récit de la mère de Léo aborde la question du stigmatisme de la « mauvaise mère » de façon inhabituelle, puisque son discours met en avant les stratégies qu'elle mobilise pour

s'en défendre. La mère de Léo a manifestement une excellente connaissance des travaux d'Erving Goffman (1975) et inscrit d'emblée les processus de stigmatisation dans un jeu relationnel. Elle relève par exemple qu'elle se soucie de l'image de son enfant et d'elle-même lors du premier jour d'école : « J'étais un peu anxieuse, car je tenais à ce que [Léo] arrive à l'école en marchant. Je lui avais mis de jolis habits. Je me souviens, dans ma tête, malgré moi, il y avait un enjeu : je voulais qu'il présente bien, que les enseignantes le trouvent mignon. [...] Je me souviens que je pensais que moi aussi, il fallait que je présente bien, [...] il fallait que je fasse la maman "bien". » (p. 35) Elle affirme d'ailleurs à plusieurs reprises qu'elle cherche à « normaliser » Léo dans le but de le faire accepter (p. 48) et qu'elle endosse le rôle qu'elle estime attendu par les enseignantes, celui « de la gentille maman qui écoute et qui collabore » (p. 45). S'il est impossible de savoir comment le « jeu » instauré par la mère a été perçu par les enseignantes, il convient de relever que son ambition est avant tout stratégique : il s'agit de favoriser l'intégration de son enfant qui souffre d'un handicap au sens propre et au sens figuré. Cette stratégie n'est pas naïve, car la mère sait très bien qu'elle ne fera pas disparaître miraculeusement le handicap derrière une jolie chemise, mais elle se nourrit au contraire de son expertise académique sur le champ scolaire. La mère sait que dans l'enseignement, comme dans tous les métiers relationnels, les professionnels et professionnelles catégorisent leur public (Jeantet, 2003) : ils et elles aiment plus ou moins les enfants et leurs parents, de même qu'ils et elles s'investissent différemment selon la proximité ou au contraire la distance sociale entretenue avec ces derniers. La stratégie maternelle vise donc à faciliter le travail relationnel des enseignantes en misant sur le renforcement des liens affectifs, cherchant à favoriser des logiques de proximité, des « régimes du proche » (Thévenot, 1999) pour influencer l'engagement des professionnels et professionnelles. La mère

de Léo tente par exemple d'instaurer une forme de «réciprocité» en livrant ses émotions ou en exposant sa vulnérabilité aux enseignantes (p. 41-42). Il est difficile et sans doute inutile de chercher à évaluer la portée de cette stratégie sur l'intégration de Léo à l'école. Les résultats sont par ailleurs différenciés selon les individus, c'est très clair par exemple sur les rapports diamétralement opposés que la mère entretient avec la première enseignante spécialisée de Léo, Muriel, et la seconde, Nathalie. Elle dira par ailleurs avoir entretenu de bons contacts avec les femmes qui ont des enfants souffrant de handicaps, Milena l'accompagnante de Léo qui a un fils souffrant de troubles du spectre autistique (TSA) et Mme Meyer, la doyenne, dont l'enfant est dyslexique. Avec le recul, la mère de Léo juge en revanche «terrible d'avoir eu ce genre de raisonnement» (p. 48). Elle se reproche sans doute d'avoir fait le «jeu de l'institution» en tentant de «normaliser» son enfant et de jouer le jeu de «compliance».

De la compliance à la révolte : une question de savoir ou de pouvoir ?

Le récit de la mère de Léo rend compte d'un changement majeur dans les relations qu'elle entretient avec l'institution scolaire, car «la stratégie qui consistait à apparaître comme la maman gentille dans l'espoir que ça allait s'arranger était un échec total» (p. 75). La compliance fera alors place à une posture plus revendicatrice consistant à ne plus se laisser «écraser» et ne «plus rien laisser passer» (p. 75).

Utilisée dans le domaine de la santé, la compliance met l'accent sur la correspondance entre le comportement des patients et patientes et les recommandations des médecins. Le concept comporte une logique normative, établissant une distinction entre les «bon·nes» ou les «mauvais·es» patient·es, marquant ainsi clairement l'asymétrie des positions entre les professionnels et professionnelles et leurs

clients et clientes. La compliance se distingue de l'observance thérapeutique (respecter les prescriptions) ou de l'adhésion (adéquation entre les perceptions du corps médical et celles des patients et patientes). La compliance est une notion peu utilisée en français, car elle dénote une certaine idée de soumission (Carle, 2013). C'est toutefois bien l'intention de la mère, qui fournit des efforts considérables pour apparaître dans une posture «basse» selon sa formulation (p. 115) vis-à-vis des professionnels et professionnelles, alors même qu'elle occupe une position supérieure sur l'échelle socioprofessionnelle et qu'elle est experte des relations école-famille et des inégalités scolaires. Les enseignantes en sont tout à fait conscientes et se disent d'ailleurs «un peu stressées» par l'expertise académique de la mère (p. 113). Cette dernière affirme toutefois à plusieurs reprises qu'elle ne veut pas «aller dans la confrontation» (p. 49) et qu'elle s'est «beaucoup efforcée de ne pas la ramener» (p. 113) : elle ne relève pas les paroles blessantes des enseignantes (qu'elle met sur le compte de la maladresse), elle ne profère pas de conseils sur l'accompagnement de Léo, elle veille à paraître diplomatique lors des échanges, y compris lorsqu'elle juge le travail inadéquat ou insuffisant. Elle abandonnera toutefois cette posture de compliance au moment où elle et son conjoint décideront de scolariser Léo dans un établissement spécialisé. La décision est formalisée dans une séance de réseau, au cours de laquelle la mère endosse une position d'experte, se permettant «un petit laïus sur l'inclusion» (p. 80), relevant ainsi très directement l'incapacité de l'école à remplir son mandat.

Les raisons qui expliquent ce changement de posture maternelle sont bien évidemment multiples et de plusieurs ordres. Il y a tout d'abord la fin de «l'espoir qu'avec le temps, nous [les parents] allions les convaincre que Léo avait toute sa place à l'école» (p. 49), soit une forme de renonciation à la dimension politique ou militante du projet d'intégration de l'enfant. Il y a ensuite l'écart entre les attentes de la mère et

l'accompagnement dont bénéficie Léo, notamment l'absence d'objectifs d'apprentissage et de progression de l'enfant, l'impossibilité d'établir une relation de collaboration pour « réfléchir ensemble aux pistes pédagogiques » (p. 66) ou encore l'incapacité du personnel à « observer le comportement [de Léo] pour comprendre comment l'aider dans ses apprentissages » (p. 97). Le récit de la mère est truffé de jugements négatifs sur le travail réalisé auprès de son enfant, notamment lorsque Léo est « réduit à son handicap » (p. 61) et décrit avec des propos exclusivement dépréciatifs (p. 97). Elle relèvera par ailleurs ouvertement l'incapacité des professionnels et professionnelles à « identifier les signes » d'autisme chez son enfant, alors qu'elle-même en avait perçu des manifestations depuis plusieurs mois (p. 97). Ce changement de posture se comprend enfin en regard du comportement de Léo lui-même, qui ne parvient plus à travailler, qui est très agité et qui n'est « plus dans son état habituel » (p. 75). La dégradation manifeste du plaisir de l'enfant à aller à l'école conduit les parents à envisager l'école spécialisée comme une solution, voire comme une « libération » (p. 109). La mère souhaite en effet éviter que l'école ne « détruise [son] gamin » (p. 97). Si les savoirs experts de la mère, sa connaissance du cadre légal et des moyens mis à disposition par l'institution, de même que ses jugements sur la qualité du travail fourni par les professionnels et professionnelles, ainsi que ses savoirs d'expérience (ce qu'elle vit avec son enfant) concourent à une rupture de confiance avec l'école ; en revanche, son sentiment de colère et de révolte se comprend moins sur le registre des savoirs que sur celui des rapports de pouvoir.

La colère de la mère, son « envie de renverser les tables » (p. 113), naît de son expérience douloureuse des rapports de force et de « l'asymétrie de la relation entre l'école et les parents » (p. 104). Dans son récit, la mère relève l'absence d'espace pour discuter, interroger ou mettre en débat le travail réalisé auprès de son enfant. Elle dit faire face à un « rouleau

compresseur», elle a le sentiment d'être «piétinée», elle vit une forme «d'impuissance» et d'infantilisation, décrivant une relation dans laquelle elle se fait «gronder» par le directeur de l'établissement scolaire, accusée de ne pas être collaborante, une relation dans laquelle elle ne peut pas exprimer son point de vue (p. 86). Elle décrit cette situation comme particulièrement violente. Comment expliquer un tel renversement, alors même que la mère juge le travail fourni par l'école de piètre qualité et qu'elle bénéficie d'une certaine légitimité pour porter ce jugement? Pourquoi la mère ne s'attendait-elle pas à vouloir «mettre la maîtresse sur le toit de l'école» selon l'expression d'un père issu des classes populaires: imaginait-elle que son statut la protégerait de la violence institutionnelle? S'attendait-elle à pouvoir mieux collaborer avec les professionnels et professionnelles du fait de son statut d'initiée au champ scolaire? Nourrissait-elle des espoirs particuliers concernant le partenariat école-famille du fait de son investissement affectif dans la situation? La dimension militante de son engagement aurait pourtant dû lui rappeler qu'«être déclaré "partenaire" ne suffit souvent pas à être reconnu effectivement comme tel. [Que] l'invitation à la table n'est jamais une garantie de prise de parole (et) encore moins l'assurance de se faire entendre» (Lochard et Simonet, 2009, p. 82).

J'écrivais en introduction que l'histoire de Léo, est l'histoire d'une lutte. Une lutte dans laquelle se joue la scolarisation de l'enfant (la petite histoire), mais se joue aussi plus largement l'intégration des personnes en situation de handicap en contexte scolaire, soit le mandat de l'école publique (la grande histoire). Aussi qualifiée et outillée soit-elle, la lutte que mène la mère à l'échelle individuelle se livre contre une institution qui produit et reproduit les rapports de domination. Ce que la mère vit de manière violente, c'est la démonstration du monopole des professionnels et professionnelles concernant la définition de leur mandat professionnel

(Soldhju, 2015). La mère n'a tout simplement pas «voix au chapitre» pour s'exprimer sur ce qui relève ou non de la compétence scolaire. Elle expérimente douloureusement son renvoi du côté de la «barrière des profanes» et vit d'autant plus mal les stratégies défensives du corps enseignant auquel elle fait face. La stratégie utilisée par le directeur est d'ailleurs très simple: Léo souffre de troubles trop sévères pour apprendre à l'école ordinaire, il ne fait donc pas partie du «core business» de l'institution. Cette stratégie est doublement violente. Tout d'abord, elle ne laisse aucune place, ni à la mère, ni à la sociologue spécialiste des questions d'inclusion scolaire, pour s'exprimer sur la qualité du travail accompli par les enseignantes, par exemple sur la pertinence des observations réalisées ou sur l'efficacité des interventions. Ensuite, cette stratégie inverse les rôles: ce n'est pas l'enfant qui a souffert d'un mauvais accompagnement dans le contexte scolaire, ce sont les professionnelles et professionnels qui ont été mis à rude épreuve dans l'accomplissement de tâches qui ne relèvent pas de leur cahier des charges. En excluant ainsi Léo du mandat de l'école, en insistant sur le fait que l'enfant challenge le système (p. 102) et «pousse [les professionnels et professionnelles] dans [leurs] retranchements» (p. 99), le directeur exclut bien sûr toutes possibilités d'émettre un jugement sur le travail accompli, mais il attend aussi de la reconnaissance, voire de la gratitude, pour l'exceptionnalité des tâches réalisées.

La mère refusera catégoriquement de dire merci, mais elle ressortira dévastée des dernières séances de réseaux, dans lesquelles elle assiste, impuissante, aux discours auto-congratulants des professionnels et professionnelles qui vantent les mérites du passage de Léo à l'école publique (p. 103). Si la mère n'est pas dupe des rapports de domination, cela ne l'empêche pas de les subir violemment. Nicole-Claude Mathieu (1991) écrivait un article au titre évocateur, «Quand céder n'est pas consentir», dans lequel elle insiste sur le fait

qu'un rapport de domination (ou d'oppression) se caractérise par la possibilité dissymétrique de l'usage de la violence qu'il réserve à un groupe sur l'autre (l'autrice parle des groupes de sexes, mais son analyse est pertinente pour les parents sur les enfants ou les professionnels et professionnelles sur leurs clients et clientes par exemple). Selon l'autrice, il n'est pas possible de comprendre les rapports de domination sans accorder une place centrale à la contrainte. Le récit de la mère est amer, car il donne à voir toute la violence avec laquelle l'école impose le maintien de l'ordre établi et réduit la mère au silence. Malgré un mouvement de revendication puissant en faveur de l'intégration scolaire, la présence de l'enfant n'aura pas permis de bouger la ligne institutionnelle, ni remis en question les critères qui départagent les « éducatibles » des « inéducables », ni même autorisé le débat sur les pratiques professionnelles. Le récit de la mère est amer, car il donne à voir l'étendue du pouvoir de la normalité sur l'anormalité. Son récit n'est toutefois pas vain, outre le fait que la mère utilise d'autres voies pour porter sa voix, son histoire nous rappelle que dans toute lutte, les « outils du Maître ne détruiront jamais la maison du Maître » selon les mots d'Audrey Lorde (2007).

