

1 Cadre conceptuel

Dans ce chapitre, nous allons exposer la perspective théorique dans laquelle s'inscrit notre objet de recherche. Comme nous l'avons déjà mentionné dans l'introduction, il concerne la représentation du rapport des enfants d'une classe d'enseignement spécialisé, intégrée dans un collège, avec les élèves du public, dans la mesure où les premiers sont tous porteurs d'une histoire d'exclusion scolaire. Nous commencerons par exposer brièvement l'avènement de l'intégration et de l'inclusion scolaire sur le plan international et en Suisse. Nous poursuivrons en explicitant le concept de la représentation qui sert de trame de fond à ce travail. Nous nous intéresserons ensuite aux mécanismes qui interviennent dans la construction de représentations et à leurs fonctions dans la vie des individus. Nous aborderons ensuite le concept de la métaémotion, de son développement chez l'enfant et de ses conséquences sur l'intégration scolaire. Le concept du stigmaté et son incidence sur l'estime de soi de la personne stigmatisée suivront ; nous continuerons en nous intéressant plus précisément aux effets du stigmaté non visible sur les réactions émotionnelles des individus concernés. Puis, nous terminerons en discutant brièvement des troubles du comportement et des apprentissages.

1.1 Inclusion scolaire : un paradigme en mouvement

Nous commencerons par préciser qu'en Suisse et dans le canton de Vaud, les deux termes que nous allons discuter dans ce travail, à savoir inclusion et intégration, concernent principalement deux types de populations : les enfants migrants et ceux de l'enseignement spécialisé (Bachmann Hunziker & Pulzer-Graf, 2012). Dans cette étude, nous discuterons principalement de la problématique des enfants avec troubles du comportement, et scolarisés dans les écoles d'enseignement spécialisé (cf., point 3.2, Population étudiée).

1.1.1 Contexte

Sur le plan international, la déclaration de Salamanque de l'UNESCO² (1994), concernant la politique et les pratiques dans le champ de l'éducation et des besoins éducatifs particuliers,

² Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

suivie de la Convention des Nations Unies (ONU) relative aux droits des personnes handicapées a donné une impulsion décisive à la politique inclusive tant en Suisse que sur le plan international. Les États Parties sont ainsi appelés à faire en sorte que leur « système éducatif pourvoie à l’insertion scolaire à tous les niveaux » (ONU, 2006).

En Suisse, l’article n° 8 de la Constitution fédérale stipule que « nul ne doit subir de discrimination du fait de son origine, [...], ni du fait d’une déficience corporelle, mentale ou psychique » (Confédération suisse, 2013). Acceptée en 2004, la Réforme de la Péréquation Financière et de la répartition des Tâches (RPT) entre la Confédération et les cantons transfère le financement ainsi que la responsabilité formelle et juridique de la pédagogie spécialisée de la Confédération aux cantons. L’accord intercantonal dans le domaine de la pédagogie spécialisée stipule que, autant que possible, des solutions intégratives seront préférées aux solutions séparatives (DGEO, 2008).

La Suisse fait partie du peloton des pays européens ayant le plus haut taux d’élèves scolarisés hors de l’enseignement régulier, et s’élevant à 5.1% (Doudin & Albanese, 2011). Selon le Service cantonal de recherche et d’information statistiques (SCRIS, 2013), dans le canton de Vaud pour l’année scolaire 2010-2011, 2’240 élèves âgés de cinq à quinze ans étaient scolarisés dans l’enseignement spécialisé. Les modes de scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers sont différents selon les cantons et les arrondissements scolaires. Les taux d’enfants fréquentant les écoles spécialisées varient également d’un canton à l’autre selon Doudin et Albanese (2011), de 8.7% pour Bâle-Campagne à 1.8% pour le Valais.

1.1.2 Intégration

Conformément à la loi fédérale sur la suppression des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand, 2006), les pratiques intégratives doivent primer sur les pratiques séparatives « dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l’enfant [...] et en tenant compte de l’environnement et de l’organisation scolaires » (CDIP, 2013)³. L’intégration scolaire des élèves avec des besoins spécifiques est une notion relativement large, pouvant prendre des significations différentes et désigner des pratiques diverses.

³ Conférence suisse des directeurs cantonaux de l’instruction publique (CDIP).

