

L'impact du parcours scolaire des jeunes déficients visuels sur leur inclusion sociale et sur le développement de leurs capabilités

Analyse de six récits de vie

Auteur : Barbara Verpeut

Promoteur(s) : Marie Verhoeven

Lecteur(s) : Céline Polain et Pierre De Roover

Année académique 2018-2019

Master en Politique Economique et Sociale

Remerciements

Je tiens à tout d'abord à exprimer ma vive gratitude aux membres de ma commission d'accompagnement pour leur bienveillance et leurs encouragements tout au long de ce cheminement. Marie Verhoeven pour sa disponibilité malgré un emploi du temps chargé et pour m'avoir guidée du chaos vers la lumière. Céline Polain pour ses remarques constructives et sa rigueur. Pierre De Roover pour son partage d'expérience et pour m'avoir remis les pieds sur terre lorsque c'était nécessaire.

Je remercie l'ensemble de l'équipe pédagogique et administrative de la FOPES pour ces trois années de cours et d'expériences diverses, pour cette nouvelle ouverture réflexive, et pour nous permettre d'élargir les horizons.

Un merci tout particulier à Kelly d'avoir été la source d'inspiration de ce mémoire, Et à Alexia pour son soutien, sa patience et ses encouragements durant ces quatre années, malgré les doutes et les incertitudes. Merci à toutes les deux d'illuminer ma vie et de me donner la force de dépasser mes limites.

Merci aux jeunes qui ont accepté de partager leur expérience afin de nourrir ce mémoire, je leur souhaite beaucoup de succès et de bonheur dans la poursuite de leur parcours.

Enfin, je remercie mes camarades du groupe FOPES de Tournai pour les échanges, les partages, les éclats de rire et de larmes. Plus particulièrement, merci aux membres du groupe Ultima, Marie, Samia, Xavier et Damien pour leur soutien jusqu'à l'aboutissement de ce projet.

Table des matières

Introduction	9
Chapitre 1 : Données institutionnelles	13
1.1 Qu'est-ce que le handicap : naissance d'un concept pluridisciplinaire.....	13
1.1.1 Perspectives historiques.....	13
1.1.2 Définitions du handicap.....	16
L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS).....	16
L'Organisation des Nations Unies (ONU)	19
La communauté française de Belgique.....	19
1.2 Du modèle médical au modèle social.....	19
1.2.1 Le modèle médical.....	20
1.2.2 Le modèle social	21
1.2.3 Un nouveau paradigme d'intervention	22
1.2.4 Conclusion.....	25
1.3 Le système éducatif en communauté francophone de Belgique	26
1.3.1 Structure du système scolaire	26
1.3.2 L'enseignement spécialisé	27
1.3.3 L'intégration scolaire d'enfants en situation de handicap	28
1.3.4 Le cas de la déficience visuelle	30
1.3.5 Les chiffres de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles.....	32
1.3.6 Les enjeux du système scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles	33
1.3.7 Conclusion.....	34
Chapitre 2 : Problématisation et cadre théorique	37
2.1 L'inclusion sociale	37
2.1.1 Intégration ou inclusion : modalités de construction du lien social	37
2.1.2 L'inclusion sociale des personnes en situation de handicap.....	39
2.2 Les modèles éducatifs de gestion de la déficience	41
2.2.1 L'enseignement spécialisé.....	41
2.2.2 L'enseignement intégré	42
2.2.3 L'enseignement inclusif	43

2.2.4	Quel modèle pour la Fédération Wallonie-Bruxelles ?	44
2.2.5	Faut-il séparer, intégrer ou inclure ? Les conséquences pour les élèves	45
2.2.6	Conclusion	49
2.3	Cadre conceptuel	52
2.3.1	Stigmate, itinéraire moral et reconnaissance	52
2.3.2	Redistribution des ressources et parité de participation	55
2.3.3	Capabilités et Capacité d'action	58
2.4	Conclusion.....	62
Chapitre 3 : Dispositif méthodologique		65
3.1	Choix de la méthode.....	65
3.1.1	Le récit de vie	65
3.1.2	Choix du public	66
3.1.3	Description de l'échantillon.....	67
3.1.4	Sélection des interviewés.....	68
3.1.5	Cadre des entretiens.....	68
3.2	Guide d'entretien	69
3.3	Méthode d'analyse	70
3.3.1	Grille d'analyse.....	70
3.4	Limites de la méthode de recherche	71
	Choix des participants	71
3.5	L'impact pour le chercheur	72
Chapitre 4 : Analyse de résultats.....		75
4.1	Analyse au cas par cas.....	75
4.1.1	Alexine.....	75
4.1.2	Arnaud	85
4.1.3	Charlotte	93
4.1.4	Julie.....	102
4.1.5	Laurence	111
4.1.6	Vincent.....	120
4.2	Analyse transversale.....	128

4.2.1	Les tensions	128
	Reconnaissance de la différence vs reconnaissance en tant que « normal »	128
	Logique de reconnaissance vs logique redistributive	130
4.2.2	Le besoin de reconnaissance en utilité.....	131
4.2.3	L'impact de l'environnement scolaire	132
4.2.4	Une combinaison d'acteurs-clé	134
	Les parents, la famille.....	135
	Les associations	136
4.3	Conclusion.....	137
	Conclusion générale	141
	Bibliographie	147

Introduction

Le sujet de ce mémoire trouve son origine dans notre expérience personnelle. En effet, maman d'une jeune femme malvoyante, nous baignons dans le monde de la déficience visuelle depuis de nombreuses années durant lesquelles nous avons nourri de nombreux constats et questionnements. Ainsi, l'évolution sémantique autour de l'expression « inclusion » annonce-t-elle un changement sociétal ou correspond-elle à un simple toilettage de la notion plus ancienne d'« intégration » ? Quelle est la marge de manœuvre des jeunes déficients visuels dans leurs choix de vie ? Ont-ils la possibilité d'aller au bout de leurs rêves, de réaliser des projets de vie qu'ils ont nourris, comme tout un chacun ?

Le cursus universitaire en Politique Economique et Sociale entamé auprès de la FOPES avait notamment pour objectif de mieux comprendre les structures institutionnelles et la manière dont les politiques du handicap sont élaborées, de développer notre capacité réflexive sur de nombreux sujets liés à cette thématique. C'est donc tout naturellement que le choix du sujet de mémoire s'est porté sur le parcours des jeunes déficients visuels, mais il restait alors à préciser le projet.

Deux grandes questions se sont alors imposées : comment parvenir à prendre suffisamment de recul lorsqu'on est à ce point impliqué dans une thématique de recherche, et par quelle porte d'entrée aborder un sujet tellement vaste ?

Pour répondre à la première question, nous avons fait appel au cours d'épistémologie de la recherche. Nous avons décidé, pour adopter une posture de chercheur et faciliter la rupture épistémologique, d'étudier un sujet dont nous avions connaissance, mais dont la réalité ne faisait plus partie de notre quotidien : la scolarité. Nous avons en effet le sentiment que le parcours scolaire occupait une place importante dans la vie des jeunes déficients visuels, sans pouvoir l'expliquer autrement que de manière intuitive. Il nous a semblé que la sociologie permettrait d'aborder ce sujet de manière plus distanciée, puisqu'elle nous invite, par le biais de l'individualisme méthodologique à partir de l'individu, comme base d'analyse, pour aboutir à des constats plus généraux.

Pour répondre à la deuxième question, nous avons puisé dans les différentes matières abordées en cours. La notion de « capacités », comme principe de justice sociale, a ainsi été

mentionnée à plusieurs reprises durant ces trois années, sans pour autant être approfondie. Nous l'avons ensuite retrouvée au fil de nos lectures exploratoires sur les thématiques du handicap et de la scolarité. Elle nous est alors apparue utile pour étudier le parcours scolaire des jeunes déficients visuels.

Notre projet de recherche a alors pris forme : nous souhaitons comprendre si le type d'enseignement suivi a des conséquences sur le sentiment d'inclusion sociale des jeunes déficients visuels. Plus encore, nous savons que l'institution scolaire met à leur disposition différentes ressources, mais le parcours scolaire leur permet-il s'approprier celles-ci de manière à élargir l'éventail des choix de vie qui s'offrent à eux ?

Et pour apporter des réponses aussi proches que possible de la réalité du terrain, nous avons opté pour une méthode de collecte de données basée sur le récit de vie, qui offre une grande liberté de parole à l'acteur.

Dans un premier temps, il nous semblait utile de situer le cadre de notre recherche dans le contexte historique et social. Nous avons débuté ce chapitre par une rapide exploration des perspectives historiques qui ont permis de cerner la construction du concept, et nous nous sommes intéressés aux différentes définitions du handicap pour mieux comprendre l'évolution des modes de perception et d'appréhension des personnes en situation de handicap. Nous avons ensuite réalisé une brève description du système éducatif dans lequel évoluent les jeunes déficients visuels en Belgique francophone.

Il a alors fallu dessiner les contours de notre problématique en explorant la littérature relative à l'inclusion sociale et aux différents modèles éducatifs de traitement de la déficience. Ceci nous a amené à construire un cadre conceptuel en trois axes. Le premier s'intéresse au stigmatisme et à la reconnaissance, pour nous permettre de comprendre comment l'identité du jeune s'est construite et quel est son rapport à la norme dominante. Le deuxième axe porte la réflexion relative aux ressources mises à disposition du jeune déficient visuel : sont-elles légitimes ou spécifiques ? Sont-elles suffisantes ou déficitaires ? Le troisième axe concerne le parcours de « capabilisation », c'est-à-dire la manière dont il utilise les ressources disponibles pour développer sa capacité d'action afin d'élargir les horizons et de pouvoir choisir, parmi un éventail de possibilités, la vie qu'il a envie de mener.

Nous détaillons ensuite le dispositif méthodologique mobilisé, et sur l'impact que ce parcours réflexif a eu sur notre propre perception et sur nos représentations. Nous exposons ensuite les résultats d'analyse dans le chapitre suivant. L'aspect multidimensionnel du cadre conceptuel et la méthode employée, le récit de vie, nous ont conduit à une analyse riche et nuancée.

Nous enchaînons alors avec nos conclusions sur le mémoire et tentons finalement d'apporter quelques éventuelles pistes d'actions et de réflexions sur le sujet.

Chapitre 1 : Données institutionnelles

1.1 Qu'est-ce que le handicap : naissance d'un concept pluridisciplinaire

Avant d'entamer notre démarche de recherche, nous effectuons un petit détour par l'histoire et la manière dont le handicap a été pensé, abordé, construit dans nos sociétés occidentales depuis les deux derniers siècles. Ceci nous permettra de comprendre l'évolution des modèles de représentation et de mise en place de politiques spécifiques.

Pour comprendre les dispositifs actuels, notamment dans le champ de l'éducation, il nous semblait utile de situer notre réflexion dans le contexte historique, en retraçant l'évolution des modalités d'intervention, depuis les premières tentatives de scolarisation des déficients sensoriels à la fin du XVIII^e siècle à nos jours.

En effet, la façon de considérer le handicap influence directement les politiques sociales, tant au niveau international qu'au niveau belge. Ces dernières années, on assiste à l'émergence d'une nouvelle approche au niveau supranational, qualifiée d'inclusion. Comment cette approche s'est-elle imposée et comment la Belgique réagit-elle aux injonctions de l'Europe en matière d'éducation ? Mais aussi plus généralement, dans le traitement des personnes en situation de handicap.

1.1.1 Perspectives historiques

Jusqu'au début du XX^e siècle, la prise en charge de ceux qu'on appelait alors les infirmes était basée sur l'assistance et la charité. Au XVIII^e siècle cependant, dans le contexte progressiste des Lumières, une notion d'éducabilité fait son apparition et marque le début d'un nouveau mode de traitement qui permettra aux enfants dits « idiots » de bénéficier d'un enseignement. Une dissociation s'opère entre « incurabilité » et « inadaptation », entre ce qui relève d'un déficit (physique, sensoriel ou mental) irréductible, et l'incapacité qui en résulte et sur laquelle il est possible d'agir (Ville, Fillion, Ravaud, & Albrecht, 2014, pp. 33-34). C'est notamment à cette époque que Diderot publie son essai « Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient » (1749) qui, selon Henri-Jacques Stiker, « inaugure la période où la déviance, la monstruosité, le manque, la difformité vont être approchés comme de simples

diminutions. Ils vont être « compris » du dedans, subjectivement : enfin, ils commencent à faire l'objet d'un « traitement éducatif » (Stiker, 2005, p. 108). L'abbé De l'Épée et Valentin Haüy, philanthropes et bienfaiteurs, vont alors s'intéresser aux jeunes déficients sensoriels en créant respectivement le premier « Institut des Jeunes Sourds de Paris » en 1760 et dès 1785, le premier « Institut des Jeunes Aveugles de Paris ». Ils y développent des solutions techniques permettant de compenser les déficits rencontrés par leurs jeunes élèves : l'abbé de l'Épée introduit ce qui deviendra plus tard la langue des signes pour permettre aux sourds de communiquer et Valentin Haüy utilise une technique tactile, reprise et simplifiée plus tard par Louis Braille, pour permettre aux jeunes aveugles d'apprendre à lire (Ville et al., 2014, pp. 36-37). Ce sont les prémisses de ce qu'il conviendra d'appeler l'« éducation spéciale », qui sera ensuite élargie à la catégorie des enfants « idiots ». Par contre, pour ceux qui sont considérés comme « non éducatifs », aucune prise en charge n'interviendra à ce stade, ils resteront confinés dans un espace asilaire, avec les grabataires, débiles et autres infirmes (Ville et al., 2014, p. 38).

Mais l'industrialisation, source de nombreux accidents de travail, et les grandes guerres mondiales confrontent les États à de nouvelles formes d'infirmité faisant apparaître la notion de responsabilité collective.

De plus, les progrès de la médecine font émerger une nouvelle discipline, les sciences de la réadaptation, dont l'objectif est de retrouver un état antérieur à l'infirmité grâce à des techniques de rééducation médicale et de réadaptation professionnelle, et ce, afin de permettre à l'individu de retrouver une vie normale (Ville et al., 2014, p. 43).

L'assistance et l'exonération de l'obligation de travailler font progressivement place à un impératif de retour à l'emploi, et à la mise en place de politiques publiques de soutien en ce sens.

La responsabilité individuelle est peu à peu remplacée par un droit social et par un accroissement des actions des États. La construction de l'État Providence en Europe témoigne de cette évolution. Durant les trente glorieuses, l'intégration sociale passe par le travail. L'accent est mis sur l'accès à la formation et à l'emploi. La réadaptation au travail devient une priorité pour sortir les infirmes des logiques d'assistance.

Dans la deuxième partie du XXe siècle, avec l'essor de la réadaptation apparaît un nouveau terme : le handicap. Ce mot désignait à l'origine, dans le domaine des courses hippiques, un désavantage imposé aux meilleurs chevaux afin d'égaliser les chances de tous les participants

(Ville et al., 2014, p. 61). Il est désormais repris dans le domaine médico-social¹ pour qualifier les personnes handicapées, dont la caractéristique est un manque, un défaut endogène, un désavantage. Ce mode de traitement social des infirmes opère un centrage sur l'individu déficient à réadapter, et fait appel à différentes disciplines, telles que la médecine, la rééducation fonctionnelle, la kinésithérapie, la réadaptation professionnelle ... on supplée la déficience par la mise en place de prothèses qui permettent de compenser le ou les membres déficients en vue d'atteindre à nouveau la normalité.