Références

- BESSIN M. (2008), « La division sexuée du travail social », *Informations sociales*, 152/2, p. 70-73.
- CARDI C. (2007), « La "mauvaise mère". Figure féminine du danger », *MOUVEMENTS*, 49/1, p. 27-37
- CARDI C. (2010), « La construction sexuée des risques familiaux », *Revue des politiques sociales et familiales*, 101, p. 35-45, <https://doi.org/10.3406/caf.2010.2837> [consulté le 22.02.2025].
- CARLE M.-E. (2013), « Logiques divergentes et confrontations des savoirs. Quelle recherche pour la rationalité des patients? », *Anthropologie et société*, 37/3, p. 139-156, <https://doi.org/10.7202/1024083ar> [consulté le 22.02.2025].
- COURCY, I. et RIVIÈRES-PIGEON C. DES (2013), « Intervention intensive et travail invisible de femmes. Le cas de mères de jeunes enfants autistes et de leurs intervenantes », *Nouvelles questions féministes*, 32/2, p. 28-43.

- FEDERICI S., SIMONET M., MERTEUIL M. et KUEHNI M. (2020), *Travail gratuit et grèves féministes*, Entremonde.
- FRANCIS A. (2012), «Stigma in an Era of Anxious Parenting and Medicalisation: How Proximity and Culpability Shape Middle-Class Parents' Experiences of Disgrace», *Sociology of Health and Illness*, 34/6, p. 927-942, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.2011.01445.x> [consulté le 22.02.2025].
- GAILLARD J.-P. (2004), «Les mères d'enfant handicapé, face aux professionnels médico-psycho-éducatifs», *Pratiques psychologiques*, 10/1, 7-23.
- GARCIA S. (2011), *Mères sous influence. De la cause des femmes à la cause des enfants*, La Découverte.
- GOFFMAN E. (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Éditions de Minuit.
- HAICAUT M. (1984), «La gestion ordinaire de la vie en deux», *Sociologie du travail*, 26/3, p. 268-277, <https://doi.org/10.3406/sotra.1984.2072> [consulté le 22.02.2025].
- HUGHES E. C. (1996), *Le Regard sociologique. Essais sociologiques*, Éditions de l'EHESS.
- JEANTET A. (2003), «L'émotion prescrite au travail», *Travailler*, 9/1, p. 99-112.
- KERGOAT D. (2012), *Se battre, disent-elles...*, La Dispute, coll. «Le genre du monde».
- LHUILIER D. (2005), «Le sale boulot», *Travailler*, 14, p. 73-98.
- LOCHARD Y. et SIMONET M. (2009), «Les experts associatifs, entre savoirs profanes, militants et professionnels», dans D. Demazière (dir.), *Sociologie des groupes professionnels*, La Découverte, p. 274-284.
- LORDE A. (2007), *Sister Outsider: Essays and Speeches*, Crossing Press.
- MARUANI M. (2017), *Travail et emploi des femmes*, La Découverte.
- MATHIEU N.-C. (dir.) (1991), *L'Arraînement des femmes. Essais en anthropologie des sexes*, Éditions de l'EHESS.
- SOLDHJU, K. (2015), *L'Épreuve du savoir. Propositions pour une écologie du diagnostic*, Ding ding dong.
- THÉVENOT L. (1999), «Faire entendre une voix. Régimes d'engagement dans les mouvements sociaux», *Mouvements*, 3, p. 73-82.

Pierre Périier

Jugement scolaire et disqualification parentale

7

Le cas de l'élève handicapé

Pour comprendre la différence, ce n'est pas le différent
qu'il convient de regarder, mais bien l'ordinaire.

Goffman (1975/1986, p. 150)

Le long parcours semé d'embûches et d'épreuves qui conduit l'enfant Léo à devoir quitter le milieu scolaire ordinaire pour un établissement spécialisé dévoile, sur un mode condensé, les nombreuses ambivalences et contradictions des politiques scolaires menées aujourd'hui sous l'emblème de la coéducation ou de l'inclusion. Le cas de l'enfant handicapé peut être considéré comme exemplaire, en ce qu'il met en tension la norme et l'exception (Passeron et Revel, 2005) et sollicite l'institution aux limites du possible et même du pensable. En ce sens, il interroge les catégories ordinaires, les routines professionnelles, les diagnostics et préconisations scolaires souvent présentées comme des solutions de dernier

recours devant nécessairement être acceptés. Loin de soulager les parents, le processus de prise en charge de Léo sonne progressivement le glas des derniers espoirs placés dans l'idée d'une mobilisation constructive et collective pour aider l'enfant à surmonter ses difficultés, à évoluer parmi d'autres en classe, à réussir ses apprentissages. Forte de sa « légitimité d'institution » (Bourdieu et Passeron, 1970), l'école impose son point de vue en forme de jugement sur l'enfant et ses parents, à la fois responsabilisés et dépossédés. Le texte inspiré par la lecture de ce récit se propose d'éclairer les enjeux et conséquences du décalage qui s'installe et s'aggrave entre école et famille, lorsque les promesses de l'alliance éducative ou de l'inclusion scolaire s'éloignent, secrétant la mésentente et le sentiment d'injustice. Il s'appuie sur le témoignage précis de la mère (et par solidarité, du couple) et plusieurs citations ont été reprises de ce texte. Ce qui est ainsi mis au jour prend une résonance particulière quand on sait qu'il ne s'agit pas, dans le récit étudié, de parents des classes populaires, dominés et démunis. Les protagonistes sont dotés d'un fort capital scolaire et même membre de l'institution scolaire pour l'un des conjoints. Autrement dit, les éléments d'analyse valent a fortiori pour d'autres familles moins aguerries aux codes, rouages et normes de fonctionnement de l'école.

La lutte pour la définition légitime de la difficulté faite « handicap »

L'histoire de Léo témoigne du rapport de force qui très tôt s'engage dans les relations entre parents et école, dès lors que l'enfant contrevient aux normes d'apprentissage et de comportement attendues. Le modèle de la coopération et du consensus si souvent invoqué par l'institution peut aussi avoir pour effet de repousser les échanges permettant l'explicitation et l'expression des malentendus ou désaccords. La fausse entente ou connivence fabrique un différend (Périer, 2005), devenu

explicite lorsque les signaux négatifs envoyés par l'école, sous forme d'observations et de bilans, se font plus précis et que les parents sont directement interpellés et convoqués. Le diagnostic qui entoure le cas de Léo évolue ainsi du flou initial au verdict sans alternative, légitimé par l'expertise des professionnels et la qualification univoque des difficultés. L'accumulation des signes et symptômes consignés dans le dossier scolaire de l'enfant construit un portrait toujours plus sombre de l'enfant « handicapé ». Chaque enseignante ou spécialiste contribue à sa mesure et à sa manière, à forger une représentation déficitaire de l'enfant qui déstabilise les parents, sommés de collaborer, c'est-à-dire d'écouter et d'accepter des propos ou commentaires dont la pertinence peut être interrogée, comme dans l'une des premières réunions : « J'ai trouvé que des personnes disaient un peu n'importe quoi et d'autres, des choses très intéressantes. » (voir *supra*, p. 44) L'enjeu porte d'abord sur le choix des mots pour parler du handicap de Léo et en parler à d'autres, enfants, parents ou professionnels et professionnelles. La question s'est posée dès le jour de la rentrée à l'école où « il y a eu un moment d'échanges sur la manière dont on pouvait parler du handicap aux autres enfants » (p. 36). Critère majeur dans les attentes normatives de l'école, l'autonomie (Durler, 2015; Lahire, 2005; Périer, 2014) de Léo sera jugée défaillante, sa « fragilité » et sa « fatigabilité » sont constatées, sa propreté et sa mobilité posent problème avant que n'apparaissent, plus tard, les soucis à communiquer et le « décalage » dans les apprentissages et les relations avec les autres élèves.

La distillation fractionnée de l'information, dont les parents ne sont pas toujours les premiers destinataires, nourrit le doute et une incertitude croissante quant au jugement sur Léo, les intentions cachées des équipes et, par conséquent, sur l'avenir qui lui sera réservé. Les parents découvrent, parfois de manière détournée, ce qui se dit ou s'écrit à propos de leur enfant (voire d'eux-mêmes), de ses difficultés et des préconisations auxquelles ils préparent les parents,

avant l'échéance de l'entrée à l'école. Ces derniers tentent de négocier l'interprétation du « handicap », de faire entrevoir d'autres possibles, de mettre en avant les progrès et potentialités émergentes, en vain. L'école montre qu'elle possède le monopole de la définition légitime de la difficulté constituée en « handicap » et, dans le même temps, des réponses à apporter : « La simple mention du handicap suffisait à expliquer toutes les difficultés. » (p. 61)

La sur-normalité de la « bonne mère »

La première rencontre à l'école est vécue comme un quasi-examen de légitimité et de compétence dans l'exercice du rôle maternel. Il s'agit dès lors d'anticiper les effets d'image laissés par les apparences de l'enfant comme de la mère, en soignant la tenue vestimentaire et la présentation de soi, afin que les partenaires de l'interaction prennent au sérieux l'impression créée à leur intention (Goffman, 1973) : « Il fallait que je fasse la maman "bien". » (p. 35) Le souci de conformité à la normalité attendue par les représentants de l'institution confère une importance inhabituelle au détail, au jeu des postures et des attitudes, en ayant soin de ne pas froisser ses interlocuteurs et de montrer sa disposition à collaborer : « Il fallait que je fasse bonne figure. » (p. 37) Placés en position de vulnérabilité, les parents de l'enfant handicapé sont contraints de surjouer la normalité ou, pour le dire autrement, d'adopter la sur-normalité pour norme : « Il faut que mon enfant soit accepté, on va le rendre le plus normal et le moins dérangent possible, pour que tout se passe bien. » (p. 48)

Implicitement, tout échange engage une négociation quant au rôle des uns et des autres et sur la division morale du travail éducatif. Ce rapport se traduit, par exemple, par la demande faite le plus souvent à la mère de prendre sur son temps personnel et donc professionnel pour suppléer aux éventuelles absences des personnes chargées de l'enfant.

Refuser comporte le risque de « les embêter un peu » (p. 37), mais accepter signifie se placer dans un rapport de subordination vis-à-vis d'une institution prompte à solliciter la disponibilité des parents et de la mère en particulier. L'évidence de cette assignation est rappelée à plusieurs reprises lors des échanges comme dans cette interpellation faite par une thérapeute au conjoint de la mère : « Mais votre femme ne peut pas l'accompagner ? » (p. 82) Parfois, il faut aussi apprendre à se taire, car dire son désaccord ou simplement s'interroger sur les constats et propositions des membres de l'institution serait prendre le risque de rompre le contrat tacite de la collaboration, au nom de l'intérêt supposé de l'enfant. « Moi, en ce début de scolarité, je m'étais surtout efforcée de ne pas la ramener » (p. 113), confie la mère. Il faut en quelque sorte non seulement jouer son rôle, mais rester à sa place, du moins celle que l'institution vous attribue.

Ce rapport asymétrique se manifeste jusque dans le registre de l'expérience sensible, lorsque les émotions s'expriment du côté maternel, mais sans déclencher pour autant des formes d'écoute ou de complicité de la part des personnels témoignant leur empathie ou offrant un accompagnement au parent ainsi exposé et fragilisé. Cette relation sans réciprocité met à mal l'idée de confiance si souvent invoquée ou de lien unissant les acteurs et actrices autour d'objectifs et de valeurs partagés et pour lesquels ils s'obligent à un soutien mutuel. Bien au contraire, la solitude maternelle peut être renforcée dans une telle configuration car, à rebours du rapprochement visé dans les relations entre parents et école (Payet et Giuliani, 2014), les uns et les autres se tiennent à distance comme pour se mieux protéger d'une confrontation redoutée. Les enseignantes semblent ainsi éviter les opportunités d'échanges informels avec les parents de Léo, laissant s'installer un espace de non-dits préjudiciable au suivi de l'enfant. La « peur » dont il est question à plusieurs reprises, de part et d'autre, exprime cette appréhension et incertitude

face au traitement du handicap de l'enfant et au caractère imprévisible ou inédit des interactions qu'il peut engendrer.

Des parents disqualifiés

Les tactiques d'évitement ne suffisent cependant pas à éluder tout malentendu ou risque de mésentente (Rancière, 1995). En effet, des rencontres entre professionnels et professionnelles et parents ont bien lieu, mais ces situations peuvent laisser le sentiment amer que l'« on ne s'écoute pas et ne s'entend pas ». Quel est l'objet de l'échange ? Quelle est la qualité reconnue à chacun ? Il est difficile en l'absence de langage commun et surtout de considération de la parole de chacun de s'expliquer et de parvenir à un accord. Progressivement, les réunions à propos de Léo évoluent vers le face-à-face tant les logiques institutionnelle et parentale semblent incompatibles. Cette configuration des rapports entre famille et école fait écho à ce que vivent nombre de parents des classes populaires sans statut reconnu ni « voix » audible pour dire les épreuves de leur expérience et exprimer leurs préoccupations. D'une certaine manière, l'institution maintient les parents éloignés et enfermés dans un silence coupable car « donner la parole, rendre visible, c'est en effet aider les individus à se mobiliser, à résister à l'ordre existant et à mieux conduire leur existence » (Rosanvallon, 2014, p. 23). La puissance d'agir des parents s'en trouve diminuée et elle fait naître un sentiment d'injustice quant au traitement qui leur est accordé. Une telle configuration alimente la dispute entre familles et professionnels, obligeant chaque partie à fournir des justifications (Boltanski et Thévenot, 1991) mais selon un rapport asymétrique. De leur côté, les parents doivent rassurer en présentant des « apparences normales », faire preuve de disponibilité et de compréhension vis-à-vis d'une institution qui, elle, se dit en difficulté, éprouvée, voire impuissante. En même temps qu'ils sont attendus pour apporter

les preuves de leur «bonne volonté», les parents se voient de plus en plus directement interpellés, voire soupçonnés de ne pas jouer le jeu, en refusant de se ranger au discours ou au type de solution préconisé par l'école. Une forme de lassitude finit par s'installer puisque «jouer les parents patients, gentils et compréhensifs» (p. 74) suffit de moins en moins à infléchir ou remettre en question les diagnostics et arguments avancés par les enseignantes et les équipes. L'entrée de l'enfant dans les apprentissages scolaires va intensifier ce rapport sous tension, jusqu'au point de rupture lorsque, par exemple, les parents refusent de signer le programme personnalisé prévu pour Léo. Confrontés à une institution hermétique aux propositions, voire aux émotions exprimées par les parents, ces derniers apparaissent de plus en plus disqualifiés, renvoyés à une position où il leur est demandé de souscrire à des solutions sans alternative, et dont ils ne voulaient pas à l'origine, mais à laquelle ils finissent par se résigner, tant la lutte leur semble inégale. La résignation pointe, sous la forme paradoxale d'un soulagement: «Ce qui est fou, c'est que j'attends comme une libération ce placement en établissement spécialisé.» (p. 109)

