

PRÉFACE

JEAN-PAUL PAYET

Université de Genève

C'est une histoire universelle. Des individus ont été à un moment de leur vie mis à l'écart de la société. Un jour, celle-ci décide de les «ré-intégrer». Mais comment raconter cette histoire? Prend-on le point de vue de la société en insistant sur les efforts que les personnes exclues font ou ne font pas pour «saisir leur chance»? Montre-t-on les multiples difficultés et obstacles qu'elles rencontrent, du fait de leur lourd passé, sur le chemin de leur rédemption? Ou prend-on le point de vue des personnes exclues en tentant de représenter le travail que leur demande la société pour «rentrer dans le moule»? Montre-t-on les multiples difficultés et obstacles qu'elles rencontrent, du fait de leur lourd passé, sur le chemin de leur acceptation (par autrui)?

L'histoire est universelle, mais souvent accaparée par ses figures convenues dans les mondes de la déviance: détenus sortant de prison, alcooliques repentis, toxicomanes sevrés, etc. Ici, les exclus sont des adolescents, anciens élèves d'une classe spécialisée que l'institution scolaire a souhaité réintégrer dans le système ordinaire. L'analogie est-elle possible avec des exclus sociaux clairement étiquetés? Oui, si l'on suit le sociologue américain Erving Goffman, qui a proposé d'étudier le stigmatisme comme un des mécanismes sociaux les plus répandus¹. La frontière entre «normaux» et «stigmatisés», pour reprendre le lexique goffmanien, existe aussi à l'école: elle sépare les élèves des classes ordinaires des élèves des classes spécialisées. Au tout début de leur parcours scolaire, de très jeunes élèves

1 Goffman, Erving (1975). *Stigmatisme: les usages sociaux des handicaps*. Paris: Minuit.

ont été signalés pour des difficultés d'apprentissage jugées trop importantes pour être traitées dans une classe ordinaire et ont été orientés – « pour leur bien » – dans des classes séparées. Ce faisant, ils sont sortis du jeu scolaire, de ses évaluations, de ses normes de progression. Ils sont « ailleurs », un ailleurs tout en bas du système scolaire, quoiqu'en disent les discours humanistes. Les élèves ne s'y trompent pas, qui affublent leurs anciens pairs d'étiquettes humiliantes – « gogols », « fous », « bêtas »... Les parents des élèves orientés non plus, qui peinent à se remettre de l'échec de leurs espérances et tentent de mettre à distance la honte qui l'accompagne.

L'histoire présentée dans cet ouvrage raconte comment cinq de ces élèves, après plusieurs années passées dans l'enseignement spécialisé, ont vécu leur intégration dans une classe ordinaire. Cette histoire est peu banale, car la très grande majorité des élèves orientés ne reviennent pas dans l'école ordinaire. Elle est également singulière, car elle témoigne d'un dispositif expérimental : elle garde la trace d'une (fragile) volonté institutionnelle. L'histoire nous est racontée de l'intérieur, par un participant du dispositif, un enseignant accueillant, avec d'autres, ces élèves dans sa classe ordinaire. Son rôle est clair dans le dispositif : il a pour mission, parmi d'autres, d'aider à « l'intégration » de ces quelques élèves. Ce regard de l'intérieur ne fait pas que broser les portraits de chacun des cinq élèves, il les replace au sein d'un tableau plus large dans lequel leur expérience s'insère dans de multiples interactions : avec les enseignants de leur classe ordinaire, les enseignants spécialisés de la classe Ressource (un lieu qui leur est réservé dans l'école et dans lequel ils passent une partie de leur emploi du temps), les élèves de la classe ordinaire, les autres élèves intégrés, leurs parents... La description est typique de la sociologie interactionniste, laquelle développe une perspective sur des « individus en relation », engagés dans des dynamiques identitaires, sans pourtant recourir à une grille d'interprétation psychologique. L'identité y est moins une donnée inhérente à l'individu que le produit d'un ensemble de ressources et de stratégies plus ou moins accessibles socialement et négociées collectivement.