Il nous semble donc nécessaire de commencer par en donner une définition, établie par le Centre Suisse pour la Pédagogie spécialisée : « dans le contexte scolaire, l'intégration consiste en la réinsertion d'un élève ou d'un groupe d'élèves dans le cadre normal (mainstream) de l'école et dans la vie communautaire, après qu'il en ait déjà été exclu » (CSPS, 2013). Nous parlons donc d'intégration lorsque l'élève ayant des besoins spécifiques participe à la vie scolaire dans une classe de l'école ordinaire, à temps plein ou partiel et avec des soutiens nécessaires. Doudin et Albanese (2011) qualifient de différenciation structurale, la solution consistant à regrouper les élèves en difficulté dans des classes ou institutions spécialisées, tout en les excluant de la classe ordinaire. Vienneau (2004) parle de l'intégration en tant que principe de normalisation de la scolarité d'élèves en difficulté. Il distingue trois niveaux : 1. physique, la même école pour tous les élèves ; 2. sociale, suppose des relations entre l'élève en difficulté et les autres ; 3. pédagogique, scolarité en commun au moins à temps partiel, avec un plan éducatif spécialisé pour l'élève en intégration et en tenant compte des besoins éducatifs de tous les élèves.

Selon la CDIP (2013), sont dans la scolarisation intégrative, les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers « recevant un soutien individuel sous forme de mesures pédagogiques appropriées » tout en étant scolarisés en classe régulière, accompagnés par un enseignant spécialisé. En l'absence de dispositions légales, la majorité des cantons décident eux-mêmes le nombre d'heures annuelles allouées à ce soutien intégratif. Ainsi, les soutiens concrets à l'élève en difficulté varient d'un canton à l'autre.

Selon European Agency for Special Needs and inclusive Education (2013), « les élèves ayant des problèmes d'apprentissage sont eux aussi intégrés plus facilement que ceux présentant des troubles du comportement ». Certains enfants ne peuvent donc pas suivre l'enseignement régulier et ont besoin d'un enseignement particulier soit dans la classe, soit dans une école spécialisée. Le concept intégratif gagne du terrain et la détermination à intégrer les enfants avec des besoins spécifiques dans les classes régulières, tout en leur offrant un enseignement et un soutien adapté, progresse. De fait, l'intégration des élèves handicapés ou avec des besoins particuliers peut être considérée comme un premier pas vers l'inclusion.

1.1.3 Vers l'inclusion

Dans le canton de Vaud, après une longue pratique de séparation des enfants en difficulté dans les filières spécifiques, le projet actuel de la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) tend vers une inclusion de tous les élèves dans les écoles de leur quartier. Comme nous l'avons vu dans le point 1.1.1, en tant que volonté politique la notion de l'inclusion a largement remplacé celle de l'intégration scolaire.

Vienneau (2004) remarque que l'inclusion a des significations différentes en fonction des résultats attendus. Pour cet auteur, l'inclusion comprend la scolarisation à plein temps en classes ordinaires de tous les élèves « indépendamment de leurs particularités de fonctionnement et de l'importance de leurs handicaps » (p. 129). Elle implique également le rapport d'âge le plus proche possible entre l'élève et sa classe, sa participation à la vie sociale et scolaire, un enseignement et des évaluations adaptés, et finalement la valorisation de chaque apprenant dans sa dimension d'individu unique poursuivant ses propres objectifs de formation.

Pour Rousseau (2009), l'inclusion doit prendre en compte les besoins des élèves pour rendre optimale leur participation aux apprentissages d'une part, à la vie sociale et culturelle d'autre part. Le sentiment de bien-être des élèves en situation d'inclusion doit également être pris en compte. L'auteure met l'accent sur le fait que la pédagogie inclusive est contextuelle et « ne peut se développer dans un contexte où l'accent est principalement mis sur la réussite scolaire au sens strict des contenus disciplinaires » (Rousseau, op. cit., p.112).

Rousseau et Bélanger (2004) mettent l'accent sur le fait que l'école inclusive s'applique à tous les élèves, chaque élève profitant à sa manière des soutiens apportés. De plus, les auteures soulignent l'aspect fondamental de la qualité de la collaboration entre tous les partenaires concernés, pédagogues, spécialistes, élèves, directions des écoles, parents, pour la mise en place de l'école inclusive. Au final pour Rousseau et Bélanger (op. cit.), c'est en termes de développement individuel et collectif, et non de normalisation, qu'il s'agit de penser le processus de l'inclusion. Nous pouvons conclure avec cette définition de Doudin et Albanese (2011) qui commentent l'inclusion comme étant la « scolarisation dès le début de l'élève ayant des besoins spécifiques dans l'école de son quartier et en classe ordinaire » (p.18).