Dans les années 1970, un mouvement militant en faveur des personnes handicapées, le disability movement, se constitue aux États-Unis. Il rassemble différentes associations auparavant rivales, ayant compris l'importance d'une mobilisation commune pour faire changer les lois et les programmes sociaux en faveur des personnes handicapées. Son action s'appuie sur la réussite d'autres mouvements de défense des droits élémentaires de minorités telles que les Afro-Américains ou les femmes (Albrecht, Ravaud, & Stiker, 2001, pp. 52-53).

Au niveau international, la création du mouvement « Disabled People's International » en 1981 offre une visibilité accrue aux personnes en situation de handicap. De ces mouvements a émergé un nouveau courant, celui des « disability studies » qui s'est constitué en un véritable champ scientifique, à l'instar de ce qui s'est fait dans le domaine des « women studies » ou des « ethnic studies » (Albrecht et al., 2001, p. 44), et dont le but est d'analyser le handicap par rapport aux facteurs sociaux, culturels et politiques (Albrecht et al., 2001, p. 43). Principalement actives dans les pays anglo-saxons dans un premier temps, les disability studies s'opposent aux sciences de la réadaptation qui considèrent les personnes dans leur individualité et mobilisent des disciplines médicales et paramédicales prenant uniquement en compte la déficience ou l'incapacité de la personne handicapée, sans proposer de solution aux difficultés environnementales rencontrées par celle-ci. Ces disciplines traditionnelles n'ayant pas réussi à traiter la question du handicap avec succès, les disability studies apportent un nouvel éclairage aux besoins mis en évidence par le disability movement en accordant une place scientifique aux « usagers » en tant qu'acteurs « experts » (Albrecht et al., 2001, p. 45). Elles se constituent également des racines interdisciplinaires et font appel à des théories issues de disciplines telles que la sociologie, l'anthropologie et la psychologie sociale, mais aussi l'histoire, la philosophie et le droit pour envisager la personne handicapée dans sa globalité et étudier les interactions avec son cadre de vie en vue de concevoir des politiques d'action

¹ Le terme médico-social est relatif à la médecine sociale, c'est-à-dire qui tient compte du contexte social et des conditions sanitaires d'une population.

sociale (Albrecht et al., 2001, p. 54). Elles prennent en considération les barrières environnementales et sociétales et font émerger un nouveau modèle dit « social » du handicap (Albrecht et al., 2001, p. 54). Ce faisant, elles introduisent un changement de paradigme : ce n'est plus à l'individu de s'adapter à l'environnement social, mais à celui-ci de s'adapter aux individus (Albrecht et al., 2001, p. 46). Par ce renversement, les disability studies visent la mise en place d'une société plus inclusive.

Nous développerons les différents modèles du handicap dans la suite de ce chapitre.

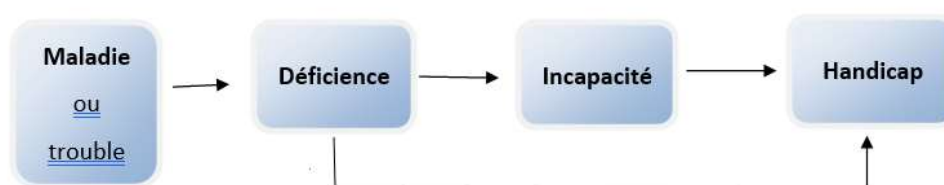
1.1.2 Définitions du handicap

Depuis son apparition, le terme fait débat, et sa signification ne cesse d'évoluer. De nos jours, définir le handicap reste complexe. Il représente un champ pluridisciplinaire et est la cible de politiques transversales. Différents acteurs ont tenté de le définir et de le modéliser en prenant en considération ses différentes dimensions.

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS)

En 1975, l'OMS s'intéresse au champ du handicap. Elle demande au Dr Philip Wood, rhumatologue et professeur de santé publique à Manchester, d'élaborer une classification des conséquences des maladies qui se concrétisera par une Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps (CIDIH) (Ville et al., 2014, p. 94).

Schéma 1. Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps (OMS, 1980)



La **déficience** correspond à toute perte, malformation, anomalie d'un organe, d'une structure ou d'une fonction mentale, psychologique, physiologique ou anatomique.

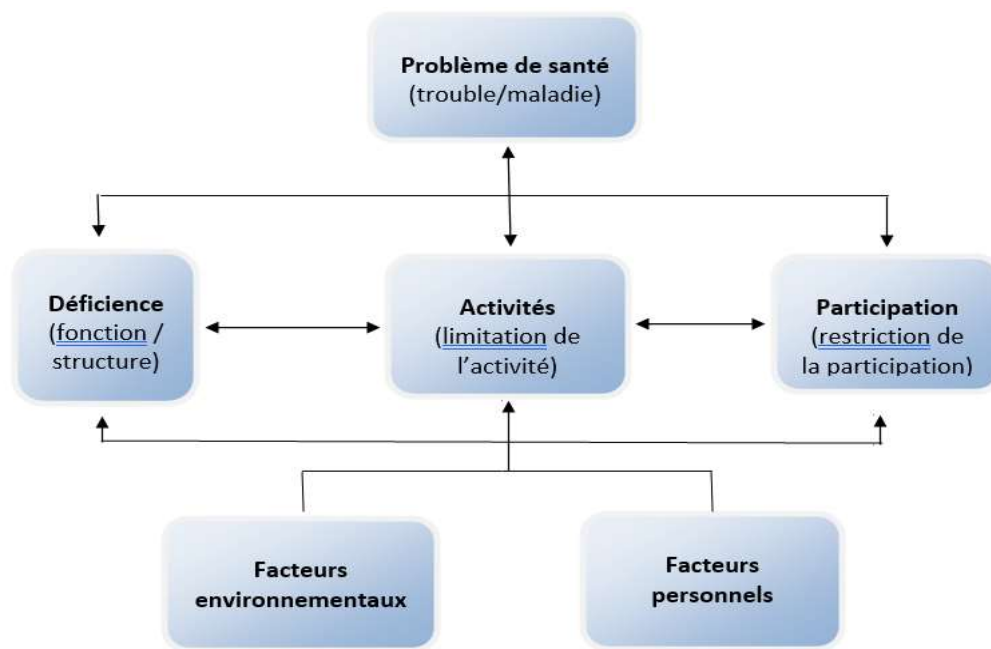
L'**incapacité** correspond à toute réduction (résultant d'une déficience) partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité d'une façon ou dans les limites considérées comme normales pour un être humain

Le **handicap** est le désavantage social pour un individu donné, résultant d'une déficience ou d'une incapacité, qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle considéré comme normal, compte tenu de l'âge, du sexe, des facteurs sociaux et culturels (Ville et al., 2014, p. 94).

Cette classification sous forme de gradation reste très centrée sur l'individu et renforce la dévalorisation. La personne handicapée est considérée comme déviante au regard de la norme sociale. Le handicap est de ce point de vue une « tragédie personnelle » (Ville et al., 2014, p. 95).

Cette première tentative de classification ayant fait l'objet de nombreuses critiques, un processus de révision du modèle est entamé à partir de 1995, en consultant cette fois les associations de personnes handicapées de différents pays. Le résultat est une Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF), adoptée en 2001 (Ville et al., 2014, pp. 95-96).

Schéma 2. Interaction des concepts - Classification internationale des fonctionnements, du handicap et de la santé (OMS, 2001)



Les **fonctions organiques** désignent les fonctions physiologiques des systèmes organiques (y compris les fonctions psychologiques). Les structures anatomiques désignent les parties anatomiques de corps, telles que les organes, les membres et leurs composantes. Les déficiences désignent des problèmes dans la fonction organique ou la structure anatomique, tels qu'un écart ou perte importante.

Une **activité** désigne l'exécution d'une tâche ou d'une action par une personne. Les limitations d'activités désignent les difficultés qu'une personne rencontre dans l'exécution d'une activité (ce que la personne peut faire seule dans un « environnement uniforme standardisé »).

La **participation** désigne l'implication d'une personne dans une situation de vie réelle. Les restrictions de participation désignent les problèmes qu'une personne peut rencontrer dans son implication dans une situation de vie réelle (la performance pour la même activité dans un contexte environnemental réel).

Les **facteurs environnementaux** désignent l'environnement physique, social et attitudinal dans lequel les gens vivent et mènent leur vie (Ville et al., 2014, p. 97).

Lorsqu'on compare les deux schémas, on constate que la conception même du handicap a changé. Les facteurs personnels et la déficience étaient déjà présents dans le schéma établi en 1980, mais on voit apparaître les termes « facteurs environnementaux », « participation » qui témoignent, en 2001, d'une volonté de remettre la personne au cœur de la société, et non plus dans une sorte de zone tampon où l'on s'attacherait à la faire correspondre aux normes attendues de la société. La participation se réfère à la restriction de son implication aux activités de la « vie réelle ». Désormais, les barrières sociales et notamment architecturales font partie des facteurs qui mettent la personne « en situation de handicap » et non plus seulement sa déficience ou son histoire personnelle. L'influence des disability studies sur la prise en compte du handicap entre le début des années 1980 et le début des années 2000 est indiscutable et nous pouvons constater dans l'évolution des classifications de l'OMS le changement de paradigme évoqué précédemment.

« La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé définit le handicap comme un terme générique pour les déficiences, les limitations de l'activité et restrictions à la participation. Le handicap est l'interaction entre des sujets présentant une affection médicale (paralysie cérébrale, syndrome de Down ou dépression) et des facteurs personnels et environnementaux (par exemple attitudes négatives, moyens de transport et bâtiments publics inaccessibles, et soutiens sociaux limités) »
(www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/fr/, site de l'OMS consulté le 11/02/2018).

L'Organisation des Nations Unies (ONU)

« Par personnes handicapées, on entend des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres » (ONU, 2006).

La communauté française de Belgique

« Est considérée comme handicapée toute personne mineure ou majeure présentant une limitation importante de ses capacités d'intégration sociale ou professionnelle suite à une altération de ses facultés mentales, sensorielles ou physiques, qui engendre la nécessité d'une intervention de la société » ("Décret relatif à l'intégration des personnes handicapées," 1995).

1.2 Du modèle médical au modèle social

À partir du parcours historique et légal que nous venons de retracer, nous pouvons déduire qu'un basculement dans les manières de penser, de concevoir et donc de traiter et de prendre en charge le « handicap » s'est opéré ces quarante dernières années, ce qui nous semble correspondre aux évolutions observées chez nous.

La littérature a thématiqué ce changement en parlant :

- d'une part d'un modèle médical, qui correspond à la théorisation du docteur Wood, laquelle a abouti à la modélisation de la CIDIH en 1980 ;
- d'autre part, d'un modèle social, introduit par les chercheurs des disability studies (Shakespeare, 1998).

Nous allons maintenant revenir dessus de manière un peu plus synthétique et théorique.

1.2.1 Le modèle médical

Ce modèle est aussi qualifié de modèle de la réadaptation ou de modèle individuel (Albrecht et al., 2001, p. 45). Son apparition est consécutive à l'essor des sciences de la réadaptation avec pour point de départ l'individu et ses déficiences ou ses incapacités. La personne handicapée est déviante, elle ne rencontre pas les normes sociales de sa communauté (Fontaine, Cobbaut, Routier, Tremblay, Stiker & Mercier, 2016, p.34) (Ville et al., 2014, p. 95). L'objectif des prises en charge est de réparer, de compenser pour permettre une adaptation au monde social dans lequel elle évolue. La Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps (CIDIH) élaborée par le Dr Wood pour l'OMS en 1980 illustre cette conception du handicap (Ville et al., 2014, p. 94). Même si l'on perçoit un début de prise en compte de la dimension sociale des conséquences de la déficience par l'introduction de la notion de désavantage social, celui-ci est consécutif à la maladie ou à la déficience (Marissal, 2009, pp. 21-22).

Dans le modèle médical, le handicap est lié au problème de santé de l'individu, et les solutions sont apportées par des experts médicaux et par la réadaptation fonctionnelle ayant pour but la normalisation de l'individu. Des institutions spécialisées voient le jour, et la personne handicapée fait l'objet de prises en charge, mais elle n'est pas actrice de son projet. Le schéma ci-dessous modélise cette conception du handicap et la façon dont la personne handicapée est perçue comme un patient avec des besoins médicaux, et non pas comme une personne avec toute une gamme de besoins (Harris & Enfield, 2003, p. 15).

Schéma 3. Le modèle médical du handicap (Harris & Enfield, 2003, p. 172)



1.2.2 Le modèle social

Les personnes handicapées ne se retrouvent pas dans le modèle médical. La publication de la CIDIH en 1980 suscite la désapprobation de certains acteurs qui la jugent insuffisante (Ville et al., 2014, p. 95).

Comme nous l'avons vu précédemment, avec l'émergence des disability studies dans les pays anglo-saxons, davantage de personnes handicapées ont commencé à étudier et à théoriser sur le handicap (Albrecht et al., 2001, p. 53). Pour ces chercheurs, les causes du handicap sont exclusivement imputables à la société, ce qui inverse la chaîne de causalité proposée par la CIDIH. Ils la considèrent comme l'archétype du modèle médical et individuel du handicap à combattre (Ville et al., 2014, p. 95).

De leur côté, des chercheurs canadiens, dont Patrick Fougereyrollas, anthropologue en situation de handicap physique, proposent une définition différente du handicap résultant de l'interaction entre un individu et un environnement qui peut jouer un rôle d'obstacle ou de facilitateur (Ville et al., 2014, p. 95). En 1991, il publie une modélisation, appelée Processus de Production du Handicap (PPH), qui distingue parmi les facteurs environnementaux, ceux qui sont personnels et ceux qui sont contextuels (Hamonet, 2016, p. 61). Cette proposition permet de nuancer la perspective radicale des disability studies.

Ces deux mouvements ont en commun une référence à une norme sociale plutôt qu'à une norme biomédicale (Ville et al., 2014, p. 96). Dans cette nouvelle vision du handicap, la société est responsable des obstacles qui entravent la pleine participation des personnes handicapées. Les politiques publiques doivent avoir pour objectif de lever ces restrictions en agissant sur l'environnement, notamment sur les barrières architecturales (universal design) et sur les barrières sociétales (lutte contre les discriminations).

La nouvelle Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF), adoptée par l'OMS en 2001 témoigne de l'internationalisation de cette évolution.

La déficience devient une composante du handicap, mais n'occupe plus une place centrale, ce sont les interactions entre l'individu et son environnement qui posent les limites de la participation de la personne handicapée à la vie quotidienne. Ce n'est plus à l'individu de s'adapter à la société, mais bien à la société de s'adapter à la diversité des membres qui la composent (Albrecht et al., 2001, p. 46). On assiste dès lors à un déplacement de la norme.

Le vocabulaire change et l'on ne parle plus de personnes handicapées, mais de personnes en « situation de handicap ».