Culpabilité, sentiment d'injustice et résistance

L'appel à la responsabilité des parents et des mères en particulier parcourt tout le récit, quand bien même les deux parents se montrent solidaires face à l'épreuve. Épreuves multiformes faites d'émotions, de questions restées sans réponse, de projections dans un avenir incertain et qui ne laissent guère de répit. Au fond, le cas de l'enfant handicapé fait peser sur les parents une forme d'obligation morale qui exclut toute contestation ou critique, immédiatement interprétée comme une manifestation supplémentaire de leur responsabilité dans la situation. La culpabilité mine des parents

convaincus de pouvoir mieux faire pour leur enfant mais sans jamais y parvenir: «On te balance des reproches, on te dit que c'est la faute de ton enfant s'il ne progresse pas.» (p. 114) Non seulement l'école se dédouane de toute responsabilité, mais elle demande aux parents de considérer tout ce qu'implique l'accueil de l'enfant handicapé pour l'ensemble des personnes peu ou prou concernées. Les remerciements que l'enseignante de la classe de Léo a cru nécessaire d'adresser aux autres parents, gratifiés en quelque sorte de tolérer la présence d'un enfant handicapé, relèvent de ce processus. C'est également le cas lorsque l'enseignante devra rassurer une mère inquiète de la présence de l'enfant handicapé dans la classe, et qu'elle rapportera ses propos aux parents de Léo, interloqués et comme interdits: «Je me disais qu'il ne fallait pas les vexer, les embêter ou pointer leurs contradictions, en tout cas pas publiquement.» (p. 48) Une forme de dette morale et de honte s'empare des parents dont l'enfant est assimilé à une charge pour la collectivité. Au-delà du traitement inéquitable réservé aux uns et aux autres, l'école en tant qu'institution nourrit un fort sentiment d'injustice dès lors qu'elle ne reconnaît pas les droits ou n'écoute pas la voix des plus vulnérables (Martucelli, 2002). D'où une forme d'étonnement de la mère de Léo lorsqu'elle se verra destinataire des informations qui la concernent: «J'ai trouvé ça assez remarquable que quelqu'un nous informe de nos droits.» (p. 92) Pris dans ce rapport antagoniste entre «eux» et «nous», les parents tentent de résister et de ne pas souscrire sans réserves au discours d'une institution estimant qu'elle aura déjà œuvré au-delà de ce qu'elle est en mesure de faire, poussant les professionnels et professionnelles «hors de leurs limites» (p. 98). La distance nécessaire pour déjouer le piège d'une «culpabilisation distillée» (p. 110) implique des ressources culturelles que tous les parents ne possèdent pas afin de se dégager, aidés de leur regard critique, du rapport de domination qui les accable: «L'école attend cette posture des parents,

ils voudraient qu'on les remercie, mais moi je me refuse à le faire.» (p. 111) En outre, ce n'est pas seulement de la «faute aux parents» dont il est question, comme souvent dans les relations avec l'école (Gayet, 1999), car la charge désigne aussi l'enfant lui-même, puisqu'il ne progresse pas: «Il faut alors lutter de toutes ses forces pour ne pas adhérer à cette vision dépréciatrice de ton enfant» (p. 111). On comprend mieux à la lumière du cas de Léo tout ce que les parents de milieux populaires doivent endurer dans les échanges avec les acteurs et actrices de l'école, eux dont les enfants rencontrent précocement et durablement des difficultés d'apprentissage fréquemment accompagnées de problèmes de comportement. Au-delà des enjeux scolaires, les parents et les mères en particulier luttent pour préserver leur dignité, moins par la révolte ou l'insoumission que par le retrait nécessaire pour se protéger (Périer, 2019).

Individualisation et dépossession

En effet, quand bien même les parents s'efforcent de résister à l'emprise de l'institution, le rapport semble trop inégal pour que leur «voix» puisse infléchir le cours ordinaire de son fonctionnement et atténuer son pouvoir. Scolarisé en milieu ordinaire, l'enfant handicapé place ses parents dans un statut de minoritaires, en situation d'étrangers parmi les autres. Cette position ne peut que les affaiblir dans la négociation ou la recherche de solutions: «Il y a une forme d'individualisation, on nous renvoie l'image d'individus isolés, il n'y a que nous qui avons ce genre de demandes.» (p. 112) Contester pourrait avoir pour effet de les isoler voire de les exclure, car les parents sont en permanence exposés («sur la sellette» [p. 45]), jugés, catégorisés. De discréditables, ils peuvent devenir, au moindre faux pas, discrédités, car s'écartant manifestement du comportement attendu (Goffman, 1975/1986). Ce rapport impose de se protéger par un contrôle

de soi dans les interactions et un contrôle de l'information délivrée dans les échanges. Sans se résigner, les parents apprennent à composer avec les acteurs et actrices de l'institution afin de ne pas s'affaiblir davantage et de voir confirmer les préjugés qui pèsent sur eux et elles. Le temps aura néanmoins raison de cette posture et la dernière année du récit voit monter les tensions et incompréhensions, à mesure que les échéances et le verdict final se précisent. Solidaire de son conjoint de plus en plus « offensif », la mère s'efforce d'observer une stratégie de non-rupture, coûteuse sur le plan individuel : « Je crois que je suis plutôt à calmer le jeu, même si je suis aussi très remontée. » (p. 116)

Néanmoins, il faut encore compter avec les quelques rencontres de professionnels et professionnelles dans ces moments précieux permettant de relâcher le contrôle dans les interactions pour reprendre espoir dans l'idée d'un accommodement et d'une issue raisonnables. Tel fut le cas avec une enseignante spécialisée ayant un « discours positif » sur Léo et avec laquelle il était « facile de discuter » (p. 142). Les thérapeutes, crédités d'une approche constructive avec Léo, ont également eu l'occasion de jouer ce rôle face au groupe des enseignantes « au discours plaintif » (p. 58). Tout se passe comme si, à plusieurs reprises, le jeu des acteurs et actrices passait au premier plan, devant l'institution, et les personnes devant leur rôle (Dubet, 2002), manifestant une attention et une reconnaissance au-delà de leur fonction. Ainsi, quelques mots et gestes ne laisseront pas les parents indifférents, à l'image de l'enseignante spécialisée qui offrira un petit cadeau à Léo pour Noël, alors même qu'elle n'assure plus son suivi, geste qualifié de « très touchant » (p. 142).

L'école inclusive, toute préoccupée de l'intégration des élèves différents, pourrait faire oublier ce qui se joue du côté des parents, à la fois légitimes dans leurs demandes singulières et vulnérables face à l'institution dont ils dépendent, eux plus que d'autres. Les associations ou groupements de

parents semblent singulièrement absents et les tiers ou régulations collectives font défaut pour négocier les prescriptions et décisions de l'institution : « On ne peut pas dire qu'on ait énormément de maîtrise sur ce qui se passe. » (p. 112) Le sentiment de dépossession gagne les parents contraints d'assister à des réunions où les diagnostics et pronostics croisés des professionnels et professionnelles scellent le destin de l'enfant, comme des parents, sans débat contradictoire ni alternative. L'enfant handicapé devient objet, sinon un « machin » (p. 117), vidé de son substrat sensible et cognitif. De quoi Léo, enfant handicapé, est-il le nom, dévoilant malgré lui et contre lui les effets de violence symbolique de l'institution ?

Conclusion

Loin de l'alliance éducative que l'institution appelle de ses vœux, le cas de Léo, enfant handicapé, met au jour l'absence de réciprocité entre les parents et l'institution scolaire. L'école apparaît dans son fonctionnement ordinaire comme une entreprise de normalisation qui attend des enfants qu'ils se conforment à un modèle d'élève et que les parents d'élèves se rangent à ses arguments et jugements. Elle peut même, dans certaines circonstances et interactions, opérer tel un entrepreneur de morale (Becker, 1985) qui non seulement écarte ou refuse d'envisager toute initiative ou alternative, mais dicte implicitement les comportements à observer, s'autorisant à sanctionner symboliquement les parents jugés non coopératifs. Le cas du handicap de l'élève n'est sans doute que l'une des manifestations de ce dont l'école est capable dans le traitement de telle ou telle différence. C'est un pouvoir inscrit dans son fonctionnement ordinaire, invisible mais efficace. De leur côté, les parents ont le souci de ne pas perdre la « face », de préserver une dignité mise à mal à et par l'école. Car jouer le jeu avec les règles du jeu que l'école leur impose les assigne à une place dont ils ne veulent pas, mais

s'en détacher les expose plus encore. Dans cette configuration sans solution, les parents n'ont alors d'autre choix que de se préserver ou de se tenir en retrait, pour préserver le lien avec l'enfant.

Références

- BECKER H. (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Métailié.
- BOLTANSKI L. et THÉVENOT L. (1991), *De la justification*, Gallimard.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1970), *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit.
- DUBET F. (2002), *Le Déclin de l'institution*, Éditions du Seuil.
- DURLER H. (2015), *L'Autonomie obligatoire*, Presses universitaires de Rennes.
- GAYET D. (1999), *C'est la faute aux parents ! Les familles et l'école*, Syros.
- GOFFMAN E. (1973), *La Mise en scène de la vie quotidienne*, t. 1, *La Présentation de soi*, Éditions de Minuit.
- GOFFMAN E. (1975/1986), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Éditions de Minuit.
- LAHIRE B. (2005), « Fabriquer un type d'homme "autonome" : analyse des dispositifs scolaires », dans B. Lahire (dir.), *L'Esprit sociologique*, La Découverte, p. 322-347.
- Martucelli D. (2002), *Grammaires de l'individu*, Gallimard, coll. « Folio ».
- PASSERON, J.-C. et Revel J. (2005), *Penser par cas*, Éditions de l'EHESS.
- PAYET J.-P. et GIULIANI F. (2014), « La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun. Pratiques, épreuves et limites », *Éducation et sociétés*, 34, p. 55-70.
- PÉRIER P. (2005), *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Presses universitaires de Rennes.
- PÉRIER P. (2019), *Des parents invisibles*, Presses universitaires de France.
- PÉRIER P. (dir.) (2014), « L'autonomie de l'élève. Émancipation ou normalisation ? », *Recherches en éducation*, 20, <https://doi.org/10.4000/ree.7675> [consulté le 22.02.2025].
- RANCIÈRE J. (1995), *La Méésentente*, Galilée.
- ROSANVALLON P. (2014), *Le Parlement des invisibles*, Éditions du Seuil.

Hélène Buisson-Fenet

8 | Un droit sans force

Voilà une vingtaine d'années que les relations entre les administrations et leurs ressortissants et ressortissantes font l'objet d'une attention particulière dans les travaux sociologiques en France. Saisir « l'État par le bas », c'est-à-dire dans ses relations entre les usagers et usagères et les fonctionnaires à travers les guichets, a notamment amené les sociologues à s'intéresser aux rapports ordinaires au droit : les usagers et usagères sont-ils et elles vraiment égaux lorsqu'il s'agit de faire valoir son droit au logement ou au revenu de solidarité active ? Dans quelle mesure les fonctionnaires appliquent-ils le droit tout en préservant leur part d'autonomie dans sa mise en œuvre, et en faisant valoir leur pouvoir discrétionnaire ?

Or en matière éducative, la définition sociale du handicap instituée par la loi du 11 février 2005 se traduit essentiellement par la conjonction de deux droits : le droit pour chaque enfant à une « scolarisation en milieu ordinaire », au plus près de son domicile ; le droit, dans ce cadre, à un parcours scolaire « continu et adapté ». La situation de handicap apparaît dès lors à la fois comme la réalité *malgré laquelle* le droit commun

doit s'appliquer, et comme la réalité *en fonction de laquelle* les apprentissages doivent être ajustés.

Mais l'école publique n'est pas une administration comme les autres. D'abord parce que l'usager y est double : l'élève est un destinataire direct du service éducatif, les parents, des destinataires indirects. Ensuite parce que ce « double usager » est de fait largement assujéti au service proposé ; qu'il s'agisse de l'obligation légale de scolarisation jusqu'à 16 ans ou du respect réglementaire de la sectorisation, il doit se conformer à une série de contraintes qui créent une asymétrie fonctionnelle majeure. Enfin parce que les normes d'action en vigueur dans les établissements entrent régulièrement en contradiction avec les droits subjectifs octroyés, et c'est en limitant implicitement les droits formels – ceux que défend le Code de l'éducation – par l'encadrement des interactions quotidiennes que « l'ordre scolaire » se maintient. Pierre Merle (2003) remarque ainsi que « la délocalisation des modalités d'application de la règle au niveau des établissements [...] a affaibli la force symbolique et pratique des textes juridiques » (p. 11).

Le handicap à l'école dessine ainsi le tableau d'un « droit commun adapté⁵ » dans une institution où la règle coutumière l'emporte sur les droits formels. Comment ce tableau prend-il forme dans l'histoire scolaire de Léo et de ses parents ?

Sûrement pas au travers d'une ignorance des droits : à l'encontre des travaux sur le non-recours aux droits sociaux par méconnaissance, qui mettent en évidence les inégalités sociales d'accès à l'information administrative, l'histoire scolaire de Léo commence par une demande de dérogation, qui permet de différer d'un an son entrée en maternelle. Le droit à l'école ordinaire ne renvoie pas chez ses parents à

⁵ C'est-à-dire « le même droit pour toutes et tous », qui ne peut précisément être « le même » que s'il se décline selon les difficultés que rencontrent les personnes à y accéder dans des situations concrètes.