Bien que le consensus concernant la définition de l'inclusion soit amplement unanime parmi les chercheurs, Bonvin (2010) met en exergue le fait que son application serait changeante en fonction de contextes, tant culturels que locaux. Pour cet auteur, l'inclusion serait une intention louable, voire un idéal composant une ligne sociopolitique encouragée par maintes institutions internationales et de « nombreux représentants de minorités, politiques et décideurs, experts de l'éducation et de la formation » (p. 15). Il remarque également le rôle pionnier de l'école qui, tout en contribuant au changement des mentalités par la formation et par la réalisation progressive de l'inclusion, ne peut assumer seule le défi de « réparer une société malade de ses exclusions » (Bonvin, op. cit., p.15). Pour cet auteur, l'intégration en tant que concept sociologique serait une composante indissociable de l'inclusion. L'acceptation de la diversité et la prise en compte des besoins des élèves en grande difficulté devraient, selon lui, être pensées en termes de nombre d'éléments indispensables à son fonctionnement : coopération interprofessionnelle, décloisonnement, horaires adaptés, projets individuels. L'auteur met en garde contre la simplification du modèle d'une école pour tous, faite de l'homogénéisation et donc de la suppression de la différenciation structurelle ; au risque, selon lui, de disposer d'une réponse unique, la seule possible, face à une diversité enfin reconnue.

1.2 Représentations

Notre partie empirique se basera sur les entretiens avec les enfants, faisant ainsi appel à leur univers mental, leur représentation du rapport à l'autre et de leur environnement social. De ce fait, le concept de la représentation semble incontournable, permettant à ce travail de former un tout cohérent. Nous commencerons par exposer ici son aperçu.

Dans la littérature issue du champ sociologique ou de celui de la psychologie sociale, le concept de représentation est l'objet de nombreuses définitions, questionnements et refontes. Pour Piaget (1976), cité par Jodelet (1994), la représentation est un « mode de connaissance sociocentrique » (p. 50) : elle possède un caractère pratique et constitue un moyen de gérer notre rapport au monde. Doise et Palmonari (1996) qualifient le concept de représentation sociale de notion-clef dans le champ de la psychologie sociale : ils postulent que toute relation entre individus ou groupes présuppose l'existence de représentation. Pour ces auteurs, passer

outre cette réalité, c'est étudier « des échanges, des actions et des réactions élémentaires et pauvres » (p.13), accomplir des recherches partielles et artificielles ne possédant que peu de sens. Doise et Palmonari (op. cit.), avancent que la représentation est un mode spécifique de connaissance de l'individu et de sa manière de la communiquer. Dans cette manière de voir, ils lui attribuent « une position particulière entre le *concept* ayant pour but d'abstraire le sens du réel et *l'image* reproduisant le réel de manière concrète » (p.15). Autrement dit, chaque image est dotée d'un sens, chaque sens est pourvu d'une image. Il se constitue ainsi une forme de pensée symbolique, dynamique et capable de transformation en fonction de l'interaction avec le contexte environnant. Doise et Palmonari (op. cit.) mentionnent l'existence de deux processus inhérents au concept de représentation sociale :

1. l'objectivation - qui consiste à rendre concrètes les abstractions ;
 2. l'ancrage - qui consiste à attribuer une fonction, classer, dénommer un objet social donné.
- Ces deux processus sont activés notamment en présence de situations nouvelles et inexplicables, et Doise et Palmonari (op. cit.) leur attribuent la fonction d'appriivoiser l'inconnu et de domestiquer l'étrange, c'est-à-dire de faire face aux événements qui dépassent notre cadre habituel de références.

Beaucoup de chercheurs s'accordent sur la définition de la représentation de Jodelet (1994), comme étant une connaissance qui se partage et évolue au sein d'un groupe, lui permettant ainsi d'ériger une réalité commune. Elle est « également désignée comme 'savoir de sens commun' ou encore 'savoir naïf', 'naturel' ; cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique » (p. 37). Les représentations se forment dès l'enfance et accompagnent l'individu tout au long de sa vie en s'enrichissant, se transformant et se renouvelant de manière continue et dynamique, en interaction avec ses expériences, ses acquisitions intellectuelles et situationnelles, et son vécu personnel et collectif. L'auteure note que, si certaines représentations peuvent être partagées avec un groupe d'individus, d'autres restent personnelles, ce qui l'amène à en distinguer deux niveaux : individuel et social.

Selon Jodelet (1994), le premier niveau implique un individu et ses idées personnelles en rapport avec un objet représenté : celui-ci peut être une chose, mais aussi une autre personne, un phénomène naturel, un événement psychique. Il en résulte une construction qualifiée de pensée symbolique, avec ses interprétations significatives qui sont formulées dans la communication mise en oeuvre par l'individu. Le deuxième niveau de la représentation, appelé social, désigne plus largement une forme de pensée sociale constituée de partage des

idées communes et affirmant de même un lien social et une appartenance. Il implique l'adhésion des individus aux formes communes de pensée du groupe qui, en retour, influence les représentations de ses membres. C'est autrement dit, la pensée représentative d'un groupe en rapport avec le sujet qui le préoccupe. Elle peut être partagée entre les protagonistes au moyen de différents supports, tels que : communications verbales ou écrites, dossiers, messages vidéos.