Schéma 4. Le modèle social du handicap (Harris & Enfield, 2003, p. 172)



1.2.3 Un nouveau paradigme d'intervention

En ce début des années 2000, la prise de conscience des autorités supranationales constitue un moteur. Les grandes orientations politiques relatives au handicap s'élaborent à l'échelle internationale avant de façonner les politiques nationales. Elles se déclinent de plus en plus en termes d'accessibilité, de non-discrimination et de droit des personnes handicapées (Ville et al., 2014, p. 93).

D'une part, l'Europe impose une harmonisation de législations disparates (Hamonet, 2016, p. 87). Dans une résolution du 20 décembre 1996, le Conseil de l'Europe incitait les États membres à promouvoir l'égalité des chances dans leurs politiques. Au terme de cette résolution, les États membres sont invités à « examiner si leurs politiques tiennent compte notamment des orientations suivantes :

- *Permettre aux personnes en situation de handicap, y compris aux personnes gravement handicapées, de participer à la vie sociale, en tenant dûment compte des besoins et des intérêts de leurs familles et des personnes qui prennent soin de ces handicapés ;*
- *Supprimer les obstacles à la pleine participation des handicapés et ouvrir tous les aspects de la vie sociale à cette participation ;*
- *Permettre aux personnes handicapées de participer pleinement à la vie en société en éliminant les obstacles à cet égard ;*

- *Apprendre à l'opinion publique à devenir réceptive aux capacités de ces personnes et à l'égard des stratégies fondées sur l'égalité des chances »* (http://ec.europa.eu/employment_social/soc-prot/disable/com406/res_fr.htm consulté le 31/10/2017).

Le projet vise ici à l'insertion et à l'intégration de la personne handicapée. Comme le définit Robert Castel, l'insertion relève de logiques de discrimination positive. On parle de politiques d'insertion sociale ou professionnelle, qui ciblent des populations particulières (ici les personnes handicapées) et dont la mise en œuvre est liée à la construction d'un projet qui vise à retrouver une place « normale » dans la société. Les politiques d'intégration quant à elles, sont animées par la recherche de grands équilibres, l'homogénéisation de la société à partir du centre (Castel, 1995, pp. 418-421).

Quant à l'intégration, elle *désigne le maintien (ou le retour) des personnes handicapées dans un milieu de vie ordinaire. Ce dernier se fait le plus souvent au prix d'un détour ségrégatif, sous forme de traitement à part ou d'institutionnalisation, visant à adapter (ou réadapter) l'individu aux normes sociales qui s'imposent à tous. Par opposition, le modèle de l'inclusion consiste à agir sur l'environnement social de telle sorte que tous les individus y trouvent leur place, quelles que soient leurs spécificités.* (Ville et al., 2014, p. 74).

En mars 2002, un congrès européen des personnes handicapées rassemble 600 participants provenant de 34 pays différents à Madrid. À l'issue de cette rencontre est proclamée la déclaration de Madrid dont l'intitulé résume le projet : « Non-discrimination plus action positive font l'inclusion sociale » (Déclaration de Madrid 2002).

D'autre part, l'Assemblée générale de l'ONU adopte le 13 décembre 2006, la « Convention relative aux droits des personnes handicapées (UNCRPD) » (ONU, 2006).

L'ONU « *reconnaît que la notion de handicap évolue et que le handicap résulte de l'interaction entre des personnes présentant des incapacités et les barrières comportementales et environnementales qui font obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres* » (ONU, 2006, Préambule, point e) et se trouve « *préoccupé par le fait que les personnes handicapées Continuent d'être confrontées à des obstacles à leur participation à la société en tant que membres égaux de celle-ci et de faire l'objet de violations des droits de l'homme dans toutes les parties du monde* » (ONU, 2006, Préambule, point k).

De plus, « *Les États partis s'engagent à garantir et à promouvoir le plein exercice de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales de toutes les personnes handicapées sans discrimination d'aucune sorte fondée sur le handicap* » (ONU, 2006, article 4, §1).

La convention consacre dans son article 19 le terme d'« inclusion » dans la société, qui se substitue à ceux d'« insertion » et d'« intégration ».

Ce programme se décline en 8 principes fondamentaux (ONU, 2006, article 3):

- a) *Le respect de la dignité intrinsèque, de l'autonomie individuelle, y compris la liberté de faire ses propres choix, et de l'indépendance des personnes ;*
- b) *La non-discrimination ;*
- c) *La participation et l'intégration pleines et effectives à la société ;*
- d) *Le respect de la différence et l'acceptation des personnes handicapées comme faisant partie de la diversité humaine et de l'humanité ;*
- e) *L'égalité des chances ;*
- f) *L'accessibilité ;*
- g) *L'égalité entre les hommes et les femmes ;*
- h) *Le respect du développement des capacités de l'enfant handicapé et le respect du droit des enfants handicapés à préserver leur identité*

La Belgique a été l'un des premiers pays à ratifier la convention, le 2 juillet 2009. Ce faisant, elle s'engage à collaborer avec la société civile, en particulier les personnes handicapées, pour assurer le suivi de la mise en place de la convention (ONU, 2006, article 33, §3) et à *présenter un premier rapport détaillé sur les mesures qu'il a prises pour s'acquitter de ses obligations en vertu de la présente Convention et sur les progrès accomplis à cet égard, dans un délai de deux ans à compter de l'entrée en vigueur de la présente Convention* (ONU, 2006, article 35, §1) et à présenter des rapports complémentaires au moins tous les 4 ans (ONU, 2006, article 35, §2). C'est la première fois que l'ONU prévoit un suivi pour convention.

Dans la foulée de ce basculement de manière de comprendre la déficience ou le handicap, vient alors un modèle d'intervention, qui soit scolaire ou social, et qu'on appelle « inclusion ». De nouveaux débats apparaissent dans le champ de l'enseignement, et font émerger depuis une vingtaine d'années le concept d'école ou d'éducation inclusive.

Dans cette conception de l'enseignement, l'institution scolaire, plutôt que de mettre en place des dispositifs destinés à gérer les problèmes individuels des étudiants porteurs de handicap,

prend en charge la pluralité des élèves qui la constituent. L'inclusion recouvre une dimension plus large de la diversité et ne se limite pas uniquement au handicap, mais s'adresse à différents types de publics fragilisés du fait de leur origine ethnique et/ou sociale. Il s'agit de permettre à tous les élèves d'apprendre et de participer pleinement à la vie de l'école (Tremblay, 2015).

L'émergence du concept d'inclusion est indissociable de la généralisation du modèle social du handicap (Ébersold & Detraux, 2003, p. 86). Il apparaît comme un idéal d'école et même de société vers lequel nous souhaitons tendre pour accéder à une société plus juste et équitable pour tous.

L'éducation inclusive fait néanmoins l'objet d'intenses discussions et soulève certaines inquiétudes. Nous aborderons quelques controverses qui lui sont caractéristiques dans le deuxième chapitre.

1.2.4 Conclusion

Nous avons vu que le handicap est un concept qui ne se laisse pas facilement circonscrire. Il mobilise différents domaines et nous n'en avons pas abordé tous les aspects par souci de concision. Nous avons également vu qu'il s'agit d'un champ en perpétuelle évolution, dont les frontières sont constamment redéfinies. Le modèle social rencontre de nombreux adeptes et rend ces frontières plus poreuses. Une mère accompagnée de son enfant en poussette peut à son tour se trouver en situation de handicap, un sportif blessé qui se déplace avec des béquilles se trouve également en situation de handicap dans certaines circonstances, un élève absent de l'école pour problèmes de santé bénéficiera des bienfaits d'un enseignement inclusif. Nous sommes tous susceptibles d'être confrontés, à un moment ou l'autre de notre vie, à une situation handicapante.

La façon dont une société prend en charge ses membres les plus fragiles reflète les valeurs qui la fondent. Les injonctions des organismes internationaux invitent les gouvernements à plus d'équité envers les plus fragilisés. Cependant, il ne s'agit que de recommandations et les règles ainsi édictées ne sont en aucune façon contraignantes, ce qui implique une mise en place des politiques variable selon les pays.

1.3 Le système éducatif en communauté francophone de Belgique

Pour permettre au lecteur de comprendre le contexte institutionnel de notre recherche, nous commencerons par une brève description du système éducatif en communauté francophone de Belgique afin de situer le cadre général. Ensuite, nous aborderons l'enseignement spécialisé et les modalités d'intégration des enfants en situation de handicap. Nous verrons que sont d'abord apparus des établissements d'enseignement spécialisé qui sont toujours présents, puis un décret « intégration » est venu compléter les modalités de prise en charge de ce type de public. Nous réfléchirons enfin aux implications du système tel qu'il est conçu en Belgique francophone au regard des apports théoriques vus précédemment.

1.3.1 Structure du système scolaire

Le système scolaire belge est une construction complexe. Il est basé sur le principe fondamental de la liberté d'enseignement, inscrit dans la Constitution. Cette liberté concerne aussi le choix des parents : ceux-ci doivent pouvoir inscrire leur enfant dans l'école appartenant au réseau de leur choix, à une distance raisonnable de leur domicile. Les enfants sont soumis à l'obligation scolaire de 6 à 18 ans (Draelants, Dupriez, & Maroy, 2011).

En Belgique, l'enseignement est une compétence communautaire. Notre pays est composé de trois communautés : la Communauté française (Fédération Wallonie-Bruxelles), la Communauté flamande et la Communauté germanophone.

Nous nous intéressons plus précisément à l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous classons les écoles suivant trois critères de distinction (Draelants et al., 2011) :

- ***Les réseaux, référence à l'autorité*** : une école est dirigée par un pouvoir organisateur (PO). Celui-ci est défini par la loi du 29 mai 1959 (article 2, alinéa 3) comme étant : « le pouvoir organisateur d'un établissement d'enseignement est l'autorité, la ou les personne(s) physique(s) ou morale(s) qui en assume(nt) la responsabilité ». Dans le réseau officiel, l'autorité est publique, alors que dans le réseau libre, l'autorité est alors privée.
- ***Le caractère confessionnel ou non confessionnel de l'établissement***.
- ***Le mode de financement*** : financement intégral par la Fédération Wallonie-Bruxelles pour les établissements directement organisés par la communauté, financement partiel par la

Fédération Wallonie-Bruxelles pour les établissements dont le PO relève d'une autre autorité (provinciale, communale ou privée pour l'enseignement confessionnel). Dans tous les cas, les subventions sont proportionnelles au nombre d'élèves inscrits l'année précédente dans l'établissement.

1.3.2 L'enseignement spécialisé

Parallèlement à ces structures, la loi du 6 juillet 1970 instaure la création de l'enseignement spécial, renommé enseignement spécialisé par le décret du 3 mars 2004.

Celui-ci offre la possibilité aux enfants de 3 à 21 ans porteurs d'un handicap ou de « besoins spécifiques » de poursuivre leur scolarité dans un environnement adapté, au sein duquel des équipes pédagogiques et paramédicales collaborent.

Selon le site enseignement.be de la Fédération Wallonie-Bruxelles « L'enseignement spécialisé permet de rencontrer les besoins éducatifs spécifiques des élèves en difficulté et vise à leur épanouissement personnel et leur intégration sociale et/ou professionnelle » (consulté sur le site le 18/10/2017).

Il est organisé suivant le type de handicap, avec différents niveaux de maturité pour l'enseignement fondamental et différentes formes pour l'enseignement secondaire, suivant les capacités d'apprentissage de l'enfant.

Suite à une évaluation réalisée par le centre psycho-médico-social, l'élève est orienté vers un type d'enseignement qui correspond à son profil. Les élèves sont catégorisés suivant qu'ils présentent :

Type 1 : un retard mental léger

Type 2 : un retard mental léger modéré ou sévère

Type 3 : des troubles du comportement

Type 4 : des déficiences physiques

Type 5 : des maladies ou sont convalescents

Type 6 : des déficiences visuelles

Type 7 : des déficiences auditives

Type 8 : des troubles d'apprentissage

L'enseignement fondamental spécialisé n'est pas organisé en années d'étude, mais suivant quatre degrés de maturité qui correspondent aux stades d'évolution de l'élève :

Maturité 1 : Niveaux d'apprentissages préscolaires

Maturité 2 : Éveil des apprentissages scolaires

Maturité 3 : Maîtrise et développement des acquis

Maturité 4 : Utilisation fonctionnelle des acquis.

L'enseignement secondaire est organisé en différentes formes :

Enseignement de forme 1 : Enseignement d'adaptation sociale

Vise une formation sociale rendant possible l'insertion en milieu de vie protégé.

Enseignement de forme 2 : Enseignement d'adaptation sociale et professionnelle

Vise à donner une formation générale et professionnelle pour rendre possible l'insertion en milieu de vie et/ou travail protégé.

Enseignement de forme 3 : Enseignement professionnel

Vise à donner une formation générale, sociale et professionnelle pour rendre possible l'insertion socioprofessionnelle.

Enseignement de forme 4 : Enseignement général, technique, artistique ou professionnel

Correspond à l'enseignement secondaire ordinaire avec un encadrement différent, une méthodologie adaptée et des outils spécifiques

Bien que le décret ait été modifié en 2004, les différents critères de classification des élèves porteurs de handicap sont restés inchangés depuis les années 1970.

1.3.3 L'intégration scolaire d'enfants en situation de handicap

L'intégration scolaire est soumise au décret « intégration » du 5 février 2009 ("Décret du 5 février 2009 portant des dispositions en matière d'enseignement spécialisé et d'accueil de l'enfant et de l'adolescent à besoins spécifiques dans l'enseignement obligatoire ", 2009), lequel modifie le décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé ("Décret organisant l'enseignement spécialisé," 2004).

Celle-ci consiste à scolariser un enfant en situation de handicap dans une classe de l'enseignement ordinaire. Il existe des situations d'intégration à toutes les étapes de la scolarité. Certains enfants poursuivent toute leur scolarité dans l'enseignement ordinaire, d'autres débutent leur scolarité en intégration et la continuent dans l'enseignement spécialisé

ou l'inverse. D'autres encore font des allers/retours entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire.

Lorsque l'élève est inscrit dans l'enseignement spécialisé, il a accès à 4 types d'intégration :

- Intégration permanente totale : tous les cours toute l'année
- Intégration permanente partielle : certains cours toute l'année
- Intégration temporaire totale : tous les cours une partie de l'année
- Intégration temporaire partielle : certains cours une partie de l'année

L'intégration est organisée en collaboration avec une école d'enseignement spécialisé. Elle est mise en place sur base « d'une proposition qui doit émaner d'au moins un des intervenants : du Conseil de classe d'un établissement d'enseignement spécialisé comprenant l'ensemble des membres du personnel enseignant, paramédical et auxiliaire d'éducation qui participent directement à l'encadrement de l'élève ; de l'organisme qui assure la guidance des élèves de l'établissement d'enseignement spécialisé ; des parents, de la personne investie de l'autorité parentale ou de l'élève lui-même s'il est majeur ; de l'équipe éducative d'un établissement d'enseignement ordinaire sur base d'un avis favorable du conseil de participation dont chaque composante a marqué un accord, le projet d'établissement doit contenir les éléments favorisant la faisabilité de ladite intégration, de l'organisme qui assure la guidance des élèves de l'établissement d'enseignement ordinaire » ("Décret organisant l'enseignement spécialisé," 2004, article 134).