«une abstraction surplombante, peu ancrée dans l'expérience» (Vial, 2016) et les possibilités de l'offre publique ne sont pas découvertes au gré du hasard – ce qui n'empêche pas que l'expérience permette d'affiner par exemple la connaissance des modalités de compensation que peut proposer l'école. Le manque d'informations concerne plutôt les professionnels et professionnelles, puisque «l'adjoint ne semblait pas du tout au courant de ce qu'il était possible de mettre en place comme aide ou comme aménagement pour Léo» (voir *supra*, p. 33-34) : c'est même cette ignorance des conditions concrètes de mise en œuvre des droits qui semble expliquer, dès la première réunion, une première tentative de délégation du «sale travail» que constitue l'accompagnement de Léo en l'absence de l'auxiliaire («Il nous a été demandé si nous pouvions alors garder Léo à la maison» [p. 34]).

Cette conscience des droits s'incarne dans la formulation de requêtes plutôt que de réclamations («Je lui demande aussi s'ils avaient déjà trouvé une auxiliaire, puisque Léo y avait droit» [p. 35]). L'accès aux droits est en effet vécu comme étant si fragile qu'il convient d'aider l'institution scolaire à le concrétiser en pratique : la mère de Léo prête main-forte pour recruter l'auxiliaire. Surtout, l'inclusion scolaire de Léo n'a rien de l'évidence du droit commun, et la conscience de son droit est une «mauvaise conscience», au sens où elle s'expérimente comme une légalité illégitime, une «faveur» (Buton, 2009) et non comme un dû. L'ensemble du témoignage est ainsi parcouru d'allusions à la nécessité de vouloir bien faire, de s'efforcer d'aplanir d'éventuels malentendus, de refréner ses attentes – bref, de travailler à être conforme aux normes institutionnelles que l'on pressent qualifier la «bonne parentalité» dans l'école inclusive. Cette forme de loyauté résulte de la compétence sociale à comprendre la centralité des normes professionnelles dans la régulation quotidienne de l'institution, et sans doute n'est-ce pas un hasard si la mère de Léo, sociologue de l'éducation, se

montre sensible à la représentation qu'elle pourrait donner d'un puérocentrisme aveugle à la dynamique de groupe, ou d'une tendance à l'intrusion dans l'arène pédagogique qui relève pourtant du monopole de l'expertise enseignante. Elle s'explique aussi par la crainte d'une possible malveillance institutionnelle qui s'inscrirait dans le flou du droit, ou plutôt par le sentiment de dépendre de la bienveillance des personnes qui entourent Léo.

Il ne suffit donc pas d'avoir conscience de ses droits pour mobiliser le droit, et le seul sentiment d'incompétence ne suffit pas à expliquer le non-recours au médiateur scolaire, voire au tribunal administratif. Les parents de Léo ne restent pas à distance de la relation administrative au service scolaire, c'est même leur immersion dans la régulation scolaire qui permet de produire un témoignage si précis des tensions de l'expérience inclusive dont ils ont conscience de devoir tactiquement contrôler l'expression, pour ne pas « empiéter » sur l'expertise professionnelle. Ils ne délèguent pas non plus l'exercice de leurs savoirs administratifs à des intermédiaires pour faire valoir leur intérêt (association de parents d'élèves, association de défense des droits à l'inclusion), ce qui révèle aussi une forme d'autonomie dans le rapport au droit. Cependant, le recours à la justice administrative n'apparaît jamais comme une issue possible à l'impasse dont le témoignage est le récit.

Une première explication de ce renoncement à faire valoir son droit renvoie à l'arbitrage des coûts et des intérêts : la scolarisation ordinaire ne vaut pas la peine du recours, car les effets projetés du contentieux (la défiance voire le ressentiment des enseignantes et enseignants mis en demeure d'appliquer le droit commun) minent d'avance la qualité des relations pédagogiques propices aux apprentissages de Léo. « À notre sens, précise la mère, il ne sert à rien de maintenir Léo dans un contexte dans lequel sa présence est de l'ordre de la "tolérance", sans impliquer davantage d'investissement de

la part de l'établissement scolaire et en particulier de sa direction. » (p. 216-217) Une explication complémentaire aurait pu reposer sur l'intolérance à l'égard du conflit, et sur l'idée que, le droit créant le conflit, la priorité donnée à l'évitement du conflit invalide le recours au droit : dans le cas de Léo, cette interprétation semble pertinente jusqu'à la rencontre de suivi de scolarité du mois de novembre, car « c'est à ce moment-là qu'il devenait clair que la stratégie consistant à apparaître comme la maman gentille dans l'espoir que ça allait finir par s'arranger était un échec total » (p. 75). Le déni des rapports de pouvoir entre l'organisation scolaire et les « usagers assujettis » que sont les parents aura ainsi montré pendant plusieurs mois les limites de la stratégie parentale initiale : la collaboration n'aplanit pas l'asymétrie structurelle des relations avec l'institution, et la loyauté ne suffit pas à faire valoir son droit.

Quels effets l'invocation des droits a-t-elle sur le positionnement des acteurs scolaires, dès lors que les désaccords s'affichent ? Tout d'abord, la direction de l'école accuse ce recadrage, en reprenant à son compte, dans un échange de courrier officiel, les références juridiques (« conformément aux bases légales que vous citez » [p. 85]) ; mais elle tente dans le même temps de l'accommoder, en temporisant en quelque sorte « la lettre » (l'obligation pour l'école de prendre en charge l'enfant) par « l'esprit de la lettre », c'est-à-dire l'objectif réel poursuivi (le projet pédagogique et social partagé). Accepter le registre du droit et se soumettre à sa formulation permet d'afficher une bonne volonté institutionnelle et d'espérer pouvoir contenir la prise de parole (*voice*) parentale. Ce registre apparaît cependant minoré au regard de l'intérêt supérieur de l'enfant tel que l'institution est habilitée à le définir (« Nous continuerons donc, uniquement si nous le jugeons utile pour Léo... » [p. 85]) et tel qu'elle en impose la définition aux parents. Même si l'école reconnaît la nécessité de se conformer au droit et

affiche son légalisme, elle insiste finalement sur l'importance du consentement parental à l'ordre scolaire: tout se passe comme si, en rappelant que l'inclusion n'est pas une fin en soi, mais que le bien-être enfantin lui est supérieur («Mais nous, la question, avec Léo, c'est la qualité» [p. 101]), le directeur tentait de «calmer le jobard» (Goffman, 1990), en l'occurrence de faire accepter aux parents une orientation en établissement spécialisé sans que cette décision puisse paraître arbitraire.

Parce que les parents avaient anticipé cette orientation, parce que la direction de l'école en appelle à une forme de «réalisme» en soulignant les limites des réponses institutionnelles à la scolarisation ordinaire de Léo, les deux parties clôturent implicitement le dossier «sans en faire une affaire» à l'issue de la réunion de février – au sens où la tension engendrée par l'asymétrie des relations école-famille ne se cristallise pas en litige. On est pourtant loin du sentiment de reconnaissance mutuelle des difficultés qu'aurait occasionné le travail de négociation. En premier lieu, le registre sémantique que mobilise la direction pour qualifier la situation apparaît inopportun: il est question de «bon score» (p. 97), de «core business» et de «système challengé» (p. 102) quand on pouvait légitimement attendre un discours sur les apprentissages, les compétences professionnelles à les étayer, et le rôle dévolu à l'éducation parentale dans cet étayage. Cette terminologie de l'organisation et de la performance ne permet pas que la situation soit définie dans les mêmes termes par les deux parties, et nourrit le sentiment «qu'on ne s'entend pas», faute de traduction congruente. Ensuite la réunion prolonge et même consolide l'asymétrie des relations école-famille en cadrant les interactions sur le «blaming» (Festiner, Abel et Sarat, 1980), c'est-à-dire sur un jugement de désapprobation attribué aux parents. Le témoignage illustre que le directeur ne s'exprime pas en pédagogue, mais en manager déçu par la défiance parentale,

auquel l'occasion est donnée de faire porter la responsabilité des ratés de la co-éducation et de la collaboration école-famille à des parents exigeants et procéduriers. En insistant sur le rôle positif de ses collègues « tolérants » (p. 89) à l'égard de la présence de Léo dans les murs de la classe, il garde la maîtrise de la définition du service.

Une dernière interprétation de l'impuissance du droit dans l'histoire de Léo renvoie enfin à l'absence des associations de parents d'élèves comme intermédiaires de la transformation du désaccord en litige. Si la connaissance individuelle du droit n'induit pas nécessairement sa mobilisation (« Il nous aurait simplement suffi d'indiquer que nous nous opposions à l'orientation en établissement spécialisé et, sur le plan légal, l'école aurait été dans l'obligation de scolariser Léo dans le contexte ordinaire », précise la mère [voir *infra*, p. 216]), cette mobilisation est en effet facilitée par un étayage du collectif qui permet de rendre crédible le risque de contentieux (Agrikoliansky, Sommier et Fillieule, 2010). Dans le cas qui nous importe, faute d'un investissement pédagogique et didactique visible des professionnels à l'égard de Léo, les parents anticipent l'inefficacité de l'école ordinaire sur ses apprentissages. Cette forme d'anticipation adaptative désincite à faire appel aux médiations : le jeu n'en vaut pas la chandelle, car la publicisation du conflit apparaît contradictoire avec l'objectif prioritaire de relations apaisées avec l'institution. En définitive, le renoncement au droit signe aussi l'impossible régulation des rapports de pouvoir.

Question d'Hélène Buisson-Fenet à l'interviewée :

Avec le recul, comment expliquez-vous que vous n'ayez pas saisi une instance de médiation scolaire, voire n'ayez pas sollicité d'avocat pour défaut d'inclusion scolaire de votre enfant ?

Cette question permet de revenir sur le processus qui nous a amenés à accepter l'orientation de notre fils dans un établissement spécialisé. En tout état de cause, il ne nous aurait même pas été nécessaire de solliciter un avocat ou une instance de médiation scolaire pour que Léo poursuive son parcours dans le contexte ordinaire. Il nous aurait « simplement » suffi d'indiquer que nous nous opposions à l'orientation en établissement spécialisé et, sur le plan légal, l'école aurait été dans l'obligation de scolariser Léo dans le contexte ordinaire.

Le problème est que nous n'avons pas ici affaire qu'à une question légale, mais à des enjeux pédagogiques qui, au vu du déroulement des événements survenus durant les trois années de scolarisation de Léo, auraient été difficiles à modifier à travers une bataille juridique. Nous en avons eu un aperçu lorsque nous avons exprimé notre désaccord lorsque l'école nous demandait de garder notre enfant à la maison lorsque l'auxiliaire était malade. La direction de l'établissement, alors même que la pratique est à notre sens illégale, campe sur ses positions, a renouvelé ses appels téléphoniques les matins d'absence de Mme Chiarani, provoquant à chaque fois chez nous ce sentiment désagréable de crainte et de culpabilité d'envoyer « malgré tout » notre enfant à l'école. Cet exemple en est un comme un autre, mais il montre que sur le plan légal, l'école finit par remplir ses obligations, mais elle le fait à notre avis en « traînant les pieds » et en n'essayant pas de prévoir un processus de remplacement « rassurant » à nos yeux (par exemple en constituant un *pool* de personnes remplaçantes qui pourraient connaître au préalable Léo et dont on serait assuré qu'elles seraient à l'aise, tout comme lui). C'est cette attitude « limite », de jeu avec la règle qui, en définitive, nous amène à renoncer, car l'espoir que la situation change au travers d'une lutte juridique ou d'un processus de médiation nous semble extrêmement maigre, voire inexistant.

À notre sens, il ne sert à rien de maintenir Léo dans un contexte dans lequel sa présence est de l'ordre de la «tolérance», sans impliquer davantage d'investissement de la part de l'établissement scolaire et en particulier de sa direction. Durant les trois années passées dans l'établissement ordinaire, on a eu le sentiment que tout fonctionnait un peu «par chance» (parce que nous avons eu la «chance» de faire recruter une aide à l'intégration motivée, parce que nous avons la «chance» de pouvoir nous organiser pour que Léo fréquente l'école avec un horaire allégé, etc.), mais que ce système, fragile, s'écroule en cas de difficultés de comportement (ce qui s'est passé à la fin de l'automne) et qu'à ce moment-là, alors que nous attendions à ce que l'équipe parte, avec nous, à la recherche de solutions pédagogiques, la direction de l'établissement a botté en touche. À côté des enseignantes qui nous disaient, certainement très sincèrement, être démunies, la direction de l'établissement s'est murée dans un discours défensif («tout a été fait») et nous mettant dans une posture de parents «exigeants» qui «demandent la lune».

C'est une succession d'événements qui nous amènent à «consentir» à cette orientation. En tant que parents d'enfant en situation de handicap, nous avons un certain souci (bien plus élevé que pour sa petite sœur) que Léo puisse être accompagné dans ses apprentissages par des personnes compétentes et bienveillantes. Cette inquiétude n'est pas due à des caractéristiques psychologiques qui nous seraient propres et qui nous amèneraient à être particulièrement «anxieux» ou «surprotecteurs». Elle est le fruit de processus déclenchés dès les premiers mois de vie de Léo: nous avons été fortement encouragés (par la pédiatre, par les thérapeutes, mais aussi par toute une littérature que nous avons consultée) à considérer l'importance de la stimulation des apprentissages de Léo. Au moment où Léo entre à l'école, nous sommes donc dans cet état d'esprit, et nous nous soucions fortement de la «bienveillance» et de la «compétence» des personnes qui

vont entourer Léo. Ce n'est pas une coquetterie ou un caprice de parents inquiets, nous sommes convaincus que l'attitude des adultes qui entourent Léo est essentielle à son développement. Revers de la médaille, cette posture nous rend extrêmement dépendants de la « bienveillance » des personnes qui nous entourent, alors même que celle-ci est difficilement objectivable. Alors que nous estimons, finalement, qu'elle a fait en partie défaut au contexte ordinaire, la direction de l'établissement nous assure que la prise en charge a été exemplaire et justifie l'orientation dans le spécialisé par les « déficiences » de notre fils, qui seraient trop importantes. En outre, le recours à un dispositif juridique, quel qu'il soit, aurait probablement contribué à rendre nos rapports avec l'école plus tendus, avec le risque de détériorer l'environnement proposé à Léo.