Les représentations ont donc pour fonction principale de réguler la relation de l'individu aux autres ainsi que d'organiser ses communications et conduites sociales. Elles contribuent également à la préservation de l'identité sociale en mobilisant les systèmes de défense lors de l'apparition de la nouveauté, de l'étrange. Intervenant conséquemment à l'impossibilité d'éviter la nouveauté, le processus d'ancrage de la représentation est également évoqué par Jodelet (1994), « visant à la familiariser, la transformer pour l'intégrer dans l'univers de pensée préexistant » (p. 50). Pour cette auteure, la représentation est toujours en relation soit avec un objet avec lequel elle a un rapport de symbolisation, soit avec un sujet (une personne, une collectivité). Elle relève un postulat fondamental de la représentation sous forme de corrélation entre les formes d'organisation, de communication, de pensée sociale perçues dans le contexte de ses catégories et de sa logique.

Nous concluons avec la définition d'Abric (1997) qui résume la représentation comme vision pratique et maniable du monde qui permet à l'individu ou au groupe de « donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité à travers son propre système de référence, donc de s'y adapter, de s'y définir une place » (p. 12). L'auteur met en exergue la fonction identitaire des représentations sociales ou intergroupes dans le but de sauvegarder une identité sociale positive. Selon lui, les membres d'un groupe donné ont toujours tendance à surévaluer les qualités du groupe auquel ils appartiennent, tout en dévalorisant les caractéristiques de l'exogroupe. L'originalité de son point de vue consiste à dire que l'identité est en lien constant avec les représentations dans le but de faciliter et d'appréhender les différents aspects environnementaux, donc de favoriser l'adaptation de l'individu.

1.3 Métaémotion

Aujourd'hui, les professionnels de l'enfance et de l'adolescence se trouvent souvent confrontés à des élèves présentant des carences dans l'acquisition des savoir-être, qualifiées « d'analphabétisme émotionnel » par Pons, Doudin, Harris et de Rosnay (2002, p. 9). Ces auteurs avancent que les élèves analphabètes sur le plan émotionnel rencontrent des difficultés à gérer leur relation à soi-même, de même que celle à leur entourage, mettant ainsi en péril leurs chances d'intégration scolaire.

1.3.1 Métaémotion chez l'enfant

Le concept de la métaémotion désigne premièrement la « connaissance consciente et explicite » des émotions, de leurs fondements et de leurs sources ; deuxièmement, il définit « la capacité du sujet à réguler l'expression d'une émotion et son ressenti émotionnel de façon plus ou moins inconsciente et implicite » (Pons, Doudin, Harris & de Rosnay, 2002, p. 9). Selon ces mêmes auteurs, cette compréhension du sujet est relative aux trois aspects des émotions :

1. leur nature : être capable de catégoriser les émotions et leur attribuer une valeur (par ex. être heureux, être en colère). Les premières catégorisations surviennent avec l'arrivée du langage et elles s'affinent rapidement. Selon ces auteurs, leur importance dans le processus du développement est centrale dans la mesure où elles « permettent à l'enfant de penser les émotions et, par là même, servent de base à l'avènement de ses compréhensions futures » (op. cit., p. 13). Vers sept - dix ans, l'enfant est capable de comprendre que deux émotions opposées (ambivalentes) peuvent être vécues en même temps (par ex. être heureux de partir en vacances et simultanément triste de quitter ses proches).

2. leurs causes externes et internes : être capable de comprendre les liens de causalité entre un événement et l'émotion ressentie. Les prémices de compréhension du lien entre l'émotion ressentie et le contexte externe ont été constatées chez l'enfant dès l'âge de trois ans, mais c'est vers quatre-cinq ans que la majeure partie des enfants comprennent, par exemple, qu'un chien méchant peut être la cause de la peur. Vers quatre ans, l'enfant prend conscience premièrement du lien entre le souvenir (agréable ou désagréable) et la situation présente et, deuxièmement, de l'incidence de ce lien sur les émotions ; par exemple, une photo peut

évoquer la rencontre dans le passé avec une personne aimée. Vers six ans, l'enfant comprend que penser à un événement heureux peut également être à l'origine d'une émotion positive, alors qu'une émotion négative survient en lien avec un incident malheureux. D'après Pons, Doudin, Harris et de Rosnay (2002), une des premières causes internes des émotions correspond à la compréhension du rôle des désirs sur les émotions. Entre trois et cinq ans, l'enfant peut comprendre que faire du tricycle peut s'avérer plaisant pour un sujet et déplaisant pour un autre. Plus tard, vers l'âge de six-sept ans, une autre cause externe, à savoir l'influence des croyances sur les émotions, est également comprise par l'enfant. Comprendre le rôle de la morale et ses conséquences sur les émotions positives ou négatives est possible dès huit ans. Selon Pons et al. (op. cit.), avant ce stade, l'enfant peut commenter un épisode moralement inadmissible, ou au contraire louable, sans lui attribuer une émotion particulière.