Une description ethnographique, même satisfaisant aux règles les plus rigoureuses, paraît toujours engagée. C'est que, comme le dit

l'un de ses fameux représentants, Howard Becker, les ethnographes qui traînent assez longtemps sur place finissent toujours par découvrir quelque chose que l'institution ne tient pas à montrer². Que voit ici l'enseignant transformé en ethnographe? L'envers du décor, pourrait-on dire, c'est-à-dire l'envers de la bienveillance dont se réclame une politique institutionnelle à l'égard d'élèves exclus à qui elle donne une « deuxième chance ». (Serait-ce qu'à cinq, six ou sept ans, ils étaient responsables de ne pas l'avoir saisie?) Cette pensée inconvenante n'habite pas l'auteur de cet ouvrage, mais il est sensible à ce que vivent ces « étranges élèves ». On ne saura pas ce qui l'a conduit à rendre compte de leur expérience, mais le résultat est là : l'intention politique est passée au tamis de sa réalisation concrète, au plus proche du vécu ordinaire.

Que signifie, pour les individus qui en sont destinataires, la bienveillance? Quel est le prix à payer pour changer d'identité, pour acquérir une identité « normale », ici celle d'élève de l'enseignement ordinaire après avoir été un élève des classes spécialisées? La bienveillance, on le sait, se paie parfois au prix fort de la gratitude, du reniement, de la trahison. Intégrer une classe ordinaire, c'est vivre une deuxième fois l'épreuve de l'étiquetage : peut-on prouver qu'on n'est plus ce que l'on a été (dans le regard de l'autre)? Un mauvais élève, un élève perturbateur, un élève paresseux, un élève limité... Toutes les catégories infamantes ne s'appliquent pas à tous les élèves, mais elles sont bien là, prêtes à l'usage, dans les représentations ordinaires.

Les élèves intégrés ont donc une identité à abandonner et une nouvelle à acquérir. Pour cette difficile conversion identitaire, l'institution met à leur disposition, à côté de leur classe ordinaire, une classe Ressource dans laquelle ils se retrouvent quelques heures pendant la semaine, pour – au sens propre – se « ressourcer », se reposer et reprendre des forces dans un lieu qui leur est réservé. Car le chemin de l'intégration est éprouvant. Au fur et à mesure du récit, le lecteur entre dans leur peau et réalise la difficulté et la complexité

2 Becker, Howard Saul (1983). Studying Urban Schools. *Anthropology and Education Quarterly*, 14(2), 99-108.

des situations qu'ils affrontent. Dureté de l'expérience des élèves intégrés qui implique de voir son soi sous le regard constant d'autrui, d'être l'objet d'une évaluation permanente en fonction de son ancien soi stigmatisé. On ressent leur fatigue d'être soi, quand ce soi en reconstruction est occupé par le jugement d'autrui, est suspecté de manque d'authenticité, est menacé de réversibilité par la non reconnaissance de la part des « normaux ».

Les cinq élèves intégrés sont jetés dans l'arène et doivent survivre (symboliquement). Leurs tactiques sont différentes. Se faire tout petit, d'une discrétion et d'une banalité au risque de se perdre. Sympathiser avec l'hôte réticent, se faire accepter comme un des leurs, quitte à occuper la place réservée aux « intouchables » – être par exemple le clown de service, dont le ressort comique est toujours sur le fil entre moquerie à l'égard de soi-même et humiliation. Se faire respecter, en mobilisant le savoir-faire acquis au cours d'une enfance familière (par la force des choses) des insultes et des bagarres, jouer sur la crainte inspirée par l'ancien soi, quitte à alimenter les attitudes de provocation des autres élèves. Se retirer, se cacher, s'absenter. Renier son identité passée, trahir ses anciennes amitiés. Être sur ses gardes, toujours, et faire semblant, car la confiance est dangereuse. Qui osera dire que ces jeunes n'ont pas de facultés d'adaptation ? Les épreuves qu'ils vivent, du moins à un tel niveau d'intensité, les élèves des classes ordinaires en sont épargnés. Quant aux bons élèves (et aux enseignants ?), ils ignorent le début du commencement de ce que peut signifier un tel parcours, ce qu'il impose comme peur, frustration, colère, sentiment d'injustice, haine de soi, désespoir et ce qu'il requiert comme courage, parfois tout simplement pour vivre.