Références

- AGRIKOLIANSKY E., SOMMIER I. et FILLIEULE O. (dir.) (2010), *Penser les mouvements sociaux. Conflits sociaux et contestations dans les sociétés contemporaines*, La Découverte.
- BUTON F. (2009), *L'Administration des faveurs. L'État, les sourds et les aveugles (1789-1885)*, Presses universitaires de Rennes.
- FESTINER W. L. F., ABEL R. L. et SARAT A. (1980), « The Emergence and Transformation of Disputes: Naming, Blaming, Claiming... », *Law and Society Review*, 15, p. 631-654, <https://doi.org/10.2307/3053505> [consulté le 22.02.2025].
- GOFFMAN E. (1990), *Le Parler frais d'Erving Goffman*, Éditions de Minuit.
- MERLE P. (2003), « Les nouveaux règlements intérieurs des établissements scolaires. Une application disparate des nouvelles dispositions juridiques », *Carrefours de l'éducation*, 16, p. 2-13.
- VIAL B. (2016), « Ne pas se sentir concerné par ses droits. Une analyse du non-recours dans les parcours sociaux juvéniles », *Agora débats/jeunesses*, 74, p. 77-88.

Serge Ebersold

Du temps des servitudes au temps de 9 l'accessibilité

Il est humainement bien difficile de rester insensible au processus de dévoilement du handicap décrit dans ce récit. Celui-ci divulgue certains mécanismes autour desquels les parents se voient désigner la signification sociale attribuée à la distance qui sépare leur enfant ainsi qu'eux-mêmes des normes régissant l'institution scolaire. Ces mécanismes les conduisent à prendre conscience, voire à intérioriser, la dynamique d'invalidation sociale qui frappe leur enfant et que consacre l'acceptation d'une orientation vers le milieu spécialisé. Ce récit rend tout aussi difficile de ne pas voir dans l'idéal inclusif une aventure mal contrôlée, source de vulnérabilité, voire d'invisibilisation sociale et de désenchantement pour l'ensemble des parties prenantes.

Il rappelle toutefois que les modalités quotidiennes de concrétisation des droits individuels contribuent à l'entreprise de socialisation du biologique et de biologisation du social qui entoure le corps (Bourdieu, 1990). Se jouent là des dynamiques de classement qui transforment les différences

socialement et historiquement instituées en des différences naturelles s'exprimant dans les propriétés physiques ou morales des intéressés et intéressées. Le récit invite de la sorte à rapporter l'ambition inclusive aux conditions symboliques et pratiques présidant à l'effectivité de droits individuels qui impliquent le sens de la réciprocité et du respect d'autrui.

Aussi ce chapitre relie-t-il le texte soumis à l'analyse aux spécificités de droits individuels qui, à l'image du droit à l'éducation reconnu par l'article 24 de la CDPH, trouvent leur effectivité dans les modalités de contextualisation à travers lesquelles se produit le sens qu'ils prennent pour les parties prenantes (Roman, 2010). Il relie dans un premier temps le sens du droit à l'éducation aux formes de reconnaissance signifiées aux personnes concernées et à leur entourage par les acteurs de l'école. Dans un deuxième temps, il s'intéresse aux conditions symboliques et pratiques dans lesquelles les parties en présence s'approprient le droit à l'éducation et en particulier aux formes de servitude qui en découlent. Il invite dans un troisième temps à voir dans l'accessibilité des biens, des services et des environnements une propriété sociale dont disposent les personnes vulnérables et leur entourage pour prévenir et lutter contre les formes de servitude dont est porteuse une société qui peine à garantir les droits individuels (Ebersold, 2024).

Un droit à l'éducation assujetti aux formes institutionnelles de reconnaissance

Le texte qui nous est donné de discuter rappelle que le droit des gens (Rawls, 1998) ambitionné par l'idéal inclusif ne se résume pas à une opportunité qu'il conviendrait à la société d'offrir et aux individus de saisir. Ce sont des «droits de

fait» (Weller, 2000), dont la concrétisation est assujettie aux conditions symboliques et pratiques participant de l'ancrage social de l'anomalie physiologique, c'est-à-dire de la signification sociale accordée à celle-ci, et des formes de coexistence permises par la mise en scène de la vie en société (Goffman, 1975). Par-delà la reconnaissance d'un statut, ces «droits de fait» trouvent leur caractère protecteur dans une solidarité permettant aux individus d'expérimenter leur effectivité et de se définir comme des sujets de droits concernés par ce qui advient à la société et à s'y impliquer parce qu'affectés par la vie sociale (Martucelli, 2017). Les parents ayant un enfant présentant une déficience ou un trouble sont unanimes à ne pas résumer les pratiques des institutions et des professionnels et professionnelles à leurs dimensions procédurales ou techniques. Ils les associent à des actes de solidarité leur révélant leur degré d'intégrité sociale ou, à l'inverse, d'anormalité sociale. Ils attendent qu'elles leur permettent de se voir et d'être vus comme des éléments précieux de la société en étant reconnus dans leurs droits ainsi que dans le rôle significatif qu'ils peuvent jouer dans le bien-être collectif (Ebersold et Bazin, 2005).

L'effectivité de ces droits en devient consubstantielle de la médiation symbolique opérée par le droit et des formes institutionnalisées de reconnaissance quotidiennement signifiées aux personnes concernées et à leur entourage par les acteurs de l'école. Ces formes institutionnalisées de reconnaissance s'expriment dans la signification sociale donnée par les personnes concernées et leur entourage à l'activité exercée, aux interactions, etc. : l'accès à l'école, par-delà la transmission de savoirs et de connaissances, est un moyen de décrypter le rapport des adultes à la particularité de l'enfant, le bien-être que celui-ci en retire, mais aussi les formes de reconnaissance attestant d'une inscription sociale et d'une appartenance sociale commune. Elles s'explicitent dans le travail de retransmission des droits qu'opèrent les individus pour qu'il fasse

sens à la lecture des documents administratifs, au contact d'autrui : le caractère bureaucratique et l'absence de chaleur des démarches ou des courriers administratifs peuvent être associés par les parents à une chosification des rapports sociaux qui les ramène ainsi que l'enfant au rang d'objets d'intervention. L'effectivité des droits s'ancre par ailleurs dans le sens individuel de la réciprocité promu par les codes sociaux du théâtre scolaire qui président au fonctionnement des établissements et aux pratiques d'enseignement. Les représentations profanes qui entourent ces codes participent de la réalité prise par les droits : les réunions, loin de se résumer à des points d'étapes ou à des moments où se discute la situation de l'enfant, sont de véritables rites d'institution qui consacrent le réel en agissant sur ses représentations ; elles entérinent certaines représentations de la difficulté scolaire au détriment d'autres ; elles conduisent les parents à progressivement faire le deuil du projet éducatif de leur enfant et à opter pour une admission en milieu spécialisé. La taille du bureau où se déroulent les échanges avec la communauté éducative, la manière dont elles sont organisées, les modalités d'implication des familles attestent par ailleurs du degré d'estime sociale auquel elles peuvent prétendre lors des échanges et participent du processus de production du handicap en étant révélatrice de la proximité ou de la distance sociale qui les sépare de l'ordre scolaire.

L'effectivité de ces droits s'incarne de surcroît dans les rites d'interaction entre les parties prenantes et les formes de respect d'autrui signifiés : l'asymétrie des relations entre les enseignants et enseignantes et les parents engendre un sentiment de honte auprès de ces derniers lorsque leur engagement ne trouve qu'une réponse convenue ou désintéressée des enseignants et enseignantes. Les échanges en perdent toute forme de réciprocité susceptible de « faire alliance » avec les enseignants pour coconstruire les conditions d'une scolarisation de qualité de Léo. À l'inverse, les attitudes empathiques

de l'équipe éducative, la mobilisation de moyens le soutenant dans la scolarité sont associées à des formes de solidarité de la société à son égard et de sa famille : les photos montrant Léo avec ses camarades, marchant main dans la main avec ses copains ainsi que les saluts de ses camarades le matin lors de l'arrivée à la crèche reflètent des formes d'appartenance qui « faisaient du bien » (voir *supra*, p. 32), surtout lorsqu'aucun statut particulier conduisant à de telles attitudes n'a été demandé.

L'effectivité des droits s'origine dans les formes d'identification sociale à partir desquelles se forgent des représentations de soi et d'autrui et s'envisagent les schèmes d'appartenance auxquels il est possible de prétendre. Ces formes d'identification sociale découlent des codes cérémoniels qui fondent les rapports sociaux entre les membres de l'établissement scolaire ainsi qu'entre ceux-ci et la famille (Renault, 2004). Les propos retenus par les professionnels et professionnelles sur Léo ou les parents ne sont pas uniquement des actes de nomination. Ils constituent des actes de classement qui mettent en lumière certaines dimensions au détriment d'autres : ils peuvent avoir un effet émancipatoire lorsqu'ils sont positifs et font apparaître l'enfant derrière l'élève ; leur effet peut à l'inverse être invalidant lorsqu'ils décrivent Léo comme impossible à gérer dans la classe, ne travaillant pas et repoussant ses camarades. Les parents en sont conduits à signifier à l'école que le regard négatif porté sur l'enfant tout au long des échanges et des éléments d'informations mobilisés pour le caractériser contribue à le détruire. Le texte qui nous est donné de discuter et d'analyser rappelle en cela que les dimensions objectives et subjectives participant de la réceptivité des personnes et de leurs familles aux droits participent pleinement du processus de coconstruction de ce qui fonde l'effectivité des droits individuels reconnus aux personnes.

Une effectivité des droits assujettie à un vivre en laisse

Le récit rappelle par ailleurs qu'en attribuant aux usagers des droits qu'ils ont le pouvoir de négocier, l'ambition inclusive recode le principe de l'égalité des chances autour d'une application circonstanciée des droits (Lacroix et Pranchère, 2019). Elle assujettit l'effectivité du droit à l'éducation aux conditions symboliques et pratiques présidant aux formes de coexistence sociale permises par sa mise en sens et son adaptation à la diversité des profils et des contextes et aux formes de servitudes⁶ qu'elles portent en elles. À l'image du droit d'usage entourant le passage dans une propriété, ces servitudes constituent une contrepartie à la concrétisation des droits reconnus. Prix symbolique entourant l'accès aux dispositifs de droit commun ainsi qu'aux soutiens et aux aménagements, elles ancrent le quotidien des parents et des enfants dans des « procédures d'épreuves » (Foucault, 2002).

Ces procédures d'épreuve renvoient aux contingences administratives entourant l'attribution des aides demandées pour l'enfant et aux difficultés de planification et d'organisation qui en découlent : ainsi n'est-il pas assuré que les aides demandées soient administrativement accordées et qu'il soit possible de préparer adéquatement la rentrée avec l'équipe pédagogique. Ces procédures d'épreuves résultent aussi de la fragilité des positions institutionnelles occupées par les aides humaines sur lesquelles peuvent s'appuyer les parents et les enfants pour disposer des pôles de certitude nécessaires pour envisager la scolarité avec le minimum de sérénité quant au bien-être de l'enfant et à la qualité de la scolarisation. Elles s'organisent en outre autour de l'incompréhension des choix

⁶ Dans son acception juridique, la notion de servitude porte sur un rapport de garantie de service lié à un bien. Ce service, généralement un droit d'usage, est attaché au bien en question et transmis lorsque le bien change de propriétaire. Voir Braudo, 2014.

effectués par l'institution scolaire. Cette incompréhension conduit à s'interroger : « pourquoi ça se passait maintenant. Pourquoi si tôt dans l'année » (p. 69) ; elle incite aussi à interroger les stratégies inavouées des acteurs de l'école : « Est-ce que c'était Chantal qui se préoccupait de tout ça ? Était-elle en service commandé, est-ce que ça partait de l'adjointe de direction, Mme Meyer ? » (p. 69)

Ces procédures d'épreuve résultent de surcroît d'une « acceptation fantomatique » (Goffman, 1975) de Léo qui donne l'impression que celui-ci vit « sa vie avec son auxiliaire indépendamment du reste de la classe » (p. 40). Cette acceptation fantomatique prend l'allure d'une insuffisante préparation de l'école à l'accueil et à l'accompagnement de Léo qui engendre une sensation de bricolage. Celle-ci est source d'inquiétude pour les parents, notamment lorsqu'elle participe de l'angoisse des enseignantes face à la présence de Léo dans leur classe, qu'elle conduit à s'interroger sur la qualité de la surveillance lors des récréations et de la qualité de l'enseignement et des soutiens, à la vue d'un cahier jugé anormalement vide. Cette acceptation fantomatique s'incarne également dans des réunions organisées sans information adéquate des parents, qui leur confère l'allure d'un « entretien d'embauche » (p. 35), lorsqu'il n'est pas associé à un passage d'examen. Elle s'exprime en outre dans une certaine distance aux exigences qu'implique la scolarisation de Léo qui devient source d'inquiétude pour les parents quant à la qualité de sa scolarisation et à son bien-être : cette distance se mesure au peu de temps accordé par l'enseignante spécialisée aux échanges avec les parents lorsqu'ils se résument « à trois coups de fil de trois minutes chacun » et quand on prend « plus de temps à trouver le moment où on allait s'appeler que de parler » (p. 64) ; elle s'appréhende également quand il est refusé à l'auxiliaire de permettre à Léo de concilier les exigences scolaires avec les soins rééducatifs se déroulant sur le temps scolaire. Cette acceptation fantomatique s'exprime

enfin lorsque les informations relatives à Léo sont déconnectées des contextes dans lesquels ils s'inscrivent ou encore des objectifs pédagogiques poursuivis, et des apprentissages effectués susceptibles de placer les parents en position de voir leur enfant comme un élève.