Si les partenaires parviennent à un accord, un protocole est construit par les différents acteurs concernés et reprenant les modalités de la concertation, l'accord des Centres P.M.S., des directions et des parents (Pierard, 2015).

Dans le cas d'une intégration permanente totale, des périodes d'accompagnement supplémentaires sont organisées. L'établissement bénéficie de 4 périodes supplémentaires pour l'enseignement fondamental, le 1^{er} et le 2^e degré de l'enseignement secondaire, organisées par l'enseignement spécialisé, et 8 périodes supplémentaires pour le 3^e degré de l'enseignement secondaire, organisées par l'enseignement ordinaire.

Selon une analyse de l'UFAPEC réalisée en 2015, depuis l'entrée en vigueur du décret de 2009, le nombre d'élèves scolarisés en intégration, tous types confondus a considérablement augmenté. En effet, 203 élèves à besoins spécifiques étaient intégrés en enseignement ordinaire pour l'année 2008-2009, alors que 2020 projets d'intégrations étaient mis en place pour l'année 2013-2014. Parmi ceux-ci, 74 concernaient des élèves déficients visuels.

L'enseignement supérieur est régi par le décret du 30 janvier 2014 relatif à l'enseignement supérieur inclusif. La terminologie choisie dans le cadre de ce décret témoigne de l'évolution des politiques publiques sur l'injonction de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (ONU 2006) ratifiée par la Belgique en 2009.

Notre analyse se concentrera cependant sur la scolarisation des élèves en enseignement primaire et secondaire. Nous ne développerons donc pas l'organisation de l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques en enseignement supérieur.

1.3.4 Le cas de la déficience visuelle

La déficience visuelle concerne les élèves atteints de cécité ou malvoyance (aussi appelée amblyopie).

Il existe quatre établissements spécialisés de type 6 en Fédération Wallonie-Bruxelles, dont 2 sont situés en région bruxelloise :

L'IRSA, Institut Royal pour Sourds et Aveugles, à Uccle, en région Bruxelles-Capitale, dans le réseau libre confessionnel.

L'Institut Alexandre Herlin, à Berchem-Saint-Agathe, en région Bruxelles-Capitale, dans le réseau officiel (COCOF).

Le CPESM, Centre Provincial d'Enseignement Spécialisé de Mons, de Ghlin, en Hainaut, dans le réseau officiel subventionné (provincial).

L'IRHOV, Institut Royal pour Handicapés de l'Ouïe et de la Vue, à Liège, dans le réseau officiel subventionné (communal).

De plus, il existe des services d'aide à l'intégration spécifiques à la déficience visuelle. Certains sont attachés à une école d'enseignement spécialisé, ce sont les Services d'Aide à l'Intégration, financés par l'AViQ (Agence pour une Vie de Qualité). D'autres sont autonomes et fonctionnent grâce à un financement mixte constitué de subsides, de cotisations des bénéficiaires et de dons, car ils ne sont pas ou peu subventionnés. C'est le cas de l'ONA (Œuvre Nationale des Aveugles).

Afin de mieux comprendre le fonctionnement des dispositifs d'aide à l'intégration, nous avons rencontré des acteurs de terrain de différents organismes : une responsable du département « intégration » d'une école d'enseignement secondaire spécialisé type 6 (le 1/02/2018), un responsable de service d'aide à l'intégration (SAI) attaché à cette même école (26/01/2018), ainsi qu'un accompagnateur de l'ONA (30/08/2017). Ces entretiens

exploratoires nous ont permis d'affiner notre compréhension des modalités d'accompagnement des jeunes déficients visuels.

Les écoles d'enseignement spécialisé organisent un accompagnement uniquement scolaire, assuré par des professeurs mandatés par la Fédération Wallonie-Bruxelles, dans le cadre de l'établissement scolaire dans lequel l'élève est inscrit.

Dans les services d'aide à l'intégration, qu'ils soient subventionnés par l'AViQ ou non, l'accompagnement est assuré par des éducateurs, des logopèdes, éventuellement des psychologues. Il peut s'effectuer au sein de l'établissement scolaire, ou au domicile du bénéficiaire. Les accompagnateurs de ces services sont formés et sensibilisés à la déficience visuelle.

Selon les acteurs de terrain que nous avons rencontré, la réalité n'est pas toujours conforme aux situations prévues dans le décret. En effet, la mise en pratique de l'intégration d'enfants ou d'adolescents déficients visuels rencontre des obstacles tels que la pénurie d'enseignants qualifiés pour certaines matières, ou le manque de collaboration des écoles accueillantes. La responsable d'un service d'intégration en enseignement secondaire nous a confié ne pas avoir de professeur de langue au sein de l'équipe d'accompagnement. De plus, les enseignants sont parfois attachés à une école d'enseignement spécialisé pour une courte période, et cette affectation ne résulte pas nécessairement d'un choix personnel. Dans ce cas, le professeur ne connaît rien de la problématique visuelle, et n'est pas forcément disposé à se former aux techniques permettant de comprendre le fonctionnement spécifique de l'élève. L'accompagnement se fait alors chemin faisant.

Une autre difficulté rencontrée par les acteurs de terrain est le manque de collaboration entre l'école qui accueille l'élève déficient visuel et l'équipe d'accompagnement. Il arrive parfois que le professeur titulaire se sente destabilisé par la présence d'un autre professionnel dans sa classe. Dans ce cas, la collaboration est difficile à instaurer.

Nous avons aussi constaté au cours de ces discussions que certains élèves choisissent de ne pas être inscrits dans une école d'enseignement spécialisé. Dans ce cas, ils ne bénéficient pas des heures d'accompagnement prévues dans le décret. Ils sont alors tributaires des services d'aide à l'intégration.

Les possibilités d'accompagnement sont aussi dépendantes de la localisation de l'école qui accueille l'élève déficient visuel. Lorsque la distance à parcourir est importante, les possibilités d'accompagnement se réduisent. Il arrive qu'un même professeur accompagne l'élève pour plusieurs matières pour lesquelles il n'a pas nécessairement les compétences.

1.3.5 Les chiffres de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles

Année scolaire	Enseignement ordinaire ²	Enseignement spécialisé ³	Enseignement spécialisé T6 ⁴	Intégration totale ⁵	Intégration Type 6 ⁶
2012-2013	837 944	35 421	253	1650	61
2013-2014	843 698	36 106	256	2069	77
2014-2015	850 020	36 609	235	2574	77

Ces chiffres sont issus des indicateurs collectés sur le site de la Fédération Wallonie-Bruxelles (www.enseignement.be, consulté le 16/04/2018). Nous pouvons rapidement constater que la part des élèves qui fréquentent l'enseignement spécialisé continue d'augmenter proportionnellement au nombre d'élèves qui fréquentent l'enseignement ordinaire pour maintenir un pourcentage allant de 4,22 % en 2012-2013 à 4,31 % en 2014-2015.

Les élèves déficients visuels représentent environ 0,7 % de l'ensemble de la population de l'enseignement spécialisé.

On constate une nette augmentation des cas d'intégration scolaire qui ne se répercute cependant pas sur le nombre d'élèves déficients visuels intégrés dans l'enseignement ordinaire. Nous avons envoyé un mail au cabinet de la ministre Marie-Martine Schyns qui nous a confirmé cette tendance à l'augmentation des cas d'intégration avec 3 036 élèves intégrés en 2015-2016 (dont 64 déficients visuels), 3343 élèves en 2016-2017 (dont 76 déficients visuels). Ces derniers chiffres ne sont que peu utiles dans notre étude, car nous ne pouvons les corrélés à l'ensemble de la population scolaire inscrite en enseignement ordinaire ou spécialisé. Ils permettent néanmoins de tirer deux conclusions : d'une part, les dispositifs d'intégration rencontrent un succès grandissant dans le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles ; d'autre part, ce succès n'a qu'un impact modéré auprès des élèves déficients visuels.

² Elèves fréquentant l'enseignement maternel, primaire et secondaire ordinaire

³ Elèves fréquentant l'enseignement maternel, primaire et secondaire spécialisé

⁴ Elèves fréquentant l'enseignement maternel, primaire et secondaire spécialisé de type 6 (déficiency visuelle)

⁵ Elèves fréquentant l'enseignement maternel, primaire et secondaire en intégration

⁶ Elèves fréquentant l'enseignement maternel, primaire et secondaire en intégration de type 6

1.3.6 Les enjeux du système scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles apparaît donc fragmenté et décentralisé (Draelants et al., 2011, p. 87).

Sa construction amène une forte ségrégation des publics dans des classes de niveaux différenciés, du fait du peu de centralisation des épreuves certificatives.

Le décret missions ("Décret Missions: décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre," 1997) et les différents décrets qui ont suivi tendent pourtant à uniformiser les bases de l'apprentissage, mais cette conception de l'enseignement continue à produire des inégalités scolaires, car elle ne tient pas compte des inégalités de départ des enfants, dont le capital culturel varie en fonction du milieu socioculturel dont ils sont issus (Draelants et al., 2011, pp. 72-81).

Bien que des épreuves certificatives externes soient organisées (CEB en fin de 6^e année du primaire, CE1D en fin de 2^e année du secondaire, CESS en fin de 6^e année du secondaire) pour certaines matières, les établissements restent libres d'organiser les évaluations suivant des modalités propres, et d'orienter les élèves vers d'autres filières, ou d'imposer un redoublement aux élèves n'ayant pas rempli les conditions d'évaluation (Draelants et al., 2011, pp. 66-69).

En effet, le recours au redoublement reste très important en Belgique francophone (Draelants et al., 2011, pp. 62-66). Des réformes visant à limiter ces pratiques ont été mises en place, mais elles ont pour conséquence de favoriser le recours à l'orientation vers des filières moins valorisées, techniques ou professionnelles. Ces orientations se font à sens unique : pas question pour un élève de remonter la filière de l'enseignement professionnel vers l'enseignement général. Elles ont également une incidence sur l'accès aux études supérieures, et donc aux opportunités d'accès à des emplois plus valorisants : seuls l'enseignement général et l'enseignement technique de transition permettent d'accéder aux études supérieures (Draelants et al., 2011, p. 55).

Dans un contexte de « quasi-marché » scolaire où les familles sont libres de choisir un établissement scolaire pourtant financé par des ressources publiques, et ce suivant le nombre d'élèves inscrits, un rapport concurrentiel s'est établi entre les différents établissements. Différents décrets tentent d'enrayer ce mécanisme, avec plus ou moins de succès ("Décret Mixité sociale", 2008). Un tel fonctionnement permet aux écoles les plus réputées de sélectionner leurs élèves, instaurant de cette façon une hiérarchie entre établissements qui

favorise une forte ségrégation des publics et une forte différenciation des conditions d'apprentissage, et reproduit ce faisant les mécanismes de discriminations inhérents à un tel système (Draelants et al., 2011, pp. 69-78) (Verhoeven & Dubois-Shaik, 2017).

Selon les résultats de différentes enquêtes internationales, le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles fait donc preuve des manquements en matière d'égalité et d'efficacité (Draelants et al., 2011, p. 58).

En plus du recours aux filières techniques et professionnelles, on constate une augmentation des orientations vers l'enseignement spécialisé, également perçu par les acteurs comme une filière de relégation, un moyen de résoudre les problèmes d'hétérogénéité des publics (Dubois-Shaik & Dupriez, 2013). Le taux d'élèves qui fréquentent l'enseignement spécialisé en Communauté française est supérieur à celui des autres pays de l'Union européenne. De plus, la part des élèves qui fréquentent l'enseignement spécialisé augmente lorsque le niveau socio-économique du lieu de résidence diminue (Franco, 2011).

1.3.7 Conclusion

Dans ce contexte, il semble difficile d'envisager la mise en œuvre d'une « école inclusive », qui fait référence à une transformation globale de l'environnement dans le but d'accueillir chacun avec ses différences, qu'elles soient physiques, sensorielles, mentales, culturelles ou sociales. Le chemin à parcourir semble encore très long.

Si l'on peut admettre un succès relatif des modalités d'intégration d'élèves à besoins spécifiques, force est de constater que des progrès restent à faire au niveau macro en matière de régulation du système éducatif dans son ensemble, de gestion de la diversité, quelle qu'elle soit en son sein. Les mesures prises en matière d'intégration n'ont cependant pas modifié les structures existantes d'enseignement spécialisé, mais s'ajoutent et s'articulent avec ces institutions. Comme la lecture de Serge Ebersold permet de s'en rendre compte, on est toujours dans une vision qui se réfère à un modèle médical du handicap puisque les critères de catégorisation des élèves en situation de handicap sont basés sur la déficience de l'élève (Ébersold & Detraux, 2003) alors que l'enseignement inclusif correspond à une prise en charge du handicap dans le cadre d'un modèle social.

Au niveau micro, un cheminement du point de vue des représentations individuelles s'avère nécessaire. L'enseignant est un agent décisif dans la traduction des politiques éducatives, à travers les catégorisations qu'il opère au quotidien. Celles-ci participent largement à la construction des représentations de la normalité (Verhoeven & Dubois-Shaik, 2017, pp. 9-10).

Le cursus des futurs diplômés, tout comme le manque de formation continue sur la diversité des publics, et sur les enjeux qui la traversent, est un frein au dépassement des catégories stéréotypes liées à la différence.

Pourtant, les mesures mises en place en vue construire une école inclusive sont bénéfiques tant pour les élèves porteurs de handicap que pour les autres élèves. En effet, les conclusions des travaux de Draelants et al, permettent de penser qu'une école inclusive pourrait bénéficier plus largement aux élèves pour à la fois lutter contre les inégalités sociales, mais aussi scolaires puisqu'on a vu qu'elles s'entretiennent mutuellement (Draelants et al., 2011, p. 82). Chaque élève est susceptible de se trouver confronté à des difficultés d'apprentissage durant son parcours scolaire. Une pédagogie inclusive favoriserait le respect du rythme des élèves en perte de vitesse, quelle qu'en soit la raison et de réduire les inégalités liées à la construction de notre système scolaire.

Actuellement, la frilosité des pouvoirs publics consiste notamment en un questionnement sur le financement de ce type de mesures. Cependant, la limitation des coûts liés au redoublement en Fédération Wallonie-Bruxelles ainsi qu'à la multiplication des structures existantes permettrait d'envisager les moyens de mise en place de nouvelles pédagogies.

Seize années se sont écoulées depuis la Déclaration de Madrid, et neuf années depuis la ratification par la Belgique de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (UNCRPD) en 2009. Ce faisant, elle s'engageait à entamer un processus visant à une meilleure inclusion des personnes en situation de handicap. Malheureusement, les recommandations de l'ONU, bien qu'assorties de modalités de suivi, relèvent de la soft policy, c'est-à-dire qu'elles n'impliquent aucune sanction en cas de non-application des principes fondamentaux. Bien que l'entrée en vigueur du décret du 30 janvier 2014 relatif à l'enseignement supérieur inclusif soit un pas en avant, l'utilisation du langage de l'inclusion relève actuellement plus de la rhétorique que d'une réelle volonté politique (D. Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2011) (Verhoeven & Dubois-Shaik, 2017).