L'institution est bienveillante. Après avoir orienté ces élèves, s'être occupé d'eux « de manière adaptée » dans des classes spécialisées, elle les intègre. Mais la réalité est autre. Car l'expérience d'intégration n'est pas neutre pour les acteurs – enseignants, élèves – des classes ordinaires qui les accueillent. Le retour d'élèves de l'enseignement spécialisé ne se fait pas n'importe où, elle a lieu dans les classes qui occupent la position la plus basse de la hiérarchie de l'enseignement ordinaire. Précisément, à la frontière entre enseignement ordinaire et enseignement spécialisé, là où la menace est

constante d'être assimilé à «encore moins que soi». Sentiments d'envie et de rejet se mêlent chez les enseignants et les élèves de ces classes à l'égard des nouveaux venus. Pourquoi bénéficient-ils d'une classe Ressource parallèlement à la classe ordinaire, d'enseignants à leur écoute et pour leur soutien individuel? N'abusent-ils pas de cette pause dans un quotidien lourd pour tout le monde, dont ils ont la chance de s'extraire de temps à autre?

Et que se passe-t-il si ces élèves viennent à réussir, parfois à obtenir de bonnes notes? La suspicion s'installe. Non, ce n'est pas possible, pensent et disent les élèves et les enseignants de la classe ordinaire. Ils ont triché, bien sûr! Comment pourraient-ils renoncer à leur «seconde nature», comment est-il même possible qu'ils se soient mis à travailler et que, si vite, ils obtiennent de bons voire de meilleurs résultats que ceux qui sont restés dans l'enseignement ordinaire? Le stigmate colle à la peau, impossible à détacher telle la marque au fer rouge sur le corps des réprouvés dans l'ancienne Grèce.

Dans ce canton suisse (comme, plus largement, dans l'ensemble des pays dits développés), dans les années deux mille dix, la bienveillance et la tolérance sont de mise. Nulle marque au fer rouge, l'individu est responsable et maître de ses actes. Le discours est soft, l'idéologie est pleine de bons sentiments. Ce n'est d'ailleurs pas une histoire dramatique qui nous est ici racontée. C'est un récit ordinaire décrit en termes ordinaires, mais dont la force est de nous faire percevoir le drame intime que vivent ses cinq protagonistes. Dans l'écriture, nul effet dramatique, nul pathos: juste décrire, au plus près, la vie scolaire au quotidien de ces élèves intégrés. Décrire les «petites» épreuves qui émaillent leur intégration. Montrer les «petits» échecs qui s'accumulent. Être attentif aux doutes, aux dilemmes, aux tactiques qui permettent de tenir. Saisir l'équilibrisme auquel se livrent en funambules les élèves intégrés, avec la peur du vide et sous le regard ambivalent du public.

À la fin de cette lecture, on se dit au fond qu'on est un peu comme dans un film des frères Dardenne. Par le regard humaniste, mais aussi par la liberté laissée au spectateur (au lecteur) de tirer la leçon de l'histoire. On est tenté de croire que cette intégration est, dans toutes ses difficultés, une épreuve qui permet aux jeunes de

grandir, de sortir de l'enfance, d'affronter la réalité. Peut-être. Mais combien d'élèves, parmi ceux de l'enseignement spécialisé, ont eu cette opportunité? Combien d'élèves intégrés ont réussi le passage de la frontière? Et, au bout du parcours... que trouvent-ils, une fois leur papier en poche: d'autres espaces d'attente, de tri, de rejet, la désillusion de la promesse d'une insertion professionnelle?

Laurent Bovey nous offre là un court récit, plein d'humanité et de sensibilité. Pour ce faire, il a choisi l'écriture sociologique, mais chez lui la science n'écrase pas l'épaisseur du réel ni n'en épuise la complexité. C'est la qualité d'un regard que de donner à penser.