3. leur contrôle : être capable de comprendre l'importance de la maîtrise de l'expression des émotions. Pons, Doudin, Harris et de Rosnay (2002) avancent que l'enfant de six-sept ans fait la différence entre l'expression et le ressenti d'une émotion. Il est ainsi explicitement capable de comprendre qu'un pair, par exemple, peut être en colère contre la maîtresse consécutivement à l'interdiction de jouer au ballon. Il comprend également que, pour diverses raisons, l'enfant en colère contrôle son émotion et affiche une expression neutre. La dernière constituante de la métaémotion concerne la compréhension du contrôle du ressenti émotionnel. Selon Pons et al. (op. cit.), avant six-sept ans, l'enfant met en place les stratégies du contrôle des ressentis émotionnels consistant en une action, par exemple jeter l'objet de discorde, se boucher les oreilles, etc. Les individus de onze-douze ans ont par contre recours aux stratégies plus élaborées relatives à ce même contrôle : elles consistent en un processus plutôt psychologique comme par exemple combler la tristesse par l'évocation d'un fait plaisant, écouter de la musique ou encore en parler, mettre en paroles ses ressentis et émotions.

Nous voyons donc bien comment le concept de la métaémotion réunit en toile de fond deux niveaux distincts et pourtant interdépendants du développement émotionnel de l'enfant ; le premier étant la compréhension du sujet quant à la nature, aux causes, aux conséquences en lien avec le contrôle de ses émotions ; le deuxième niveau est relatif à l'expression du sujet de ses émotions (les faire paraître ou non) et de son ressenti émotionnel (faire face, réguler les émotions).

1.3.2 Métaémotion et intégration scolaire

L'école est le terrain où la relation entre les performances et la gestion des émotions est quotidienne et omniprésente, et il est prouvé que l'intégration scolaire est largement tributaire des savoir-être de l'élève (Kaiser, 2012 ; Pons, Doudin, Harris & de Rosnay, 2002). Pons et al. (op. cit.) citent trois raisons pouvant intervenir dans le déficit des savoir-être : sociétale, qui serait en lien avec les modèles promus par la société et ayant trait, entre autres, à l'individualisme et à la performance ; familiale, lors de conflits internes et d'un manque de soutien ; scolaire, caractérisée par la compétitivité, l'exclusion et les passages à l'acte dans les cas extrêmes.

De nombreux établissements scolaires se donnent pour mission le développement, au travers d'instruments pédagogiques éprouvés, des compétences métaémotionnelles, faites d'aptitudes à interagir et communiquer avec son entourage, à gérer les affects négatifs et les comportements inappropriés, à éprouver l'empathie etc. En effet, différents moyens interactifs tels que conseils de classe, forums ou encore des activités sportives et artistiques (visant explicitement le développement des compétences sociales et favorisant l'expression des émotions), permettent aux élèves de construire, en accord avec leurs pairs et les adultes responsables, des règles de vie. Selon Pons, Doudin, Harris et de Rosnay (2002), « ces règles ont plus de chances d'être intégrées et respectées par des élèves que des règles qui leur seraient imposées » (p. 11).

Dans l'optique de discuter les liens entre la métaémotion et l'intégration scolaire chez les jeunes enfants, nous évoquerons Pons, Doudin, Harris et de Rosnay (2002) qui, s'appuyant sur différentes recherches, s'intéressent à l'existence d'une corrélation entre les émotions et la cote de popularité. Selon eux, il s'avère clairement que la cote de popularité d'un enfant est proportionnelle à son niveau de compréhension des causes externes d'une émotion. De plus, les enfants capables de gérer leurs frustrations et leurs conflits, d'appréhender et partager leurs émotions, d'écouter et prendre en compte leurs pairs et les adultes « sont également ceux que l'enseignant ou leurs camarades considèrent comme les plus compétents socialement » (Pons & al., op. cit., p. 18).

En considérant les choses du point de vue des enfants avec des problèmes de comportement, Dunn et Herrera, (1997), cités par Pons, Doudin, Harris et de Rosnay (2002)

ont trouvé une corrélation significative entre leurs compétences métaémotionnelles faibles et leur socialisation déficiente (difficultés à réguler leurs émotions et leurs comportements au sein du groupe), abondant ainsi dans le sens des résultats cités précédemment. Ces auteurs questionnent également le rôle du contrôle des émotions négatives et confirment que les enfants jouissant de la bonne estime de leurs pairs et des enseignants sont ceux qui ont la facilité de comprendre et de réguler ce type d'émotions.