Ces procédures d'épreuves ne contribuent pas uniquement à culpabiliser des parents confrontés au dénuement des enseignants, aux inquiétudes des autres parents, voire au mal-être de Léo. Elles retirent au droit sa capacité à réduire l'incertitude face aux aléas de l'existence en conduisant les personnes à un « vivre en laisse » (Goffman, 1974). Celui-ci réduit les possibilités de projection dans le futur et fait de l'incertitude une caractéristique majeure du stigmate dont sont porteurs les parents et leurs enfants. Ce « vivre en laisse » réside par exemple dans un sens des situations permettant d'identifier les moments où l'on « marche sur des œufs » et demandant de « faire très attention » à ne pas remettre en cause le processus à l'œuvre. Il exige de veiller à masquer toute forme d'information ou de questionnement susceptible de fournir aux acteurs et actrices de l'école un prétexte pour exclure Léo du contexte ordinaire, tout doute pouvant être utilisé comme un argument justifiant la remise en cause de la prétention au droit à l'éducation. Ce « vivre en laisse » donne le « sentiment d'être sur la sellette » et prive ainsi les personnes de la trame sociale rendant la revendication de droits possibles.

Une effectivité des droits assujettie aux garanties d'identité données par les parents

Ces servitudes montrent par ailleurs que l'effectivité des droits individuels est consubstantielle des garanties d'identité que peuvent faire valoir les personnes concernées et leurs familles. Ces garanties d'identité attestent de la proximité normative de celles-ci et contribuent à naturaliser la présence de l'enfant comme allant de soi dans l'univers

scolaire. Elles participent de l'inversion symbolique par laquelle s'opère la mise à distance de la figure du handicapé dépendant de son environnement au profit de celle de l'usager ou usagère, coauteur ou coautrice de son devenir, pouvant légitimement prétendre au « droit aux droits » reconnu aux personnes et à leurs familles. Elles supposent un travail de figuration (Goffman, 1973) permettant à Léo d'être vu comme un élève d'abord. Ce travail de figuration s'organise autour du récit de soi qu'exige toute démarche de projet permettant de faire valoir la légitimité de la « prétention aux droits » et de prédire sa « faisabilité ». Ce travail de figuration s'organise autour de l'ordre cérémoniel qui organise les rencontres sociales et autour duquel se construisent et se renforcent les repères constitutifs des identités personnelles et sociales des parties prenantes ainsi que leurs conditions d'engagement (*ibid.*). Il entend contrôler les différents éléments correspondant à l'apparence qu'ont les parents auprès d'autrui lorsque les stratégies de présentation de soi revendiquent les idéaux de l'institution scolaire et s'attachent à faire « bonne impression », à bien présenter sur le plan vestimentaire ou encore à montrer une attention et une sensibilité aux préoccupations de l'école. Il consiste aussi à contrôler l'information sur Léo et sur soi-même et à veiller à ne « pas lâcher d'informations qui pourraient être retenues » (p. 57) contre Léo ou à souligner le plaisir qu'il éprouve à aller à l'école pour démontrer que « tout va bien » et qu'un éventuel mal-être ne puisse être évoqué pour relativiser sa légitimité. Ce travail de figuration consiste de surcroît à battre en brèche les éventuels préjugés des acteurs de l'école en se positionnant comme un facilitateur disposant des ressources requises pour pallier les dysfonctionnements liés aux contraintes administratives ou organisationnelles. Être à même de proposer une personne mobilisable pour accompagner Léo ou de trouver par soi-même des solutions que les acteurs de l'école ou du spécialisé peinent à déployer invite à

substituer à la figure du parent en souffrance ou en difficulté celle du parent coconstructeur du processus.

Ces garanties d'identité s'apprécient par ailleurs autour d'une compétence participative attestant d'une volonté d'appartenance à l'univers scolaire. Cette compétence participative s'incarne dans une disponibilité permettant aux parents de s'adapter aux rythmes de l'institution scolaire lorsqu'ils sont par exemple convoqués à des réunions dont ils ont été exclus de la planification. Elle s'exprime aussi dans un souci de collaboration des parents qu'exige un message téléphonique de l'école les enjoignant de préparer Léo à l'absence de l'accompagnatrice le lendemain afin d'alléger la tâche d'une enseignante en difficulté face à ses comportements. Le souci de collaboration exigé des parents certifie leur engagement dans le processus de scolarisation. Il offre aux acteurs et actrices de l'école les pôles d'assurance nécessaires à l'acceptation de la présence scolaire de l'enfant : il leur garantit que les parents pallient les éventuelles absences des assistantes d'éducation et leur évite d'être confrontés à des situations difficiles en gardant Léo à la maison ou en trouvant un assistant ou une assistante de substitution. Cette compétence participative se révèle de surcroît dans une mobilisation du droit susceptible de relativiser l'emprise institutionnelle de l'école et de placer les parents en position d'attirer l'attention des acteurs de l'école sur les obligations légales lorsqu'il s'agit par exemple de leur indiquer « que cette prise en charge est prévue par les textes de loi » (p. 82). La volonté d'appartenance signifiée par les parents aux acteurs de l'école atteste de leur bonne volonté, de leur docilité, de leur disponibilité et de leur ardeur au travail. De telles attitudes reflètent une proximité vis-à-vis des catégories de l'entendement professoral (Bourdieu et Saint-Martin, 1975) des enseignants et enseignantes régissant l'ordre scolaire. Elles légitiment scolairement la présence de Léo.

Ainsi corrélée aux garanties d'identité données par les parents, l'effectivité du droit à l'éducation est assujettie à une

capacité d'autolégitimation et d'autoprotection qui transforme les droits qui leur sont reconnus en une prétention aux droits devant être légitimée en permanence. Le potentiel d'autonomisation et d'émancipation dont il est porteur s'en trouve corrélé à la temporalisation de soi de la famille qu'autorisent les ressources en temps qu'offre au couple la division sexuée des rôles ainsi que la division du travail. Ces ressources en temps rétablissent une présence au futur, essentielle à l'exercice de la fonction parentale, à la conciliation des temps sociaux et à l'acquisition de schèmes d'appartenance sociale sources de reconnaissance. Elles confèrent également le « pouvoir être » nécessaire à l'inversion symbolique par laquelle s'opère la mise à distance de la figure du parent « handicapé » dépendant de son environnement au profit de celle du coproducteur ou de la coproductrice du droit reconnu à son enfant. Ces ressources consacrent de surcroît un pouvoir agir qui évite de résumer le temps social à un temps parental et/ou à un temps domestique (Pronovost, 1996) et d'être privé du cercle relationnel requis pour éviter un retrait professionnel d'un des membres du couple, ainsi que le suggère l'extrême fragilisation des familles monoparentales. Elles confèrent en cela au couple un « capital temps » essentiel à la restauration, même partielle, des identités personnelles et sociales, à l'adoption de stratégies familiales, professionnelles et sociales permettant de pallier les insuffisances des modes de garde, le manque de qualification des professionnels, l'inaccessibilité des organisations ou encore la parcellisation du cadre de prise en charge.

Une effectivité des droits ancrée dans l'impératif d'accessibilité

Le texte qui nous est donné de discuter montre que l'inaccessibilité des environnements sociaux et scolaires engonce l'accès à l'école dans des formes de reconnaissance invisibles.

Celles-ci atteignent l'intégrité personnelle et sociale des personnes et transforment les différences socialement et historiquement instituées en des différences naturelles. Le texte rappelle que les droits individuels sont des droits affirmatifs à créer des environnements ouverts à tous de telle sorte que le « droit à » l'éducation se conjugue avec le « droit de » se comporter et d'être vu, au premier chef, comme un élève ou comme un parent d'élève et, plus généralement, comme un sujet de droit (Comité des droits des personnes handicapées, 2017). L'accessibilité des biens, services et environnements en devient une propriété sociale à travers laquelle les individus accèdent à « un type de ressources qui n'est pas la possession directe d'un patrimoine privé, mais un droit d'accès à des biens et à des services collectifs qui ont une finalité sociale : assurer la sécurité – la Sécurité sociale – des membres d'une société moderne et renforcer leur interdépendance de telle sorte qu'ils continuent à “faire société” » (Castel, 2008, p. 172-173). Ainsi associée à une propriété sociale, l'accessibilité des biens, services et environnements ne saurait être dissociée des formes d'intégrité sociale signifiées aux parents et à leurs enfants par les modalités de concrétisation des droits individuels et les formes de visibilité sociale qu'ils en retirent. Cette intégrité sociale découle de l'effet capacitant des pratiques scolaires et des modalités d'aménagement par-delà l'adaptation des pratiques scolaires à des besoins plus ou moins clairement identifiés.

Cet effet capacitant réside dans le « prendre part » de Léo qu'incarne par exemple un temps de concentration suffisamment long pour réaliser des activités scolaires qu'autorise un casque antibruit réduisant les stimulations auditives. Il renvoie au « faire partie » lorsque la mise en scène de la vie quotidienne et les aménagements permettent aux parents et à Léo d'être jugés légitimes dans l'exercice de leur fonction en étant par exemple en position d'exercer les mêmes tâches que les autres ou de concilier les impératifs scolaires avec

les contraintes familiales, professionnelles. Ce « faire partie » découle de stratégies d'appui se refusant à accepter les variations de disponibilité de Léo pour soutenir l'aptitude des acteurs de l'école à capter suffisamment son attention pour qu'il puisse entrer dans les apprentissages et interagir avec les autres. Il repose aussi sur des stratégies de contournement développées par les parents en mobilisant la « carte du diagnostic de TSA » pour conduire l'école à chercher à « observer le comportement de Léo pour comprendre comment l'aider dans ses apprentissages » et « susciter la réflexion sur les pistes pédagogiques » (p. 97) à travailler et la détourner des catégories traditionnellement associées au handicap.

Cet effet capacitant renvoie au caractère émancipatoire des droits individuels que matérialise l'aptitude des individus à s'autoriser à « agir sur » leur environnement. Cet « agir sur » correspond à la capacité d'action et à l'autonomie décisionnelle dont disposent les individus pour prendre et assumer les responsabilités liées à l'exercice d'une fonction et d'un rôle social. Il dépend des pôles de certitude susceptibles de rassurer les personnes quant aux ressources possédées pour s'adapter à la diversité des contextes et des situations et à demander à être vus autrement que comme handicapés ou en difficulté. Il réside par exemple dans l'endossement d'une position de sociologue qui permet de ne pas se « faire complètement écraser psychologiquement » (p. 75) et de ne pas se laisser « emporter par la culpabilisation » (p. 114) en regardant « les choses autrement » (p. 115). S'attacher à comprendre les mécanismes de chosification de l'enfant ainsi que les dynamiques de disqualification à l'œuvre confère le sens du jeu nécessaire à une scolarisation et à des relations avec les professionnels s'apparentant à un « jeu d'échecs » (p. 116) où le droit aux droits est sans cesse interrogé.

Cet effet capacitant concerne le sentiment d'exister des parents et des personnes concernées lorsqu'il est rapporté aux ordres de la reconnaissance les plaçant à parité de

participation avec les autres acteurs et actrices de l'école. Il désigne notamment l'effet d'affiliation des pratiques et l'aptitude conférée par le droit à accéder à cette forme de singularité incitant à se penser soi-même comme un autre (Ricœur, 1990). Cette aptitude renvoie à la capacité narrative possédée par les personnes pour se raconter autrement qu'au regard du corps autre et différent, de mettre à distance les préjugés relatifs à une déficience ou à un trouble, ou ceux induits par la reconnaissance du statut de handicapé. Elle réside dans les identités plurielles acquises à travers la confrontation à une pluralité d'univers sociaux et à une multiplicité de rôles sociaux qui permet de se penser simultanément parent, compagnon ou compagne, ami ou amie, etc.

Éléments de conclusion

Le texte qui nous est donné de discuter montre que l'effectivité des droits individuels déconnectée de l'impératif d'accessibilité est source de servitudes pour les élèves concernés comme pour les parents. Véritable prix symbolique qui entoure l'accès aux droits, ces servitudes sont des symboles de stigmatisme : elles matérialisent l'appartenance à un monde particulier où le droit n'est plus vraiment droit et où l'épaisseur sociale qui fonde la citoyenneté se trouve érodée par le règne de l'aléatoire, la dépossession de la maîtrise du temps et la perte de contrôle de la représentation de soi. Elles participent pleinement du processus à partir duquel se codifie l'anomalie, se jouent les mécanismes de qualification, de requalification et de disqualification sociale des familles et des personnes présentant une déficience. Elles transforment les rapports sociaux en moments où se dévoile le handicap, c'est-à-dire où se mesure concrètement la signification sociale accordée par la société à la déficience et où s'incorporent les distances sociales qui distinguent le normal du pathologique et qui séparent les parents qui ont un enfant présentant une déficience de ceux qui ne sont pas dans ce cas

de figure. Le texte qu'il nous est donné de discuter invite ainsi à voir dans l'accessibilité des biens, services et environnements une forme de protection rapprochée à travers laquelle le « droit à » bénéficier de droits se conjugue avec le « droit de » se penser et d'agir comme des sujets de droits et se construisent les liens d'interdépendance permettant aux membres de la société de « faire société ».