Maintenant que nous avons une idée du contexte historique et institutionnel dans lequel les élèves évoluent en Belgique, nous allons pouvoir entamer une réflexion sur l'impact de la scolarité des élèves déficients visuels sur leur capacité future à mener leur vie comme ils l'entendent, à faire des choix libres et informés.

Notre question de recherche est la suivante :

Quel est l'impact du parcours scolaire des personnes déficientes visuelles sur leur inclusion sociale, sur leur sentiment de reconnaissance en tant que membre de la société à part entière, et sur leur liberté de faire des choix et d'être acteurs de leur propre vie ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous aborderons dans le prochain chapitre les contradictions qui opposent d'une part l'enseignement spécialisé à l'enseignement intégré, voire à l'enseignement inclusif sachant qu'en Belgique, d'un point de vue légal, il n'existe pas de législation portant sur l'enseignement inclusif des élèves de l'enseignement primaire et secondaire. Nous explorerons également la littérature scientifique afin de mobiliser les concepts d'inclusion sociale et de définir ce que sont la reconnaissance sociale, la redistribution et la capabilité.

Chapitre 2 : Problématisation et cadre théorique

Afin de mieux définir notre problématique, dans un premier temps, il nous a semblé utile de tenter de définir ce qu'est l'inclusion sociale, qui apparaît aujourd'hui moins comme un concept théorique que comme un concept « orientateur » des politiques publiques et comporte dès lors une dimension « normative » assez prononcée. Il s'agira de comprendre ce qu'on entend par inclusion sociale, lorsqu'elle concerne les personnes en situation de handicap. Ensuite, nous aborderons les différents modèles éducatifs tels qu'ils sont définis et analysés par les spécialistes du champ des sciences de l'éducation. Nous poserons enfin notre cadre théorique, qui permettra d'ouvrir et d'approfondir notre questionnement sociologique sur le caractère plus ou moins inclusif ou juste de ces modèles éducatifs.

2.1 L'inclusion sociale

Nous allons à présent aborder la notion d'inclusion sociale qui repose sur des principes de transformation sociétale et ne se limite pas aux personnes en situation de handicap, mais s'adresse, plus largement, aux publics paupérisés ou issus de l'immigration.

Au fil de nos lectures, nous avons constaté que les notions d'intégration sociale et d'inclusion sociale se superposent ou s'entremêlent. Nous allons à présent tenter de clarifier ces deux notions.

2.1.1 Intégration ou inclusion : modalités de construction du lien social

La notion d'inclusion sociale s'utilise généralement par opposition à celle d'exclusion. Pour Henri-Jacques Stiker, l'exclusion est une notion passepartout difficile à appréhender. Il se réfère à deux auteurs pour tenter de clarifier la signification du mot. D'une part, Robert Castel (Castel, 1995) pense que l'exclusion est le résultat d'un double processus de paupérisation et de perte de relation qu'il nomme processus de désaffiliation. Pour Stiker, peu de personnes en situation de handicap entrent dans ce processus, du moins dans nos sociétés occidentales, car elles font l'objet de prises en charge et d'aides qui ne permettent pas de les considérer comme des exclus dans ce sens du terme. D'autre part, il se réfère à la notion de « liminarité » développée par Robert Murphy (1987), pour lui plus proche de la réalité vécue par les personnes en situation de handicap qui restent dans une situation intermédiaire : ni rejetées ni

pleinement acceptées, ni exclues de la vie sociale, ni intégrées (Stiker, 1996). Dans un article coécrit avec Jean-François Ravaud, il est question de ségrégation qui « constitue une mise à l'écart et est, elle aussi, un obstacle à une pleine participation des citoyens » (Ravaud & Stiker, 2000, p. 12). On note ici un parallèle au vocabulaire utilisé pour les modèles éducatifs. Ces façons de définir l'exclusion attirent l'attention sur l'importance du lien social. Selon Ravaud et Stiker (2000), la façon dont une société traite les personnes en situation de handicap n'est pas indépendante de la façon dont elle construit ce lien social. Pour expliquer leur point de vue, ils se réfèrent à l'idée que nos sociétés modernes sont basées sur des solidarités organiques, c'est-à-dire sur l'idée du contrat social et de l'individu autonome, bien que certains groupes sociaux puissent malgré tout relever d'une solidarité mécanique. Nous l'avons déjà vu précédemment, toute construction sociale est la conséquence d'un contexte historique et culturel. Dans les sociétés traditionnelles, l'individu est une composante d'un tout et il occupe une place déterminée dès sa naissance : « l'infirme peut être intégré, avoir sa place définitive et entièrement prévue, sans prétendre à une participation libre » (Ravaud & Stiker, 2000, p. 4). Il n'est exclu que s'il renonce à cette position. Dans les sociétés modernes, « l'intégration est un long chemin et une obligation qui impose sans cesse de faire de nouveaux pas » (Ravaud & Stiker, 2000, p. 5), d'où l'idée de processus d'intégration. Dans ce type de société, l'intégration de l'individu est plus facile que dans les sociétés traditionnelles puisqu'il lui appartient de se construire une place qui se veut évolutive. Pour y parvenir, il doit entrer dans un processus de normalisation, comme nous l'avons déjà abordé dans le cas de l'intégration scolaire, et tenter de réduire l'écart qui l'éloigne de la moyenne. Cependant, quand le processus d'intégration se relâche, « les risques de marginalisation, voire d'abandon social ou d'exclusion sont importants » (Ravaud & Stiker, 2000, p. 7). Pour eux, le problème de l'exclusion est aujourd'hui le problème du lien social « dont la dégradation fait échec au travail de l'inclusion pourtant inscrit dans la démocratisation des sociétés dites avancées » (Ravaud & Stiker, 2000, p. 11).

Finalement, ils font une distinction entre les notions d'inclusion et d'intégration, la première étant plus dynamique, car elle « laisse la place à un travail d'ajustement, d'acceptabilité, de participation sociale alors que la seconde suppose une conformité, un alignement, qui sont toujours ressentis comme la domination, voire l'oppression, du groupe qui définit les normes ou du majoritaire sur le minoritaire ». Selon leur analyse, inclure peut signifier une situation où l'on fait partie de façon organique sans être contraint de se comporter selon une norme

rigide, mais peut aussi révéler des situations où l'individu est admis, toléré, supporté sans être véritablement reconnu (Ravaud & Stiker, 2000, p. 16).

2.1.2 L'inclusion sociale des personnes en situation de handicap

Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, le terme d'inclusion s'est généralisé dans les recommandations des instances internationales depuis plus de vingt ans. Ce modèle vise une plus grande implication des personnes déficientes dans la vie quotidienne à tous les niveaux et associe le handicap à une restriction de participation sociale qui trouve sa source dans l'inaccessibilité de la société. Il s'appuie sur les potentialités des individus et tente de déconnecter la déficience de l'infirmité en la rapportant prioritairement aux mécanismes sociaux. Le modèle de l'inclusion est ambitieux en ce sens qu'il prône un modèle de société ouvert à la différence et basée sur l'accès de tous au droit commun, à une implication effective de la personne dans les multiples dimensions qui composent la vie en société, à la concrétisation de ses choix et à la disparition du sentiment d'étiquetage ou de traitement différentiel (Ébersold, 2005, pp. 43-44).

Charles Gardou s'est intéressé au concept de société inclusive (Gardou, 2012, 2014). D'après lui, ce concept est encore en chantier. Il nous décrit les fondements sur lesquels une société inclusive doit se construire pour qu'elle ne soit pas « un simple écran de fumée rhétorique » (Gardou, 2014, p. 12).

Nous allons brièvement décrire les cinq axiomes, comme autant de piliers qui sont, selon cet auteur, indispensables à cette édification :

- **Distinguer le *vivre* de l'*exister***, car « *vivre sans exister est la plus cruelle des exclusions* » : le vivre se réfère à nos besoins biologiques et l'exister se situe sur le versant de l'esprit et de la psyché (Gardou, 2012, pp. 85-120) (2014, p. 13).
- **Remettre en cause la hiérarchisation des vies**, car « *il n'y a ni vie minuscule, ni vie majuscule : il n'y a pas plusieurs humanités, mais une seule, depositaire d'une condition universelle au cœur de laquelle niche la vulnérabilité* ». Les personnes en situation de handicap ont besoin comme toute autre personne de reconnaissance pour occuper une place et contribuer à la vie de la collectivité afin de construire leur estime de soi (Gardou, 2012, pp. 63-84) (2014, pp. 13-14).

- **Se questionner sur la notion d'équité et de liberté**, car « *une société humaine n'est rien sans des conditions d'équité et de liberté* » : le principe d'équité n'est pas synonyme de celui d'égalité. « Les citoyens les moins armés et les plus précarisés légitiment des réponses spécifiques ». Charles Gardou fait ici le lien avec le concept de capacités que nous développerons ultérieurement (Gardou, 2012, pp. 121-144) (2014, pp. 14-15).
- **S'interroger sur la norme et la conformité**, car « *l'exclusivité de la norme c'est personne, la diversité c'est tout le monde* ». « La visée inclusive remet en cause l'exclusivité des normes imposées par ceux qui se conçoivent comme la référence de la conformité qui accentue les rapports de dominations et multiplie les phénomènes d'exclusion » (Gardou, 2012, pp. 39-62) (2014, p. 15).
- **Aborder la question de notre patrimoine commun**, car « *nul n'a l'exclusivité du patrimoine humain et social* » : partager les mêmes espaces de vie ne suffit pas pour appartenir à sa communauté, il faut pouvoir partager le patrimoine éducatif, professionnel, culturel, artistique et communicationnel. Chaque citoyen a un droit égal à bénéficier de l'ensemble des biens sociaux mis à la disposition de l'ensemble de la population (Gardou, 2012, pp. 17-38) (2014, pp. 15-18).

Pour permettre à une société inclusive d'émerger et de constituer un « chez soi pour tous au sein de l'ensemble commun, des accommodements sont nécessaires, mais ne se limitent pas à une action spécifique pour des groupes tenus pour spécifiques » (Gardou, 2014, p. 19). La convention de l'ONU (2006) mentionne des « aménagements raisonnables » qui facilitent l'accès des personnes en situation de handicap, mais bénéficient aussi à tout un chacun. Gardou conclut en disant qu'« être inclusif n'est donc pas faire de l'inclusion pour corriger à posteriori les dommages des iniquités, des catégories, des ostracismes. C'est redéfinir et redonner sens à la vie sociale dans la maison commune, en admettant que chacun soit légataire de ce que la société a de plus précieux » (Gardou, 2012, p. 153).

Voilà comment Gardou présente la notion d'inclusion. Ses travaux sont très appréciés parmi les partisans de l'inclusion, ils sont cependant très normatifs. Même s'ils constituent un point de départ intéressant, nous allons cependant essayer de le construire davantage sur le plan conceptuel en distinguant plus clairement différentes dimensions dans notre cadre théorique au point 2.3.

Nous présentons maintenant la manière dont les modèles éducatifs de gestion de la déficience conçoivent le traitement de la différence : soit de manière séparée, soit de manière intégrée ou inclusive.

2.2 Les modèles éducatifs de gestion de la déficience

De nombreux débats ont cours pour déterminer quelle serait la meilleure façon de gérer l'hétérogénéité en termes de déficience dans le milieu scolaire. Certains pensent qu'il vaut mieux créer des classes de niveau homogène pour favoriser les apprentissages, d'autres soutiennent qu'une telle ségrégation n'est favorable que pour les élèves de niveau plus élevé. Nous allons tenter de définir ci-dessous ces différents modèles éducatifs et de situer le système belge par rapport à ceux-ci.

2.2.1 *L'enseignement spécialisé*

Comme nous l'avons évoqué dans le premier chapitre, il n'y avait pas vraiment de place pour les enfants dits « anormaux » dans les écoles au XIX^e siècle, à l'exception des sourds-muets et des aveugles qui ont bénéficié d'une attention particulière, et ce dès le XVIII^e siècle. La généralisation de l'enseignement spécialisé va de pair avec « les défis engendrés par la généralisation de l'instruction publique et la démocratisation de l'enseignement » (Ébersold & Detraux, 2003, p. 78). En effet, l'obligation scolaire a confronté les enseignants à la nécessité de gérer des publics n'ayant pas les mêmes prédispositions face aux programmes scolaires. De nombreuses voix se sont élevées pour « évoquer l'impossibilité scolaire des « anormaux », c'est-à-dire de toutes celles et de tous ceux qui éprouvent ou à qui l'on impute une difficulté d'adaptation aux rythmes scolaires et plus généralement, une difficulté à s'approprier les préceptes moraux et disciplinaires de l'école » (Ébersold & Detraux, 2003, pp. 78-79).

L'enseignement spécialisé est donc supposé apporter une solution appropriée grâce à des enseignants formés à cet effet, par la constitution de classes de niveau plus ou moins homogènes, ou du moins, regroupant des enfants confrontés à des pathologies similaires.

De ce fait, l'enseignement spécialisé est construit sur un modèle « défectologique »⁷ situant les difficultés scolaires de l'enfant dans son inadaptation aux exigences de l'environnement

⁷ La défectologie est la branche de la médecine concernée par les malades considérés comme irrécupérables pour une vie normale (site du dictionnaire Larousse, <http://www.larousse.fr>, consulté le 16 juin 2018).

scolaire, et dans la distance qui le sépare des normes et des pratiques scolaires (Ébersold & Detraux, 2003, p. 79). Comme nous l'avons précisé dans le premier chapitre, en 1970, le législateur belge a établi huit types d'enseignements spécialisés suivant la déficience de l'enfant. Ces huit types sont à leur tour déclinés en différents niveaux de maturité pour l'enseignement fondamental et en différentes formes pour ce qui est de l'enseignement secondaire. « Ce modèle « défectologique » a par ailleurs contribué à structurer la dynamique d'institutionnalisation de l'enseignement spécialisé autour de filières fortement cloisonnées et hiérarchisées distinguant les populations selon leur distance à la norme scolaire » (Ébersold & Detraux, 2003, p. 80). Le lien est ici évident entre l'enseignement spécialisé, organisé autour de la déficience des élèves et le modèle médical du handicap tel qu'il a été explicité au point 1.2.1.

2.2.2 L'enseignement intégré

Bientôt, de nouvelles modalités de traitement des élèves en situation de handicap sont venues s'ajouter aux mécanismes purement ségrégatifs. Ainsi, progressivement, sont apparus des dispositifs visant à intégrer les élèves issus de l'enseignement spécialisé dans des classes ordinaires. Les pouvoirs publics décident de réformer le système d'enseignement spécialisé (Wormnæs & Crouzier, 2005, p. 77) en lui demandant de s'ouvrir vers l'extérieur afin de préparer le public dont il a la charge à s'intégrer dans la vie sociale, et notamment à s'insérer sur le marché du travail. S'ensuit une prise de conscience des effets de la séparation des publics qui engendre un sentiment d'exclusion de la part des élèves faisant l'objet d'un tel traitement, qui s'ajoute aux difficultés propres à l'enfant, aggravant par la même occasion son handicap social (Lantier, Verillon, Aublé, Belmont, & Waysand, 1994, pp. 16-17).