Ces différentes recherches mettent en évidence l'importance du niveau de la métaémotion et de son impact sur la qualité de socialisation de l'enfant et, de même, de son intégration scolaire. De manière indirecte, elles montrent aussi les conséquences relatives aux compétences socioémotionnelles et du savoir-être sur le sentiment de satisfaction, de l'estime de soi de l'élève : il peut en résulter la perception d'être entouré et apprécié ou, au contraire, mis en marge et rejeté par son entourage.

S'intéressant aux facteurs intervenant dans l'aptitude à être scolarisé, Kaiser (2012) met en évidence la relation entre capacités langagières et compétences socioémotionnelles. Selon cette auteure, l'enfant qui a des capacités langagières suffisantes serait mieux à même d'exprimer ses émotions et d'avoir des comportements réciproques adéquats avec ses pairs dans les situations collectives. Les bonnes compétences socioémotionnelles, telles que l'autorégulation des émotions et des comportements dans les situations groupales, facilitent, à leur tour, les aptitudes scolaires « qui favoriseraient une attitude positive par rapport à l'apprentissage, une plus importante participation sociale et une diminution des comportements agressifs » (op. cit., p.38).

Ces données amènent Kaiser (2012) à évoquer l'existence de différents programmes visant à étayer le développement simultané de compétences langagières et socioémotionnelles chez les élèves. Certains de ces programmes, destinés à consolider les compétences des enseignants à stimuler chez leurs élèves les activités de l'expression, de la compréhension et de la communication ont eu des effets « significatifs pour ce qui a trait aux aptitudes préscolaires et socioémotionnelles » (Kaiser, op. cit., p. 43). Ces constats positifs concernant les progrès relatifs à l'amélioration des comportements sociaux sont perçus sur le terrain scolaire d'une part, et d'autre part également remarqués par les parents sur le plan extrascolaire.

Parmi d'autres facteurs intervenant dans la scolarisation, Kaiser (2012) note que les enfants ayant des troubles du développement ont des résultats faibles quant à leur aptitude à la scolarité. Elle précise que, a priori, cela ne compromet pas leur participation à la scolarité. Il importe cependant que ces enfants, ainsi que leur familles, puissent être soutenus afin de répondre à leurs besoins. Ainsi, l'auteure note que le « dépistage précoce de difficultés d'apprentissage, lorsqu'il est accompagné de mesures péda­go­thé­ra­peu­ti­ques adé­qua­tes, contribue à prévenir l'échec scolaire » (p. 45). Or, en l'absence d'une évaluation systématique et de règles claires, les enseignants sont les seuls dont dépend le traitement de l'enfant ayant des besoins particuliers. Ainsi, seuls les enfants dépistés auront droit à des mesures particulières ce qui constituerait, selon l'auteure, une inégalité de traitement. Afin d'améliorer la situation, Kaiser (op. cit.) plaide pour une politique précise concernant la prise en charge des enfants avec des besoins particuliers, et considère comme fondamental le besoin de dépister, de manière systématique, les enfants à risque de développer des difficultés scolaires.

1.4 Stigmate

Le sociologue Erving Goffman (1975) octroie l'origine de ce terme aux Grecs anciens qui nommaient ainsi l'empreinte au couteau ou au fer rouge sur la peau des personnes frappées d'infamie : les criminels, les traîtres, certains malades, les esclaves. Selon lui, le terme stigmate vient de ce marquage délibérément visible, rendant immédiatement discernables les personnes frappées de honte et indésirables dans les lieux publics.

1.4.1 Stigmate et catégorisation

Pour Goffman (1975), la société répartit les individus en différentes catégories en fonction des attributs courants que toute catégorisation requiert. Ainsi, face à un inconnu, chaque personne catégorise, involontairement et sans avoir conscience de le faire, son interlocuteur en fonction de ses attributs apparents. Il se compose de la sorte une identité virtuelle. Par contre, lorsque les attributs et la catégorie sont effectivement acquis, l'auteur parle de l'identité sociale réelle. Un attribut qui rend la personne différente des autres membres de sa catégorie peut constituer un stigmate et « surtout si le discrédit qu'il entraîne est large ; parfois on parle de faiblesse, de déficit ou de handicap » (Goffman, 1975, p.12). Le stigmate n'existe pas en soi mais résulte du désaccord entre les identités virtuelle et réelle. De ce fait,

tous les attributs négatifs n'agissent pas comme stigmates mais uniquement ceux qui ne s'accordent pas avec le stéréotype d'une catégorie d'individus.