Références

- BOURDIEU P. (1990), « La domination masculine », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 84, p. 2-31.
- BOURDIEU P. et SAINT-MARTIN M. DE (1975), « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1-3, p. 68-93, <https://doi.org/10.3406/arss.1975.3413> [consulté le 22.02.2025].
- BRAUDO S. (2014), *Dictionnaire de droit privé*, www.dictionnaire-juridique.com/serge-braudo.php [consulté le 22.02.2025].
- CASTEL R. (2008), « La propriété sociale. Émergence, transformations et remise en cause », *Esprit*, 8-9, p. 171-190, <https://doi.org/10.3917/espri.0808.0171> [consulté le 22.02.2025].
- COMITÉ DES DROITS DES PERSONNES HANDICAPÉES (2017), *Observation générale n° 5 (2017) sur l'autonomie de vie et l'inclusion dans la société*, ONU.
- EBERSOLD S. (2024), *Le Temps de l'accessibilité*, Harmattan.
- EBERSOLD S. et BAZIN A.-L. (2005), *Le Temps des servitudes. La famille à l'épreuve du handicap*, Presses universitaires de Rennes.
- FOUCAULT M. (2002), *Les Anormaux*, Fayard.
- GOFFMAN E. (1973), *La Mise en scène de la vie quotidienne*, 1, *La Présentation de soi*, Éditions de Minuit.
- GOFFMAN E. (1974), *Les Rites d'interaction*, Éditions de Minuit.
- GOFFMAN E. (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Éditions de Minuit.
- LACROIX J. et PRANCHÈRE J.-Y. (2019), *Les droits de l'homme rendent-ils idiots ?*, Éditions du Seuil.
- MARTUCELLI D. (2017), *La Condition sociale moderne. L'avenir d'une inquiétude*, Gallimard.
- PRONOVOST G. (1996), *Sociologie du temps*, De Boeck.
- RAWLS J. (1998), *Le Droit des gens*, Bibliothèque 10/18.
- RENAULT E. (2004), *L'Expérience de l'injustice. Essai sur la théorie de la reconnaissance*, La Découverte.
- RICŒUR P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Éditions du Seuil.

ROMAN D. (2010), *Droits des pauvres, pauvres droits. Recherche sur la justiciabilité des droits sociaux*, EHESP/Université Paris-Ouest-Nanterre-La Défense

WELLER J.-M. (2000), « Une controverse au guichet. Vers une magistrature sociale ? », *Droit et société*, 44/45, p. 91-109, <https://doi.org/10.3406/dreso.2000.1499> [consulté le 22.02.2025].

Stanislas Morel

Conclusion

L'inclusion scolaire et la fabrique des faux-semblants

La richesse et l'originalité de ce livre procèdent du fait qu'il est sous-tendu par plusieurs objectifs, sans doute apparus à des moments différents du projet éditorial.

Un premier objectif se donne à voir dans l'entretien. Il s'agit, pour la mère de Léo, de proposer une critique argumentée d'une institution scolaire, incapable de mettre en œuvre les moyens nécessaires à l'inclusion de son fils et de restituer la souffrance et les émotions que cette inclusion ratée provoque chez les parents. La motivation de la mère dans l'entretien semble relativement claire : il s'agit de mettre en évidence des responsabilités institutionnelles ou individuelles à l'origine du fait que son fils n'ait pas pu poursuivre sa scolarité dans son école de quartier. Cet objectif paraît, au moins en partie, partagé par les personnes qui mènent l'entretien et dont les questions et les relances, souvent loin d'être neutres, invitent la mère de Léo à développer sa critique de l'école (par exemple, la remarque p. 92 : « C'est vrai qu'on a l'impression que c'est un peu la première fois que quelqu'un pense à vous, tout simplement »). Afin de documenter l'incapacité de l'école à tenir ses idéaux inclusifs, la

mère sociologue entreprend de s'appuyer sur la restitution la plus rigoureuse possible des faits: les conversations et les réunions font l'objet d'une prise de notes, les émotions ressenties sont consignées, certains documents sont conservés. Ce souci de la prise de notes et de la trace s'enracine autant dans des dispositions professionnelles de la mère que dans la perspective de constituer, dans un contexte où les acteurs semblent agir avec une certaine duplicité, des «preuves» objectives, un dossier «à charge» regroupant des manières de dire et de faire auxquelles peut être imputé l'échec de l'inclusion de Léo. De fait, cet entretien illustre de manière précise et précieuse un parcours d'inclusion scolaire particulier. En outre, derrière l'exposition du «cas» singulier se dessine un ensemble de difficultés, d'inquiétudes et de souffrances dont la littérature a montré qu'elles étaient partagées par la plupart des parents d'enfants en situation de handicap confrontés aux «problèmes» soulevés par l'inclusion scolaire. À ce moment du projet, indignation et démarche sociologique vont de pair, se nourrissent et se complètent.

Il me semble cependant que si ce premier projet a fourni l'élan indispensable à la constitution de ce projet éditorial, c'est son dépassement qui ouvre la possibilité de ce livre. Car, si ce premier projet avait abouti, l'entretien aurait constitué un tout autosuffisant, permettant de documenter objectivement à lui seul un fait social. Les commentaires auraient été superflus. Or, tel n'est pas le cas. Dans le même temps qu'il expose les griefs de la mère de Léo à l'égard de certains acteurs scolaires, l'ouvrage prend aussi ses distances avec ce sentiment d'indignation visant certains acteurs en particulier. Comme il est rappelé dans l'introduction: «Il n'est pas question ici de pointer des responsables et de porter des accusations qui seraient à l'opposé de la démarche sociologique que nous défendons.» (p. 24)

L'intérêt de la démarche sociologique est ainsi double. Elle permet d'une part de comprendre le point de vue de la

mère de Léo, mais elle conduit aussi à le confronter à celui des autres acteurs et actrices avec qui elle entre en interaction. Quand bien même les arguments de la mère de Léo sont étayés par des notes ou par des documents recueillis dans le cadre d'une «enquête», ils restent des arguments qui expriment un point de vue particulier sur les faits décrits. Car l'interprétation de ces faits par la mère, comme le montre l'entretien lui-même, est loin d'être partagée par la plupart de ses interlocuteurs et interlocutrices. L'apport de la sociologie est alors de prendre ses distances avec l'indignation (dont Joël Zaffran rappelle, dans son chapitre, qu'elle est à la fois «importante pour faire avancer le débat public» et «mauvaise conseillère» (p. 130) quand elle empêche de percevoir tout ce qui n'est pas contractuel dans l'inclusion) et de contribuer par la même occasion à mieux comprendre la configuration de points de vue et de pratiques telle qu'elle se donne à voir dans la situation décrite dans l'entretien.

Du côté de la mère, deux impératifs légitiment son point de vue. Le premier est d'ordre légal : la loi impose à l'école et aux professionnels et professionnelles qui y travaillent d'accueillir son fils et de lui offrir une scolarité optimale. Le second est d'ordre moral : l'ensemble des professionnels et professionnelles doivent adopter une attitude bienveillante et positive à l'égard de Léo. Le non-respect de ces deux impératifs par l'institution scolaire et, en particulier, par certains acteurs et actrices qui y exercent, est à l'origine de la critique sévère que la mère fait de l'école et de certaines enseignantes ou du chef d'établissement : ces derniers ne respecteraient pas véritablement l'obligation légale d'inclusion et se montreraient parfois peu bienveillants et peu empathiques à l'égard de Léo (et de ses parents). L'entretien dessine en creux une image assez négative du corps enseignant et des personnels de direction (d'autant plus négative que quelques figures «positives» font office de contrepoint et renforcent le contraste) : peu investis, peu soucieux des progrès de Léo, peu sensibles à la spécificité

de la situation de l'enfant à la différence de certaines professionnelles du soin, enclines à admettre d'emblée leur incompetence, elles semblent, en réalité, sans cesse travailler en sous-main à l'éviction de Léo.

La plupart des interlocuteurs et interlocutrices de la mère de Léo dans le monde scolaire ont cependant un autre point de vue. La dénonciation du non-respect de l'obligation légale d'inclusion est en effet contestée par les enseignantes et le personnel de direction, qui s'appuient sur un autre système de normes. Car la loi sur l'inclusion est une loi de papier, une loi faible, concurrencée, chez la plupart des actrices et acteurs chargés de l'appliquer, par un principe de «réalité» fondé sur les possibilités effectives, variables selon les enfants et les contextes, de mettre en œuvre cette obligation en fonction des moyens accordés aux politiques d'inclusion et de la manière dont ces moyens sont mis en œuvre. En d'autres termes, comme le montre Hélène Buisson-Fenet (voir son chapitre dans ce livre), pour les enseignants et enseignantes, la dimension universelle de la loi sur l'inclusion est toute relative et doit, dans les faits, être mise en œuvre en suivant un «droit commun adapté» et des «règles d'institution» (qui invitent à se poser la question de l'opportunité de l'inclusion en fonction des spécificités des enfants à inclure et des contextes dans lesquels a lieu cette inclusion). Dans cette perspective, l'inclusion serait possible et bénéfique pour certains enfants, impossible et contreproductive pour d'autres. Dans ce dernier cas, à défaut de changer l'institution elle-même, il serait plus judicieux, pour le «bien» de l'enfant, de penser à d'autres options de scolarisation, notamment dans l'enseignement spécialisé. D'ailleurs, à l'appui de ce type de représentations, on peut se demander pourquoi l'enseignement spécialisé continue à exister si ce n'est parce qu'on estime qu'il y a des enfants qui bénéficient davantage de ce type de scolarisation adaptée que d'une scolarisation en classe banale. En définitive, malgré la loi, les enseignants et

enseignantes prétendent en revenir à un état précédent du système où l'inclusion était envisagée comme une possibilité parmi d'autres, le jugement « prudentiel » des professionnels et professionnelles devant conduire à faire les « bons » choix en matière de scolarisation des enfants en situation de handicap.

Si l'analyse sociologique proposée dans cet ouvrage permet de mieux comprendre la pluralité de points de vue existant sur l'inclusion de Léo, son intérêt va cependant au-delà. Elle met en effet en évidence les effets déstabilisants sur les interactions sociales de la coexistence de deux représentations de l'inclusion, l'une fondée sur une obligation légale (du côté de la mère), l'autre, sur un droit négocié (du côté du personnel scolaire). Ces deux représentations, relativement antagoniques, ne peuvent néanmoins s'affranchir l'une de l'autre. L'impératif de l'obligation légale ne peut ignorer l'existence d'un droit négocié. Mais, réciproquement, ceux qui plaident pour un droit négocié à l'inclusion doivent prendre en compte l'impératif légal susceptible de leur être opposé. Cela conduit à des situations où les actrices et acteurs sont souvent conduits à ne pas dire ce qu'ils pensent et à des interactions théâtrales où les faux-semblants sont omniprésents. Ainsi, plutôt que de rappeler l'obligation légale qu'a l'école d'accueillir son enfant, la mère de Léo, forcée de se prêter au jeu de la négociation, tente de présenter Léo sous son « meilleur » jour (ce qu'elle analyse par la suite comme une tentative de « normalisation » de son enfant auprès des enseignantes, dont elle s'accuse rétrospectivement en tant qu'elle conduirait à une négation de la personnalité de son fils, voire à sa stigmatisation). Mais, réciproquement, les enseignantes, de leur côté, ne peuvent évoquer ouvertement avec les parents leurs réflexions sur le caractère pas nécessairement opportun de l'inclusion de Léo et encore moins celles sur les difficultés professionnelles auxquelles cette situation les confronte. Cela les exposerait à se voir reprocher, par les parents, de ne

pas respecter la loi (ce qui arrive d'ailleurs à plusieurs reprises dans la situation décrite dans l'entretien). La mère comme les enseignantes en sont donc réduites aux sous-entendus, à ce travail patient d'influence visant à convaincre leurs interlocuteurs et interlocutrices, à leur donner les éléments susceptibles de les amener à formuler *eux-mêmes* le constat de la possibilité ou de l'impossibilité de l'inclusion. Tels sont les éléments qui favorisent ces incessantes mises en scène, où les acteurs et actrices sont réduits à essayer de faire dire à leurs interlocuteurs et interlocutrices ce qu'eux-mêmes pensent *in petto*.

La multiplication des non-dits, l'impossible transparence et l'incessante mise en scène des sentiments des uns et des autres ont pour effet de saper les rapports de confiance et favorisent le développement de tensions et de conflits. Dans un contexte où la plupart des acteurs et actrices (y compris parfois les parents de Léo) éprouvent des sentiments ambivalents sur la possibilité et l'intérêt de l'inclusion, l'omniprésence des faux-semblants peut conduire les acteurs et actrices à adopter une méfiance généralisée à l'égard d'autrui. Ainsi, quand une enseignante explique à la mère de Léo que, preuve du succès de l'inclusion, elle n'envisage plus la classe sans lui, ce propos est interprété négativement comme l'aveu indirect par l'enseignante du fait qu'elle ait pu antérieurement envisager la classe sans son fils. De même, l'entretien donne à voir des enseignantes et un personnel de direction qui interprètent l'action des parents comme visant systématiquement à souligner leur manquement à l'impératif d'inclusion scolaire. Si les pensées que les acteurs et actrices se prêtent mutuellement ne sont pas avérées, l'entretien montre en revanche très bien comment la souffrance généralisée engendrée par la situation elle-même conjugée aux relations de duplicité développées dans le cadre de l'inclusion de Léo favorise cette réinterprétation suspicieuse des propos d'autrui. Paradoxalement, c'est quand les parents se résolvent

à opter pour une stratégie d'*exit* (décidant de scolariser Léo dans l'enseignement spécialisé) qu'ils peuvent abandonner la négociation propre au «droit adapté» et se référer explicitement et sans avoir peur de la confrontation à un cadre légal dont ils savent désormais qu'il ne sera pas appliqué.