Cependant, l'intégration comme modèle reste centrée sur les déficiences du jeune. En effet, l'élève est introduit dans une classe ordinaire avec pour objectif de s'adapter à la norme des autres membres de la classe et aux exigences du programme scolaire. Pour y parvenir, le système met en place une panoplie d'aides appropriées à sa déficience, matérielles et humaines, dispensées à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe par des professionnels détachés de l'enseignement spécialisé. « Il n'en reste pas moins que prévaut toujours une logique réadaptative situant l'obstacle à la scolarisation dans la déficience de l'enfant et/ou dans ses propriétés personnelles » (Ébersold & Detraux, 2003, p. 83).

Felicity Armstrong qualifie l'intégration de la façon suivante : « l'intégration est, de manière inhérente, « assimilationniste », en ce sens qu'elle a trait à des aménagements administratifs et techniques opérés entre les écoles ordinaires et les écoles spécialisées, de telle sorte que les élèves qui sont considérés comme « convenables » peuvent fréquenter l'école ordinaire. Les décisions sont prises par les professionnels sur la base de jugements qui reconnaissent quels élèves seront aptes à s'adapter aux exigences d'une école ordinaire. L'intégration reste un aspect du paradigme de l'éducation spéciale » (Armstrong, 2001, pp. 89-90). Selon Ravaud et Stiker, l'« assimilationnisme » conduit à « nier l'autre dans son irréductible différence, dans son droit d'être à lui-même comme il est » (Ravaud & Stiker, 2000, p. 10). Voilà pourquoi de nombreux théoriciens favorisent dès lors un modèle inclusif plus respectueux de l'individualité de chacun.

2.2.3 L'enseignement inclusif

Nous avons abordé l'enseignement inclusif dans le premier chapitre comme une conséquence logique du changement de paradigme intervenu à la suite de la prise en compte des barrières sociales et donc du modèle social du handicap et, plus largement, comme un idéal de société. Nous allons à présent développer ce qui caractérise ce modèle éducatif.

La notion d'école inclusive repose en premier lieu sur un principe éthique : celui du droit pour tout enfant, quel qu'il soit, à fréquenter l'école ordinaire (Plaisance, Belmont, Vérillon & Schneider, 2007, p. 160). Selon Felicity Armstrong, « l'objectif de l'éducation inclusive se réfère à un ensemble plus vaste de valeurs qui ont trait à une société plus tolérante et plus équitable, dans laquelle la diversité et les différences entre les êtres humains seraient acceptées et célébrées » (Armstrong, 2001, p. 89). Il ne s'agit plus uniquement d'adapter les infrastructures scolaires, mais de repenser la culture, les politiques et les pratiques dans les écoles de telle manière qu'elles prennent en compte la diversité des élèves dans leur contexte (Wormnæs & Crouzier, 2005, p. 82).

Une étude réalisée en Angleterre sur les pratiques de professeurs engagés dans une réelle volonté de pédagogie inclusive a mis en évidence des conditions pour une inclusion réussie :

- Un **déplacement de l'attention** portée sur les élèves à besoins spécifiques vers l'ensemble des élèves qui constitue la communauté de classe,

- Le **rejet des croyances déterministes** en matière de capacités acquises et selon lesquelles la présence d'un élève ayant des difficultés va tirer le niveau de la classe vers le bas,
- Un **travail de collaboration entre enseignants** qui considèrent les élèves comme des membres à part entière de la classe, permettant d'aboutir à des méthodes de travail innovantes grâce aux synergies mises en place.

Cette même étude met en garde contre certaines pratiques qui, si elles ne sont pas correctement mises en œuvre, peuvent aboutir à un résultat opposé et stigmatiser l'enfant en mettant l'accent sur ses manquements plutôt que sur ses compétences. (Black-Hawkins & Florian, 2012). Ainsi, la présence d'un enseignant supplémentaire pour aider l'élève à besoins spécifiques, qui est une pratique courante dans les dispositifs d'intégration, attirera l'attention sur ses difficultés, le disqualifiant par rapport au reste de la classe.

Un renversement de perspective par rapport à l'intégration s'opère ainsi. Celle-ci reste davantage centrée sur les difficultés des élèves et les aides à leur apporter tandis que dans le modèle de l'inclusion, il s'agit d'une transformation fondamentale du système centré sur l'aménagement du fonctionnement pédagogique pour permettre l'apprentissage de tous les élèves, quels que soient leur niveau de performance et leurs difficultés. Ce nouveau mode de fonctionnement stimule la réflexion collective dans une recherche constante d'amélioration des pratiques pour tous (Plaisance et al., 2007). Toujours selon Éric Plaisance, « l'inclusion impliquerait à la fois une autre vision des pratiques éducatives, scolaires et non scolaires, et une critique des pratiques intégratives traditionnelles » (Plaisance, 2009, p. 110).

2.2.4 Quel modèle pour la Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Au regard de la description détaillée dans le premier chapitre, du système belge francophone, le constat s'impose que nous nous trouvons dans un modèle hybride qui comporte à la fois des institutions d'enseignement spécialisé et des modalités d'intégration scolaire qui, même si elles rencontrent un succès grandissant, restent modestes au regard du nombre d'élèves qui fréquentent l'enseignement spécialisé.

Bien que les chiffres totaux nous montrent que le nombre d'élèves bénéficiant des dispositifs d'intégration a considérablement augmenté ces dernières années, il n'en va pas de même pour les publics réputés « type 6 » dont le nombre de cas d'intégration reste plus ou moins stable.

En 1996, Jean-Marc Lesain-Delabarre, chercheur en sciences de l'éducation, a réalisé une classification des types de scolarisation des enfants handicapés dans l'Union européenne suivant trois types (Lesain-Delabarre, 1996, p. 16) :

Type 1 Système à filières séparées	Type 2 Système intégratif	Type 3 Système mixte
Scolarité ordinaire (écoles et classes ordinaires)	Scolarité ordinaire (écoles et classes ordinaires)	Scolarité ordinaire (écoles et classes ordinaires)
	Aides spéciales (à l'intérieur ou à l'extérieur des écoles ordinaires)	Aides spéciales (à l'intérieur ou à l'extérieur des écoles ordinaires)
Éducation spéciale (écoles et classes spéciales)	Secteur spécialisé résiduel	Scolarisation en milieu spécialisé, avec échanges avec le milieu ordinaire

Il classait alors la Belgique dans un modèle de type 1. Actuellement, au regard des chiffres de l'intégration repris dans le premier chapitre, et des modalités énoncées dans le décret « intégration » de 2009, la Fédération Wallonie-Bruxelles tendrait plutôt vers un système de type 3, avec une variété de dispositifs différents, qui s'ajoutent les uns aux autres, et qui interagissent peu entre eux.

2.2.5 Faut-il séparer, intégrer ou inclure ? Les conséquences pour les élèves

Maintenant que nous avons posé les différents modèles éducatifs proposés pour les étudiants en situation de handicap, nous pouvons nous interroger sur l'impact de ces différents modes de prise en charge d'une part sur la qualité des apprentissages, et d'autre part, sur l'élève lui-même.

Indépendamment des situations de handicap, une des questions récurrentes qui agite les chercheurs en éducation comme ceux qui construisent les politiques éducatives, concerne l'organisation des écoles : faut-il rassembler, au sein de classes ou de filières, des élèves de même niveau, de même culture et de même origine sociale ou, au contraire, faut-il former des groupes hétérogènes avec des profils d'étudiants divers (Dubois-Shaik & Dupriez, 2013, p. 115) ? Un argument favorable à la constitution de classes homogènes consiste à dire que cela

permet d'apporter aux élèves un enseignement adapté à leur niveau. Des études ont effectivement mis en évidence une influence incontestable des classes de haut niveau scolaire pour les élèves qui y sont rassemblés et qui y trouvent une émulation positive. Ce n'est pas le cas des élèves de niveau faible qui, lorsqu'ils sont regroupés entre eux, ne sont pas sensibles à cet effet d'entraînement. De plus, dans ces classes de niveau plus faible, même si les objectifs de départ sont identiques, on constate une diminution du temps consacré aux apprentissages et des attentes des enseignants moins élevées (Dubois-Shaik & Dupriez, 2013, p. 116). En conséquence, les individus intègrent les anticipations des professeurs et se conforment à ce que l'on attend d'eux, ce qui les amène à ne réaliser que ce dont on croit qu'ils sont capables. De tels phénomènes d'attentes éducatives sont appelés, « dans un contexte d'analyse sociologique, les « prophéties autoréalisatrices », c'est-à-dire la création des réalités postulées » (Gardou & Plaisance, 2001, p. 8). Ils sont liés, d'après Mary Douglas, aux « catégories qui stabilisent les flux de la vie sociale et créent même, jusqu'à un certain point, les réalités auxquelles elles s'appliquent (...) les étiquettes collent » (Douglas, 1999, p.115 cité dans Gardou & Plaisance, 2001, p. 9). De leur côté, par une expérience de terrain, Rosenthal et Jacobson ont démontré la corrélation entre les pronostics et les étiquetages (ou « labels ») qui prédisent de moindres performances et leur réalisation effective. Les élèves porteurs de handicap n'échappent pas à cette labellisation (Jacobson & Rosenthal, 1971).

A présent nous allons examiner les effets des structures ou systèmes éducatifs sur l'image de soi des élèves. Certains modèles seraient-ils plus enclins à générer des effets de labelling, ou au contraire à engendrer des effets positifs en termes d'image de soi ? Pour réfléchir à la question, nous nous référons à des travaux qui traitent plus généralement de l'organisation des différences entre apprenants dans les systèmes éducatifs. D'après Nathalie Mons (2007), citée par Dupriez, Dumay et Vause (2008, pp. 249-250), ceux-ci utilisent différents mécanismes tels que l'orientation précoce, le regroupement suivant les capacités, le redoublement et le soutien individualisé pour gérer l'hétérogénéité des élèves. Selon ces auteurs, Nathalie Mons apporte un éclairage par la mise évidence de quatre modèles basés sur les configurations spécifiques et les ajustements de variables :

- ***Le modèle séparé*** : trajectoires éducatives séparées, orientation précoce sur base des résultats scolaires. C'est le modèle qui caractérise notamment l'Allemagne et la Belgique.

- ***Le modèle d'intégration « à la carte »*** : tronc commun avec un curriculum relativement universel, mais des modalités de gestion des capacités de groupe intraclasse. C'est le cas du Royaume-Uni, des États-Unis, de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande.
- ***Le modèle d'intégration uniforme*** : le redoublement semble être le seul paramètre de contrôle des flux de différences entre étudiants. Par exemple en France, en Espagne, au Portugal.
- ***Le modèle d'intégration individualisé*** : l'orientation n'existe pas, le redoublement est exceptionnel, et le regroupement par capacités des élèves est peu fréquent. Par contre, le soutien est individualisé et différencié au sein des classes. Ce système semble être la meilleure façon d'accorder à tous les élèves les meilleures chances d'acquérir le même curriculum au même rythme. C'est celui qui caractérise les pays nordiques comme le Danemark, la Finlande, la Norvège et la Suède.

Il apparaît en effet que les pays du nord de l'Europe sont ceux qui progressent le plus en matière d'école inclusive. Ainsi, la Norvège a connu, dans les années 1960, un mouvement en faveur de l'intégration scolaire. Selon Siri Wormnæs, « l'expérience a prouvé que les compétences acquises par les enfants dans des écoles ou établissements spécialisés ne sont pas les mêmes que celles dont ils ont besoin au quotidien dans leur communauté d'origine » (Wormnæs & Crouzier, 2005, p. 76). Progressivement, les pouvoirs publics ont pris leurs responsabilités dans la planification d'actions éducatives visant à donner les moyens d'adapter et de différencier l'éducation dans la classe et à ajuster la formation initiale des enseignants à cette nouvelle situation. Dans les années 1980, les écoles spécialisées se sont transformées en centre de ressources ou en centres de compétences pour les écoles ordinaires. Cette démarche a abouti à la désinstitutionalisation de l'enseignement des personnes en situation de handicap. Ce faisant, leur perception d'elles-mêmes s'en est trouvée modifiée : la déficience a cessé d'être leur caractéristique principale, elles sont devenues des citoyens comme les autres (Wormnæs & Crouzier, 2005, pp. 76-77). « L'interaction avec les pairs est très importante pour le développement social de chaque enfant, y compris ceux qui présentent des incapacités intellectuelles. Ceux-ci communiquent davantage quand ils sont inclus dans un groupe diversifié que quand ils restent entre eux, de plus, le contact avec un enfant en situation de handicap intellectuel permet à un élève de voir de près les difficultés qui en résultent et réduit la peur envers ceux qui ont un comportement différent du sien » (Wormnæs & Crouzier, 2005, p. 79).

Il est cependant difficile de reproduire un modèle qui fonctionne, car chaque système éducatif est construit suivant un contexte historique, culturel, politique, institutionnel et économique qui lui est propre.

De plus, dans le champ de l'éducation et sur le terrain, certaines voix s'élèvent contre l'inclusion. Ainsi, Jean-Marie Gillig, inspecteur à l'éducation nationale française, se demande s'il ne s'agirait pas plutôt d'une « illusion inclusive ». Dans une vision radicale de l'inclusion, il postule que « ne pas discriminer positivement les personnes handicapées, c'est être indifférent à leur différence. Et quand il s'agit d'enfants et d'adolescents, leurs besoins particuliers nécessitent que cette différence soit prise en compte par des traitements particuliers intégrés dans la vie de la classe à l'école » (Gillig, 2006, p. 122). Selon cet auteur, le paradigme de l'inclusion provient d'une critique de l'intégration selon laquelle « dans les faits, la ségrégation n'est pas intégralement abolie. Le soutien thérapeutique dont bénéficie l'élève reposant sur des catégorisations médicales peut se révéler stigmatisant pour lui s'il doit être étiqueté comme faisant l'objet d'un traitement différencié » (Gillig, 2006, p. 120). Mais pour lui, le passage au vocabulaire de l'inclusion relève plus d'un « artifice sémantique » que d'une réelle innovation. Sa crainte est « qu'en considérant que l'application du droit commun pourrait consister à nier la différence de l'élève handicapé, la perte du droit au traitement différentiel de ses besoins éducatifs particuliers n'équivale à aucun gain, tout au contraire », et il considère dès lors l'intégration comme seule respectueuse du droit à la différence (Gillig, 2006, p. 125). Dans un article plus récent, il modère ce propos et nous dit qu'« on peut toujours rêver d'inclusion, mais la vérité oblige à dire que l'inclusion ne se fera qu'au prix de l'intégration, et non contre elle (...) A-t-on bien mesuré ce que coûteront la compensation et l'accessibilisation pédagogique, en termes financiers, mais aussi en termes d'investissement humain ? » (Gillig, 2007, p. 131). De son côté, Felicity Armstrong considère que « les deux modèles opposés de l'inclusion et de l'intégration ne peuvent coexister que difficilement dans le système éducatif » (Armstrong, 2001, p. 90). Éric Plaisance estime quant à lui qu'un soutien individualisé n'est pas indissociable de l'éducation inclusive, car « l'ensemble des soutiens dont tous les élèves peuvent avoir besoin sont disponibles dans le fonctionnement ordinaire de l'école » (Plaisance et al., 2007, P. 162). Il ajoute que les élèves nécessitant des soins médicaux et thérapeutiques peuvent en bénéficier en dehors de l'école, ce qui éviterait la stigmatisation par rapport au groupe classe.