L'auteur définit trois types de stigmaté : 1) ceux liés aux altérations corporelles – les handicaps et difformités physiques – concernant par exemple les personnes unijambistes, les personnes malentendantes ; 2) ceux en relation avec le caractère – la personnalité, le passé – concernant par exemple les personnes avec des antécédents psychiatriques ou les personnes toxicodépendantes ; 3) les stigmates tribaux – ceux qui se rapportent aux caractéristiques intergénérationnelles et familiales – concernant par exemple certains groupes religieux ou types ethniques.

Les stigmates peuvent être visibles ou non, et de ce fait, ils occasionnent deux statuts possibles du stigmaté : discrédité ou discréditable. Différentes stratégies ayant pour objectif la dissimulation du stigmaté peuvent être utilisées par le stigmaté : contrôler l'information sociale, utiliser des désidentificateurs, taire son identité personnelle. La honte consécutive au sentiment d'être affligé d'un stigmaté avilissant, alors que les normaux alentour en sont épargnés, « ne peut en général que renforcer cette cassure entre soi et ce qu'on exige de soi » (Goffman, 1975, p. 18). De ce fait, les stigmatés recourent à différentes stratégies pour faire face à leur statut : 1) chercher à corriger leur stigmaté – qui aboutit parfois à la transformation de soi – par exemple la modification de la couleur de la peau ; 2) chercher à améliorer leur situation – qui passe par la torture de l'apprentissage forcé – par ex. accéder à certains domaines d'activité difficilement accessibles par le fait de leur situation ; 3) chercher à positiver – en trouvant des avantages à leur statut – par exemple exprimer la gratitude d'avoir appris des choses au travers de leur souffrance.

Quant aux personnes sans caractéristiques stigmatisantes, elles sont qualifiées de « normales » dans l'ouvrage de Goffman (1975) ; partant du postulat que le stigmaté n'est pas pleinement humain, les normaux pratiquent différentes discriminations et hiérarchisations relatives à l'idéologie du stigmaté. C'est dans les interactions sociales entre les normaux et les stigmatés, qualifiées de mixtes, que le malaise apparaît et Goffman (op. cit.) suggère que les stigmatés ont des raisons particulières de s'attendre à des « interactions flottantes et angoissées » (p. 30). En effet, le stigmaté ne sait pas à quoi s'attendre de la part des normaux : ainsi, dans le but de se protéger, il peut tenter de se faire tout petit ou au contraire apparaître faussement désinhibé et agressif. De son côté, le normal ne sait pas plus comment

traiter avec le stigmatisé et va en tâtonnant – le surestimant ou au contraire le sous-estimant; en cas d'échec, il lui reste la dernière manière de faire consistant à l'ignorer, à « tâcher d'agir comme s'il était une non-personne, absent en tant qu'individu » (Goffman, 1975, p. 31). Le souhaitant ou non, les deux partenaires doivent se confronter en direct avec les causes et les effets du stigmaté dont résulte, dans leur interaction sociale, le profond sentiment de malaise.

1.4.2 Estime de soi et stigmaté

Partant de la définition que « être stigmatisé, c'est posséder une identité dévalorisée, jugée inférieure par les autres » (p. 27), Croizet et Martinot (2003) questionnent l'influence de la discrimination sur l'estime de soi des personnes concernées.

Avoir une bonne estime de soi est considéré par de nombreux chercheurs comme un besoin fondamental de l'être humain, indissociable de son bien-être psychique et physique. Se basant sur les recherches de Cooley (1956), Croizet et Martinot (op. cit.) avancent que l'estime de soi se développe en fonction des évaluations perçues par l'individu dans le contexte d'interactions sociales courantes. Pour un jeune enfant, l'image de soi se constitue donc à partir de ce que lui reflète son groupe de référence: la famille et, plus tard à l'âge d'être scolarisé, les autres élèves. Les auteurs soulignent l'importance capitale du groupe de référence qui peut jouer un rôle protecteur face aux discriminations en soutenant notamment, par l'apport d'évaluations positives, la construction et le maintien de l'estime de soi.

Croizet et Martinot (op.cit.) exposent trois facteurs responsables d'une faible estime de soi chez les personnes stigmatisées : 1) le stigmaté invisible qui rend plus difficile l'affiliation à son groupe de référence ; 2) l'obligation pour les groupes stigmatisés de côtoyer le groupe dominant qui devient alors le seul standard de comparaison possible ; 3) la discrimination stable et chronique qui affecte de façon continue le bien être psychique et physique du stigmaté. Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, le besoin de maintenir une bonne estime de soi est un besoin capital de chaque individu. Ainsi, Croizet et Martinot (op. cit.) s'intéressent également aux stratégies mises en place par les personnes stigmatisées, visant à la préserver ou à l'améliorer. Ils les regroupent en trois catégories en prenant en compte : la comparaison avec d'autres individus stigmatisés, plus mal lotis – lorsque le soi est menacé, mais rappellent aussi que tout individu se compare plus volontiers aux membres de son

groupe d'appartenance ; l'attribution externe – plutôt qu'à soi-même des causes de situations problématiques ; et pour terminer, le désintérêt du stigmatisé pour les domaines à risque, impliquant souvent un investissement dans une discipline offrant des perspectives valorisantes.