En somme, un des intérêts sociologiques de l'entretien avec la mère de Léo est précisément qu'il met particulièrement bien en évidence comment la coexistence, dans les faits, d'une loi sur l'inclusion (qui, à certains égards, s'apparente à l'affirmation d'«idéaux inclusifs») et d'un droit adapté qui invite à interroger cette inclusion en fonction des situations particulières, est à l'origine, au moins dans le cas qui nous est présenté, d'une déstabilisation des interactions entre les différents acteurs et actrices concernés induisant des situations caractérisées par des stratégies d'acteurs et d'actrices marquées par une forme de théâtralité généralisée (de «mise en scène») ou pour le dire de manière moins littéraire, de fausseté et d'hypocrisie où l'enjeu est d'être plus «malin» que l'autre. On peut d'ailleurs se demander si, au-delà des politiques d'inclusion d'enfants en situation de handicap, ces relations en trompe-l'œil avec les élèves et leur famille n'ont pas tendance à se généraliser dans un contexte où les personnels scolaires, à commencer par les enseignants et enseignantes, se sentent de plus en plus dans l'incapacité, en l'état actuel des moyens dont ils et elles disposent, d'atteindre les objectifs que leur fixent leurs tutelles (par exemple en termes de réussite scolaire des élèves) ou de répondre aux attentes des parents.

Je souhaiterais clore cette conclusion en interrogeant les effets des analyses sociologiques présentes dans ce livre sur la mère de Léo et poser ainsi, plus généralement, la question des effets éventuellement «libérateurs» de la sociologie pour les individus qui tentent de donner sens à leurs difficultés en recourant à ce type de schèmes explicatifs. Comment la mère de Léo a-t-elle vécu ce processus qui l'invite à dépersonnaliser

la situation, c'est-à-dire à ne pas l'analyser comme le produit d'actions réalisées par des individus particuliers, mais comme un « cas » typique où s'expriment des forces sociales structurelles ? Comment a-t-elle perçu ce déplacement qui la conduit à devenir la spectatrice de ses propres jugements, à se rendre compte que son savoir sociologique ne la préserve pas de se lancer dans l'imputation de responsabilités ou dans des accusations, que ses collègues sociologues prennent ensuite pour objet de réflexion et déconstruisent en grande partie ? L'analyse sociologique conduit-elle à une réconciliation avec soi-même grâce au dépassement de postures « contradictoires » (accuser/comprendre) ou conduit-elle, à l'inverse, à un écartèlement de soi-même en deux parts irréconciliables prenant tour à tour le dessus ? Bien que je sois sociologue et convaincu de l'intérêt de l'analyse sociologique, la réponse me semble loin d'être, dans ce cas, évidente.

Le fait que la réponse ne soit pas évidente me semble tenir à trois principales raisons. La première tient à l'économie psychique de tout individu, qui le conduit, sous peine de se mettre en danger mentalement, à adhérer au moins en partie à ses propres impressions et émotions (et, dans le cas présent, à l'indignation). En outre, tout adepte de l'objectivation sociologique que l'on soit, on ne peut nier que la mère est celle qui a la meilleure connaissance du cas qu'elle expose et qu'une partie des singularités de ce cas ne peuvent être prises en compte dans les analyses sociologiques. La deuxième raison est que la sociologie n'explique pas tout. C'est une évidence, mais qu'il est parfois utile de rappeler. D'autres registres explicatifs peuvent être mobilisés pour expliquer les interactions décrites autour de la situation d'inclusion de Léo (psychologique, médical, légal, moral, etc.). Autant de raisons, donc, pour la mère de Léo de ne pas prendre pour argent comptant les analyses de ses collègues sociologues et de se référer à d'autres interprétations plus en cohérence avec ses impressions initiales. Enfin, dernière raison, la sociologie,

dans ses différentes expressions, fournit les éléments non seulement pour dénoncer la persistance de pratiques d'exclusion malgré des idéaux inclusifs ayant pris force de loi, mais aussi pour comprendre, en dépassant l'indignation, pourquoi l'inclusion est, au moins dans certaines situations, un objectif, en l'état actuel du monde scolaire (ou plus généralement du monde social), très difficile à mettre en œuvre. D'un côté, une tradition sociologique analyse l'école comme une institution qui s'adresse principalement à un public socialement ajusté et qui tend à exclure plus ou moins ouvertement tous les autres. De l'autre, une sociologie du travail enseignant montre à quel point le vote de la loi de 2005 et, encore plus, l'insuffisance des moyens accordés à sa mise en œuvre ont eu des effets particulièrement déstabilisants pour les enseignants et enseignantes et, plus généralement, pour l'institution scolaire. Enfin, d'autres travaux sociologiques portant sur les politiques éducatives montrent que, contrairement à ce qui se passe dans d'autres pays, l'inclusion scolaire en France fait face à un mouvement inverse d'externalisation et de médicalisation des difficultés scolaires en partie induit par les pouvoirs publics, qui conduit les enseignants et enseignantes à penser que de nombreuses situations d'élèves en difficulté ne relèvent pas de leur expertise. En somme, la sociologie fournit autant les raisons de s'indigner du non-respect de l'impératif légal et moral sous-tendant l'inclusion, que les moyens de comprendre pourquoi, en l'état actuel des choses, cet impératif est difficile, voire, dans certaines situations, impossible, à mettre en œuvre.

C'est sans doute un des apports majeurs de la construction originale de cet ouvrage que d'inviter ses lecteurs et lectrices à s'interroger sur ce que peut leur apporter la mise en perspective sociologique des émotions et des souffrances qu'ils ressentent dans leur vie quotidienne.

Auteurs et autrices

Valérie Angelucci est chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Ses travaux de recherche portent sur l'inclusion scolaire, le décrochage scolaire et la collaboration interprofessionnelle. Dans le cadre de sa thèse de doctorat à l'université de Lausanne, elle s'intéresse aux processus de fabrication du diagnostic de dyslexie, à la croisée des enjeux professionnels, médicaux et scolaires.

Laurent Bovey est docteur en sciences de l'éducation et professeur associé à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Ses travaux de recherche portent sur les effets des politiques inclusives, particulièrement sur les parcours des élèves relevant de l'enseignement spécialisé, le travail enseignant et la collaboration interprofessionnelle.

Hélène Buisson-Fenet est directrice de recherche au CNRS, au sein du laboratoire Triangle (CNRS Sciences humaines et sociales). Elle est spécialiste des politiques d'éducation et de formation, ainsi que des politiques en direction de la jeunesse et du handicap. Ses recherches actuelles portent notamment sur l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap et sur les régimes d'emploi des enseignants en France et en Europe.

Hugo Dupont est maître de conférences en sociologie à l'université de Poitiers et chercheur au sein du Groupe de recherches sociologiques sur les sociétés contemporaines (Gresco), rattaché aux universités de Poitiers et de Limoges. Ses recherches portent sur le handicap, en particulier sur ses définitions et son traitement institutionnel, ainsi que sur les établissements, services et dispositifs spécialisés pour enfants, adolescents et jeunes adultes handicapés.

Héloïse Durler est professeure associée en sociologie à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Dans le cadre de sa thèse de doctorat, elle s'est intéressée aux effets de l'injonction scolaire à l'autonomie sur le travail des élèves et des enseignants et enseignantes à l'école primaire. Ses travaux actuels portent sur les relations école-famille et les effets des politiques d'inclusion scolaire.

Serge Ebersold est professeur au Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) où il est titulaire de la chaire Accessibilité et chercheur au sein du Laboratoire interdisciplinaire pour la sociologie économique (LISE). Après plusieurs recherches sur le handicap, ses travaux relient la question de l'accessibilité aux mutations de l'action publique et aux nouvelles formes de solidarité et de citoyenneté engendrées par les innovations sociales et techniques visant l'accessibilisation des environnements sociaux.

Rachel Gasparini est professeure des universités en sciences de l'éducation, rattachée au laboratoire Éducation, cultures, politiques (ECP), de l'université Lumière Lyon 2. Ses objets de recherche sont à l'articulation des questions de socialisation et de professionnalité, dans des domaines tels que l'école, la famille, l'enfance, le secteur social et médico-psychologique. Ses recherches les plus récentes portent sur les professionnels et professionnelles face aux élèves de maternelle dont les comportements troublent l'ordre scolaire et sur l'orientation des élèves en classes spécialisées.

Morgane Kuehni est sociologue du travail et des professions, professeure à la Haute école de travail social à Lausanne (HETSL) et co-responsable du réseau de compétences sur le Marché du travail, insertion et sécurité sociale (MaTISS). Ses recherches portent sur l'insertion professionnelle, les politiques sociales et les transformations du marché du travail,

ainsi que sur les questions de santé et de genre, qu'elle aborde dans une perspective interreliée.

Ghislain Leroy est professeur des universités en sciences de l'éducation à l'université Sorbonne Paris Nord et rattaché au Centre de recherche interuniversitaire Expérience Ressources culturelles Éducation (laboratoire EXPERICE). Ses recherches s'inscrivent dans le champ de la sociologie de l'enfance et portent sur les pédagogies émancipatrices, ainsi que sur la transformation des normes encadrant la relation à l'enfant (écoles et familles).

Stanislas Morel est sociologue, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université Sorbonne Paris Nord et membre du Centre de recherche interuniversitaire Expérience Ressources culturelles Éducation (laboratoire EXPERICE). Ses recherches portent sur les inégalités sociales d'apprentissage, la médicalisation de l'échec scolaire, les collaborations interprofessionnelles et les usages des neurosciences cognitives en éducation.

Pierre Périer est sociologue, professeur en sciences de l'éducation à l'université Rennes 2 et chercheur au sein du Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD). Ses travaux traitent des rapports entre les parents et l'école dans les quartiers populaires, des conditions d'accès au métier d'enseignant-e, de la construction de l'identité professionnelle des jeunes enseignants et enseignantes et des enjeux liés à l'éducation familiale, à la socialisation, à la scolarisation des enfants et des jeunes.

Alexandre Sotirov est docteur en sciences de l'éducation et chargé d'enseignement à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Portant sur l'entrée à l'école obligatoire des enfants identifiés comme ayant des besoins éducatifs

particuliers, ses travaux se concentrent sur les négociations et les rapports de pouvoir se nouant entre parents et professionnels et professionnelles réunies en réseau afin de définir dans quelle mesure l'enfant en question peut être inclus en école ordinaire.

Joël Zaffran est professeur de sociologie à l'université de Bordeaux et chercheur au Centre Émile Durkheim (Unité mixte de recherche 5116, CNRS-Université de Bordeaux, Science politique et sociologie comparatives). Il dirige le centre associé du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) à Bordeaux. Ses recherches portent notamment sur l'inclusion scolaire, le handicap, le décrochage des élèves intellectuellement précoces. À ce jour, il étudie les trajectoires scolaires et professionnelles des jeunes en situation de vulnérabilité.

Table des matières

Sommaire	5
-----------------	---

Introduction

<i>Faire cas</i>	7
------------------	---

Héloïse Durler, Laurent Bovey, Alexandre Sotirov
et Valérie Angelucci

Penser par cas	11
----------------	----

Engagement et distanciation	14
-----------------------------	----

Un ouvrage pour réveiller nos « consciences sommolentes »	19
--	----

Références	25
------------	----

1 Entretien	27
--------------------	----

Liste des personnes mentionnées dans l'entretien	27
--	----

2 Les trois temps de l'indignation	119
---	-----

Joël Zaffran

Références	131
------------	-----

3 Forme scolaire et inclusion

<i>Des professionnalités scolaires en tension face aux comportements enfantins non standards</i>	133
--	-----

Rachel Gasparini

Les contradictions de l'idéal du métier enseignant	133
---	-----

L'impossibilité d'une inclusion scolaire lorsque les comportements sont jugés trop éloignés de l'idéal de la forme scolaire	142
---	-----

Références	147
------------	-----

4 L'élève indéfini _____ 151

Hugo Dupont

Une école démunie face à des comportements intraduisibles	152
---	-----

Le « métier de parents intégrants »	156
-------------------------------------	-----

Un élève liminal	159
------------------	-----

Conclusion : une ségrégation inévitable	161
---	-----

Références	163
------------	-----

5 Entre pouvoirs, relégations et résistances _____ 165

Ghislain Leroy

L'école face à l'altérité	166
---------------------------	-----

Léo, subversif malgré lui	166
---------------------------	-----

Les limites de l'« inclusion »	169
--------------------------------	-----

L'école en contexte néolibéral	171
--------------------------------	-----

La situation sociale de la mère de Léo et ses capacités d'action	174
--	-----

Une enquête située socialement	174
--------------------------------	-----

Une sociologue	176
----------------	-----

Une mère	177
----------	-----

Conclusion	178
------------	-----

Références	179
------------	-----

6 Amer récit de mère

L'histoire d'une lutte avec l'institution

scolaire sous l'angle du genre _____ 181

Morgane Kuehni

L'emploi et le travail de la mère à l'épreuve de l'institution scolaire	183
--	-----

Les ressorts de l'engagement maternel : responsabilisation et culpabilisation	187
--	-----

De la compliance à la révolte : une question de savoir ou de pouvoir ?	189
---	-----

Références	194
------------	-----

7 Jugement scolaire et disqualification parentale

Le cas de l'élève handicapé _____ 197

Pierre Périer

La lutte pour la définition légitime de la difficulté faite « handicap »	198
---	-----

La sur-normalité de la « bonne mère »	200
---------------------------------------	-----

Des parents disqualifiés	202
--------------------------	-----

Culpabilité, sentiment d'injustice et résistance	203
--	-----

Individualisation et dépossession	205
-----------------------------------	-----

Conclusion	207
------------	-----

Références	208
------------	-----

8 Un droit sans force _____ 209

Hélène Buisson-Fenet

Question d'Hélène Buisson-Fenet à l'interviewée	215
---	-----

Références	218
------------	-----

**9 Du temps des servitudes au temps
de l'accessibilité** _____ 219

Serge Ebersold

Un droit à l'éducation assujetti aux formes institutionnelles de reconnaissance	220
Une effectivité des droits assujettie à un vivre en laisse	224
Une effectivité des droits assujettie aux garanties d'identité données par les parents	226
Une effectivité des droits ancrée dans l'impératif d'accessibilité	229
Éléments de conclusion	232
Références	233

Conclusion
*L'inclusion scolaire et la fabrique
des faux-semblants* _____ 235

Stanislas Morel

Auteurs et autrices _____ 245