Mais d'autres auteurs vont même plus loin. Dans son article « Séparer, intégrer, inclure », Dominique Lerch reprend les propos de Jean-Marc Louis, également inspecteur de l'éducation nationale française : « il y a nécessité de partager le principe que tout enfant en situation de handicap ne peut être intégré en milieu ordinaire [... Tout comme est difficilement entrée dans les esprits l'idée qu'une intégration peut avoir des limites au-delà desquelles elle devient excluante. L'enfant, ou l'adolescent, qui n'est plus en mesure de tirer profit des objectifs de l'école ni de répondre à ses exigences malgré son projet individualisé, souffre (...) Cette souffrance résulte de la fatigue que lui causent ses efforts démesurés pour vivre le métier d'élève et ses exigences. De même en est-il lorsque la scolarité accentue 'sa différence' » (Lerch, 2009, p. 448).

Parallèlement, des chercheurs tentent de redéfinir le champ de l'éducation spécialisée en réponse à la crise actuelle. Judith Hollenweger nous dit, dès le début de sa contribution sur la pédagogie à destination des enfants et adolescents en situation de handicap, que « l'éducation spécialisée n'est plus cohérente ». À force de vouloir trop les aider, elle aurait privé ses élèves d'apprentissages et d'interactions avec leurs pairs (Hollenweger Haskell, 2003, pp. 57-58). « À créer ainsi un monde artificiel, à aseptiser la classe, on limite son développement et on compromet son intégration dans un cadre non protégé, ce qui est pourtant l'objectif affiché » (Gardou & Develay, 2001, p. 21). Pour Judith Hollenweger, l'éducation spécialisée doit, pour se renouveler, s'ouvrir sur l'extérieur et rencontrer de nouveaux objectifs en accord avec l'évolution de la société (Hollenweger Haskell, 2003).

2.2.6 Conclusion

Nous avons vu que la façon dont est constitué le système éducatif a des répercussions sur les modes de prise en charge des élèves en situation de handicap. Dans le premier chapitre, nous avons établi qu'en Belgique francophone, le recours au redoublement, à l'orientation précoce vers des filières (y compris les filières d'enseignement spécialisé) est fort présent (Dubois-Shaik & Dupriez, 2013). La construction même de notre système éducatif semble être un obstacle à la mise en place d'une éducation inclusive en raison des barrières qu'il reste à surmonter pour rendre notre système plus égalitaire. En effet, l'expérience norvégienne nous éclaire sur la nécessité d'une transformation en profondeur des structures scolaires, de la formation des enseignants, de la culture, pour parvenir à un tel résultat : en 2005, lorsque Siri Wormnæs écrit son article moins de 1% des élèves en situation de handicap fréquentent l'enseignement spécialisé en Norvège (Wormnæs & Crouzier, 2005, p. 79).

La contribution de Jean-Marie Gillig souligne une série d'arguments en défaveur de l'inclusion car pour lui, du côté des acteurs, le système n'est actuellement pas prêt à accueillir un tel dispositif, tant d'un point de vue structurel, en ce qui concerne la construction de nos institutions, que d'un point de vue cognitif, quant à la formation des enseignants et des différents acteurs de terrain qui ne les prépare pas à un renversement des représentations du handicap. En effet, selon Bernard Gossot, « une politique inclusive ne peut s'exercer par la seule force d'un texte de loi, mais requiert des engagements plus profonds, d'ordre éthique, politique et social » (Plaisance, 2010, p. 6). Ainsi, Marie Verhoeven et Farah Dubois-Shaik, en insistant sur l'effet négatif des structures scolaire, nous font part de leur scepticisme quant au développement d'une approche réellement inclusive et ambitieuse en termes de justice sociale en Belgique francophone du fait de la persistance des processus de discriminations institutionnelles (Verhoeven & Dubois-Shaik, 2017).

D'autre part, l'interpellation de Jean-Marc Louis semble pertinente. En effet, la scolarisation de l'enfant en situation de handicap pose la question de la marge et de la norme sociale. Comme nous avons pu le constater jusqu'à présent, en Belgique, les élèves bénéficient de modalités d'intégration, et sont donc confrontés à un parcours de normalisation pour espérer devenir un membre à part entière de leur classe. Ce cheminement représente pour beaucoup d'enfants un parcours semé d'embûches. Si l'enfant doit poursuivre des traitements thérapeutiques en dehors des heures de cours, cela n'induit-il pas une autre forme de stigmatisation par rapport à ses congénères qui peuvent profiter d'activités ludiques au lieu de bénéficier de rééducations ? De cette manière, comment développer une inclusion sociale globale ?

Afin de mieux cerner les arguments en faveur et en défaveur de l'inclusion en éducation, nous avons réalisé un tableau récapitulatif des particularités de chacun d'entre eux.

Système différencié	Système inclusif
Maintien des structures scolaires existantes	Transformation en profondeur des systèmes scolaires → nécessite une volonté politique
Maintien des normes sociales et des représentations du handicap	Déplacement des normes sociales, renversement des représentations du handicap → vise une société plus tolérante
Formation de l'enseignant aux spécificités des élèves suivant la filière dans laquelle il s'inscrit → risque de labellisation	Formation multidimensionnelle des enseignants pour les préparer à faire face à la diversité de élèves et à répondre à leurs spécificités
Reconnaissance de la singularité de l'élève, apporte une solution appropriée → vision défectologique	Refus de discriminer les élèves en fonction de leur particularité, modification des méthodes pédagogique pour favoriser les apprentissages de tous les élèves
	Interaction avec les pairs du groupe majoritaire → prise de conscience précoce du stigmat

Ainsi, la littérature en faveur de l'inclusion souligne que celle-ci implique une transformation des systèmes existants qui nécessite une volonté politique et favorise la mise en place d'un modèle sociétal basé sur la tolérance et la prise en compte des besoins spécifiques de chacun. D'autre part, certains auteurs s'opposent à ce discours et attirent notre attention sur les conséquences possibles d'un tel système, à savoir la fin de la discrimination positive envers les élèves en situation de handicap, synonyme d'un manque de reconnaissance de leurs besoins particuliers. Pour J-M. Gillig, la mise en place d'un système réellement inclusif représente un coût tel que la société n'est pas prête à assumer, tandis que J-M. Louis considère que certains enfants risquent de souffrir d'un tel fonctionnement et de voir leur différence mise en évidence en raison des efforts supplémentaires qui seront nécessaires. Enfin, pour J. Hollenweger, l'enseignement spécialisé peut continuer à jouer un rôle dans le système scolaire à condition qu'il se réforme afin de s'adapter aux évolutions sociétales.

Dans notre partie empirique, nous nous proposons de mettre à l'épreuve ces questions à partir de certains cas d'élèves. Nous y examinerons la manière dont le type d'éducation fréquenté (inclusion, intégration, séparation) par différents élèves déficients visuels ont impacté leur inclusion sociale, leur sentiment de reconnaissance et de participation à la société, ainsi que sur leur capacité à choisir la vie qu'ils ont envie de mener.

2.3 Cadre conceptuel

À la lecture des recommandations de Charles Gardou pour une société inclusive, il apparaît que les personnes en situation de handicap ont besoin, pour exister, d'être reconnues dans leur différence et dans leur singularité.

Nous avons également constaté que les effets des modèles éducatifs de gestion de la déficience ne sont pas neutres. La manière dont les ressources sont distribuées parmi les élèves influence leur capacité à s'approprier le capital culturel et social mis à leur disposition.

Ceci nous amène à élargir notre cadre de réflexion pour élaborer notre questionnement autour des effets des dispositifs sociaux et scolaires, non seulement sur le sentiment de reconnaissance, mais aussi sur le développement des capacités et sur la question de l'inclusion. Ces différentes dimensions nous semblent pertinentes à prendre en compte lorsqu'il s'agit d'« évaluer » qualitativement les effets des dispositifs scolaires sur la construction sociale des individus dans une perspective de justice sociale. Pour cela, nous nous sommes appuyés d'un premier article de Fabienne Brion (2001) et d'un second de Marie Verhoeven (2011). Bien que ces articles traitent des jeunes issus de l'immigration, il nous a semblé opportun de reprendre les cadres théoriques présentés pour les adapter à la problématique qui nous intéresse. Notre cadre conceptuel est dès lors construit selon trois critères de justice sociale : l'identité de l'individu et la reconnaissance, la question de l'accès aux ressources et de la redistribution, et enfin le pouvoir et la capacité d'action.

2.3.1 Stigmate, itinéraire moral et reconnaissance

Les élèves en situation de handicap se heurtent, comme nous l'avons déjà abordé, à des processus d'étiquetage et de labellisation suivant le type et la gravité de la déficience. Ces catégorisations produisent des « attentes normatives » (Goffman, 1975, p. 12) qui stigmatisent l'individu. Goffman définit le stigmate comme un attribut qui rend le nouvel arrivant « différent des autres membres de la catégorie qui lui est ouverte » (p. 12) et « jette un discrédit profond » sur la personne (p. 13). Lorsque le stigmate est visible, ce qui est souvent le cas des personnes déficientes visuelles, l'individu stigmatisé est d'emblée discrédité par le groupe social majoritaire que Goffman nomme « les normaux » (p. 15). Ces derniers considèrent que la personne stigmatisée n'est pas complètement humaine, ce qui les conduit à pratiquer « toutes sortes de discriminations, par lesquelles nous (les normaux) réduisons

efficacement, même si c'est souvent inconsciemment, les chances de cette personne » (p. 15). C'est en ce sens que Charles Gardou recommande effectivement, lorsqu'il dit que « *nul n'a l'exclusivité du patrimoine humain et social* », de lutter contre les discriminations et la stigmatisation qui découlent naturellement des situations de handicap.

La construction identitaire de la personne en situation de handicap dépend de la façon dont elle découvre et intègre le stigmat. Elle résulte de la façon dont l'individu construit les représentations à travers lesquelles il se conçoit lui-même en se comparant aux autres (Verhoeven, 2011, p. 101). C'est ce que Goffman qualifie d'« **itinéraire moral** » (Goffman, 1975, pp. 45-55) qui s'opère en deux phases :

- **La première phase** correspond à la période où l'individu « apprend et intègre le point de vue des normaux, acquérant par-là les image de soi que lui propose la société, en même temps qu'une idée générale de ce qu'impliquerait la possession d'un tel stigmat » (p. 46).
- Durant **la deuxième phase**, « il apprend qu'il possède ce stigmat et connaît, cette fois en détail, les conséquences de ce fait » (p. 46)

Suivant la façon dont ces deux phases se déroulent et s'articulent, différents modèles d'itinéraires moraux s'offrent aux personnes stigmatisées. Goffman en distingue quatre :

- **Le premier modèle** concerne ceux qui sont nés avec un stigmat et grandissent au sein d'un groupe minoritaire en ayant conscience d'en faire partie. Ils « apprennent et intègrent les critères auxquels ils ne satisfont pas » (p. 46) ;
- **Le deuxième modèle** est celui dans lequel la famille et l'entourage de l'enfant, par le contrôle de l'information, parviennent à le protéger en créant une « enveloppe protectrice » autour de lui. Dans ces conditions, le moment de la découverte du stigmat est postposé selon le contexte dans lequel il évolue, mais il « représente toujours une épreuve morale » (p. 47) ;
- **Le troisième modèle** correspond aux situations où le stigmat apparaît plus tard dans la vie, ou celles où l'individu apprend plus tard qu'il a toujours risqué le discrédit. Dans le deuxième cas, la conséquence de cette découverte est « une réflexion radicale de l'idée qu'il se faisait de son passé » (p. 48) ;
- **Le quatrième modèle** « s'applique à ceux qui, d'abord socialisés au sein d'une communauté étrangère, dans ou hors des limites géographiques de la société des

normaux, doivent ensuite apprendre une seconde manière d'être qui, pour leur entourage, est la seule réelle et la seule juste » (p. 49).

Le moment où l'individu constate qu'il possède un stigmat, quel que soit son itinéraire moral, constitue une blessure morale et modifie les relations qu'il entretient avec ceux qui sont désormais les siens. Il est possible qu'il éprouve à leur rencontre des sentiments mitigés, car il connaît les conséquences sociales qu'engendre leur différence. Il peut ensuite effectuer un va-et-vient entre acceptation et refus de s'identifier à ce nouveau groupe auquel il appartient. C'est ce que Goffman qualifie de « cycle d'affiliation ».

Nous avons utilisé le terme de blessure morale, concept issu de la sociologie de la reconnaissance, pour caractériser le moment de la découverte du stigmat. Il s'agit de faits vécus comme une injustice, de telle sorte qu'« une blessure physique devient une injustice morale quand la personne concernée est forcée d'y voir l'effet d'une action par laquelle elle se trouve intentionnellement méprisée dans un aspect essentiel de son bien-être » (Honneth, 2004, p. 1642). Elle caractérise « un retrait ou un déni de reconnaissance » (p. 1642). En effet, tout être humain dépend de la relation à autrui pour construire, entretenir ou rétablir une relation positive à lui-même (Brion, 2001, p. 2). Il arrive dès lors qu'une blessure morale ait des conséquences psychologiques quand l'individu « perd un espoir dont l'accomplissement était l'une des conditions de sa propre identité » (Honneth, 2004, p. 1643).

La relation à soi est « la conscience ou le sentiment qu'une personne a d'elle-même pour ce qui concerne les facultés et les droits qui lui reviennent ». Honneth identifie trois formes de relations à soi qui peuvent être lésées (pp. 1643-1644) et que Brion résume de la façon suivante (Brion, 2001, p. 2):

- « La conscience ou le sentiment d'être digne d'exister »
- « La conscience ou le sentiment d'être digne d'être respecté »
- « La conscience ou le sentiment d'être digne d'être estimé »

À ces trois formes de blessure morale, Honneth oppose trois modes de reconnaissance correspondant « aux besoins d'intégrité des sujets humains » (p. 1645) :

- « L'être humain particulier est reconnu comme un individu dont les besoins et les souhaits ont pour une autre personne une valeur spécifique » (p. 1645), ce qui fait appel aux concepts de « bienveillance » ou d' « amour »

- « Le particulier est reconnu comme une personne ayant la même capacité de discernement moral que toutes les autres » (p. 1645), soit le concept de « respect moral » ou de reconnaissance « en droit »
- « Le particulier est reconnu comme une personne dont les capacités ont une valeur constitutive pour une communauté concrète » (p. 1645), il s'agit d'une reconnaissance « en solidarité », ou « en utilité »

Brion nous dit encore que refuser ce besoin de reconnaissance à l'individu revient à lui témoigner « qu'elle n'a pas pleinement reçu l'humanité en partage », car « sa vie et ses particularités sont sans valeur et qu'elle n'est pas moralement autonome » (2001, p. 2).