De son côté, Dupont (2003) nous rend attentifs au fait que le stigmate n'a pas une signification univoque pour tous. En effet, un homosexuel peut être élevé dans une famille homophobe qui véhiculera des attributs négatifs relatifs à cette catégorie alors qu'un enfant noir n'aura pas la malchance d'entendre ses parents qualifier négativement les attributs ethniques de leur groupe. De ce fait, chaque personne stigmatisée par le groupe dominant est amenée à donner elle-même une valeur à son identité. Une identification forte à la catégorie sociale résultera de l'évaluation positive du stigmate, alors qu'une évaluation négative impliquera l'éloignement et l'identification insignifiante à leur groupe. D'après Dupont (op. cit.), différentes recherches confirment « qu'il est fondamental de distinguer l'appartenance à un groupe (passive et en quelque sorte imposée par le stigmate), de l'identification au groupe (active, reflétant un choix)» (p. 81). Ainsi tout en restant sensibles au rejet social, les personnes stigmatisées ayant une identification positive avec leur catégorie sociale semblent mieux sauvegarder leur estime de soi.

1.4.3 Personne stigmatisée et réactions émotionnelles

Comme nous l'avons mentionné dans les chapitres précédents, Goffman (1975), suivi par d'autres chercheurs, spécifie que les stigmates peuvent être visibles ou non, et de ce fait occasionner deux statuts possibles du stigmatisé : discrédité ou discréditable. Dans ce chapitre, nous allons nous intéresser plus précisément aux émotions de cette deuxième catégorie.

Si la souffrance d'une personne défigurée est aisément imaginable, elle ne l'est pas toujours pour les personnes se présentant sans stigmate visible. Pour illustrer ce propos, Dupont (2003) donne l'exemple d'une recherche de Major et Gramazow (1999) concernant un groupe de femmes qui, ayant subi un avortement et craignant la stigmatisation, ont gardé le secret de cette intervention, tout en tentant de ne pas y penser. Deux ans plus tard, les chercheurs constatent une montée significative de leur détresse psychologique. Dupont (op.

cit.) note que « les personnes possédant un stigmatisme non-visible et s'efforçant de le cacher à autrui subissent donc les conséquences directes de ces efforts » (p. 77). Les résultats d'autres recherches, comme celle de Frabble, Platt et Hoey (1998), invoqués par Dupont (2003) confirment également une estime de soi diminuée, l'augmentation de l'anxiété et de la dépression chez les personnes avec stigmatisme non-visible, comparées à celles porteuses d'un stigmatisme visible. Or cette différence tend à disparaître au moment où, premièrement elles sont entourées (pas nécessairement physiquement) par d'autres personnes partageant le même stigmatisme, deuxièmement lorsqu'elles ont une attitude positive face au stigmatisme partagé.

Par ailleurs, nous savons que l'appartenance à un réseau social bienveillant est capitale pour chaque individu du fait de son rôle soutenant dans les moments critiques de la vie. Elle est tout aussi importante pour les personnes stigmatisées, avec le risque cependant « d'être exacerbée par la conscience qu'ils ont de représenter une catégorie sociale victime de préjugés et de discrimination » (Dupont, 2003, p. 83). Outre la fonction de soutien social valable pour tous – constituée de support social, émotionnel, informationnel, instrumental – les personnes stigmatisées ont des attentes spécifiques en lien avec leur statut :

- Support émotionnel : il est plus aisé aux personnes stigmatisées de chercher le soutien au sein de leur groupe du fait que la relation aux autres personnes peut être perçue comme étant empreinte de pitié, ambivalente et condescendante.
- Émotions et interactions avec la société dominante : partagées, discutées et intériorisées par les personnes stigmatisées, les situations de discrimination à haut potentiel émotionnel permettent aux autres membres du groupe d'être informés et ainsi « anticiper et éviter des situations similaires » (Dupont, op. cit., p. 86). De plus, consécutivement à ce partage social, le groupe gagne en cohésion et se trouve davantage soudé.
- Normes, valeurs spécifiques au groupe : Selon Deaux et Ethier (1998), cité par Dupont op. cit.), face au stéréotype négatif et au rejet social qu'il implique, les membres du groupe stigmatisé vont développer et partager une « sous-culture » qui, en règle générale, ne sera pas connue et accessible aux autres.