Nancy Fraser (2004) pense pour sa part que l'approche d'Honneth est basée sur un principe de réalisation de soi. Elle explique que cette façon d'envisager la reconnaissance la rend peu opérationnalisable et préfère dès lors la considérer comme un critère de justice. Quant au déni de reconnaissance, elle ne l'envisage pas comme la déformation de la relation à soi consécutive à une relation intersubjective, mais elle estime qu'« il faut plutôt déclarer injuste le fait que des individus et des groupes se voient dénié le statut de partenaires à part entière dans l'interaction sociale en conséquence de modèles institutionnalisés de valeurs culturelles à la construction desquels ils n'ont pas participé sur un pied d'égalité et qui déprécient leurs caractéristiques distinctives ou les caractéristiques distinctives qui leur sont attribuées » (Fraser, 2004, p. 158). Pour cette auteure, le critère de reconnaissance est indissociable du critère de redistribution. Nous allons développer cette perspective dans le point suivant.

Nous pouvons provisoirement établir un parallèle entre le concept de reconnaissance et les critères de société inclusive de Charles Gardou, notamment dans la dimension du vivre et de l'exister, de la hiérarchisation des vies et du patrimoine humain et social. Si Gardou envisage la société inclusive d'un point de vue collectif, les concepts de stigmat, d'itinéraire moral et de blessure morale nous incitent à nous interroger sur le vécu individuel des personnes engagées dans un processus inclusif.

2.3.2 Redistribution des ressources et parité de participation

Le paradigme de la redistribution est ici considéré plus largement que la simple politique de classe. Il prend en compte les injustices socio-économiques qui peuvent notamment s'appliquer aux personnes issues de groupes minoritaires (Fraser, 2004). Nous l'avons vu

précédemment, l'enseignement est un vecteur de redistribution grâce à l'accès à des ressources scolaires valorisables. Dans le contexte scolaire en Belgique francophone, cet accès est assez inégalitaire en fonction du contexte socio-culturel, de même que pour les personnes en situation de handicap. Marie Verhoeven explique que les inégalités d'accès aux ressources scolaires sont notamment la conséquence de la permanence de certaines discriminations au sein des institutions. En effet, celles-ci tiennent un rôle majeur, car elles « viennent inscrire les inégalités au sein des organisations, à travers un appariement entre les catégories qu'elles mobilisent à l'interne (catégories de travailleurs dans le champ de l'entreprise ou d'ayants droit dans le champ juridico-étatique, par exemple) et des catégories externes (genre, race voire classe sociale) souvent naturalisées » (Verhoeven, 2011, p. 104). Ce processus de couplage se perpétue à travers les croyances qui viennent confirmer les « certitudes discriminatoires » ancrées dans le vécu de catégorisation appliqué par les organisations et intégré par les individus qui en sont la cible. Verhoeven utilise la notion de « discrimination institutionnelle » qui est employée « lorsque, même indépendamment de la volonté des acteurs, des dispositifs sociaux ou environnementaux ou encore des règles ou des routines inhérentes au fonctionnement des organisations conduisent au traitement différencié systématique de certaines catégories d'élèves » (Verhoeven, 2011, p. 105). On peut considérer que la facilité avec laquelle certains élèves se trouvent systématiquement orientés vers l'enseignement spécialisé, et la réticence de certains professeurs de l'enseignement ordinaire à accepter un élève déficient au sein de leur établissement constituent une forme de discrimination institutionnelle, renforçant parmi les valides la conviction « qu'il existe des écoles pour ces enfants-là » et que leur présence au sein d'une classe ordinaire risque de perturber la progression des autres élèves.

Pour ces populations, le simple critère de redistribution ne peut être suffisant pour évaluer leur parcours en termes de justice sociale. En effet, « certaines catégories, comme la classe sociale, souffrent d'un accès inégal aux ressources économiques, d'exploitation et de marginalisation » alors que d'autres, « définies par leur identité, sont confrontées à un ordre symbolique qui les construit comme inférieures » (Verhoeven, 2011, p. 103). On retrouve régulièrement les personnes en situation de handicap conjointement dans ces deux catégories. « La plupart du temps, ces registres sont imbriqués et doivent être abordés simultanément » (p. 103).

Ce qui nous amène à considérer l'approche de Fraser selon laquelle ni les théories standards de la justice distributive ni celles de la reconnaissance ne parviennent à élaborer des solutions

qui prennent en compte les problèmes rencontrés dans chacun de ces paradigmes. L'auteure développe ainsi, pour résoudre cette difficulté, « une théorie bidimensionnelle de la justice, qui tirerait parti des aspects émancipateurs de chacun des deux paradigmes » pour « penser conjointement les revendications de différence et d'égalité très souvent enchevêtrées » (Fraser citée par Verhoeven, 2011, p. 103). Et pour parvenir à mesurer les injustices vécues par les individus, elle propose d'avoir recours à la notion de *parité de participation* selon laquelle « la justice requiert des dispositions sociales telles que chaque membre de la société puisse interagir en tant que pair avec les autres (Fraser, 2004, p. 161). Elle identifie deux conditions indispensables à la parité de participation :

- Une *condition objective* qui exclut « qu'un acteur soit plongé dans des circonstances de dénuement ou d'exclusion telles qu'il ne peut pas participer à la vie sociale » (Verhoeven, 2011, p. 104). Les participants doivent disposer des ressources matérielles nécessaires à leur indépendance et à leur liberté d'expression.
- Une *condition intersubjective* qui renvoie à « des modèles institutionnalisés de valeurs culturelles qui constituent certaines personnes en êtres ne méritant pas le respect ou l'estime. Dans la mesure où ces modèles de mépris sont institutionnalisés, ils entravent la participation tout aussi sûrement que les inégalités de type distributif » (Fraser, 2004, p. 159).

Les conditions objectives relèvent de préoccupations issues de la justice distributive alors que les conditions intersubjectives correspondent au champ de la philosophie de la reconnaissance (Fraser, 2004, p. 162).

Reprenons maintenant les dispositifs d'intégration scolaire pour les jeunes déficients visuels tels que décrits en amont. Il apparaît que les dispositifs mis en place pour compenser les besoins de redistribution peuvent contribuer à accentuer la stigmatisation de l'élève par la mise en exergue de sa différence. D'autre part, ne pas pallier les difficultés liées au handicap pourrait signifier pour lui un déni de reconnaissance de sa singularité. Selon Fraser, « les besoins de chacun en termes de reconnaissance dépendent de la nature des obstacles à la parité de participation auxquels chacun doit faire face » (Fraser, 2004, p. 164).

Notre recherche de terrain devrait nous permettre de vérifier si les dimensions de redistribution et de reconnaissance entrent en tension dans le cas des élèves déficients visuels, et d'aborder avec eux la façon dont ils parviennent à gérer cette situation.

Nous allons à présent aborder le troisième axe de notre cadre théorique, la capacité d'action, qui complète les deux premiers puisqu'elle prend en considération la capacité du sujet à tirer profit des ressources mises à sa disposition.

2.3.3 Capabilités et Capacité d'action

L'approche par les capabilités a été développée dans les années 1980 par Amartya Sen, économiste et philosophe indien, pour penser les inégalités. Il a ensuite été repris par d'autres théoriciens dont Martha Nussbaum, qui l'a pour sa part envisagée de manière plus opératoire pour les personnes en situation de handicap.

Ce terme est traduit de différentes façons en français : « capacités », « capabilités », « liberté substantielle ». Dans un souci de clarté, nous ferons le choix d'utiliser le terme approche par les capabilités (AC) dans la suite de ce travail. Il s'agit d'un principe éthique de justice sociale qui met en avant les libertés réelles des individus de mener une vie qui leur semble digne d'être vécue, à laquelle ils ont des raisons d'accorder de la valeur (Sen cité dans Verhoeven, Dupriez, & Orianne, 2009, p. 4). La question n'est pas de choisir la meilleure vie possible, mais celle qui corresponde le plus à leurs aspirations. En cela, l'AC va plus loin que les approches ressourcistes, car elle mesure le bien-être non seulement au regard des biens premiers mis à disposition de la personne, mais de ce qu'elle est capable de faire de ces ressources pour en tirer le meilleur parti. « Il ne s'agit donc pas seulement d'identifier les ressources existant localement, mais surtout d'en proposer une redistribution plus équitable en agissant sur les libertés d'action des citoyens » (Chabert, 2017, p. 100).

L'AC mobilise différentes notions qu'il est utile de clarifier :

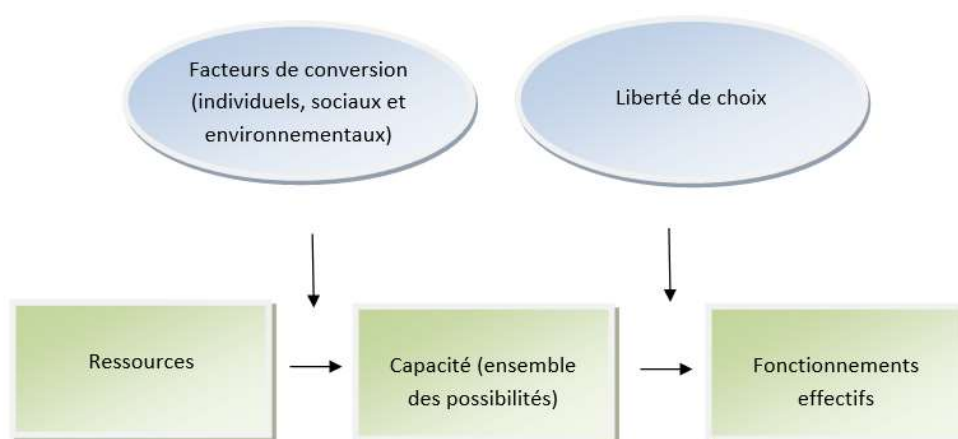
- **La capabilité** est définie par Martha Nussbaum comme « ce que les gens sont capables de faire et d'être » c'est-à-dire une aptitude à la réalisation (Sanchez, 2009, p. 37). **Les capabilités** sont l'ensemble des fonctionnements possibles, parmi lesquels une personne peut librement faire un choix (Chabert, 2017, p. 101) (Verhoeven, Orianne, & Dupriez, 2007, p. 98).
- **Les fonctionnements** correspondent aux réalisations concrètes de l'individu, aux cours de vie qu'il choisit parmi l'ensemble de ceux qui lui sont accessibles (Sanchez, 2009, p. 37) (Verhoeven et al., 2007, p. 98).
- **Les facteurs de conversion** influencent, de façon positive ou négative, la capacité de l'individu à valoriser les ressources mises à sa disposition pour les traduire en

fonctionnements. Ces facteurs peuvent être individuels, sociaux ou environnementaux (Verhoeven et al., 2007, p. 98).

- **La liberté de choix** se rapporte à la capacité de choisir parmi les cours de vie réellement accessibles, « la vie qu'on a envie de mener », « en vertu d'un raisonnement appuyé sur des valeurs librement consenties » (p. 98).

Nussbaum définit les capacités comme « une forme de liberté : la liberté substantielle d'atteindre différentes combinaisons de fonctionnements. Il ne s'agit donc pas simplement des capacités dont une personne est dotée, mais des libertés ou des possibilités créées par une combinaison de capacités personnelles et d'un environnement politique, social et économique » (Nussbaum & Chavel, 2012, p. 39). Ainsi, dans une perspective de capacités, « pour avoir une vie de qualité, il faut avoir la capacité de choisir la vie qu'on souhaite vivre, et pouvoir transformer nos capacités individuelles en fonctionnements » (Sanchez, 2009, p. 38). Pour développer les capacités d'un individu, il est nécessaire d'agir non seulement sur les ressources dont il dispose, mais aussi et surtout sur les facteurs de conversion auxquels il est confronté.

Schéma 6. Approche par les capacités (Verhoeven et al., 2007, p. 98) (Verhoeven et al., 2009, p. 4)



Pour les personnes en situation de handicap, on peut définir une série de facteurs de conversion de la façon suivante :

Facteurs de conversion individuels : l'âge et le sexe, mais aussi le problème de santé à l'origine de la déficience et qui, loin de faciliter la capacité de l'individu, le place dans une situation qui limite ses possibilités d'action.

Facteurs de conversion sociaux : il s'agit de l'héritage social de l'individu, du rôle qui lui est dévolu, des identités de genre (Verhoeven et al., 2007, p. 98). Comme nous l'avons vu, les personnes en situation de handicap font partie d'un groupe minoritaire et leur identité peut s'en trouver affectée. Suivant leur itinéraire moral, elles rencontrent régulièrement des facteurs de conversion sociaux susceptibles d'entraver le développement de leurs capacités.

Facteurs de conversion environnementaux : ce sont les facteurs géographiques et institutionnels, le contexte normatif et culturel (p. 98). On retrouve parmi ceux-ci le manque d'accessibilité aux institutions, aux transports en commun, à la culture. La structure de notre système éducatif peut constituer un frein à la conversion des ressources mises à disposition des élèves en situation de handicap. Nous l'avons discuté précédemment, les élèves en situation de handicap sont confrontés à la norme des valides ainsi qu'à des discriminations institutionnelles.

Nous pouvons établir un lien entre les facteurs de conversion de l'AC et les facteurs individuels et environnementaux rencontrés dans la classification internationale des fonctionnements, du handicap et de la santé (p 8).

Nous pouvons également relier l'AC au modèle social, car elle permet l'évaluation des limitations liées aux facteurs sociaux et environnementaux, mais surtout, elle met l'accent sur la nécessité d'agir sur ces facteurs afin d'améliorer le bien-être et d'élargir le champ des possibles pour les personnes en situation de handicap.

Si Amartya Sen a laissé le choix du contenu des capacités à opérationnaliser suivant le contexte et l'objet d'analyse, Martha Nussbaum propose quant à elle une liste de dix capacités de base, comme une liste d'indicateurs pour évaluer la qualité de vie des individus.

Liste des capacités de base selon Martha Nussbaum

(Sanchez, 2009, pp. 39 - 40)

1. **La vie** : être capable de mener sa vie suffisamment longue et digne d'être vécue ; avoir la possibilité de mourir avant que la vie ne devienne indigne d'être vécue ;
2. **La santé du corps** : être capable de conserver une bonne santé, notamment la santé reproductive ; être capable de bien se nourrir et d'avoir un abri décent ;
3. **L'intégrité du corps** : être capable de se mouvoir librement ; être en sécurité par rapport aux attaques violentes, notamment aux attaques sexuelles et aux violences domestiques ; être capable d'avoir des occasions de satisfaire sa sexualité, et avoir le choix de sa reproduction ;
4. **Les sens, l'imagination et la pensée** : être apte à percevoir, imaginer, raisonner, en recevant une éducation de base à la langue, aux mathématiques et aux sciences. Être capable d'agir en faisant de choix éclairés. Avoir toute liberté d'expression, garantie par l'État. Être capable d'avoir des expériences plaisantes, et d'éviter les expériences non bénéfiques ;
5. **Les émotions** : être capable d'attachement aux choses et aux gens, vivre nos sentiments. Ne pas voir son développement émotionnel perturbé par la peur ou l'anxiété. Être capable de vivre en société avec d'autres ;
6. **La raison pratique** : être apte à avoir une conception du bien et de participer à une réflexion critique sur son plan de vie, ce qui nécessite la liberté de conscience et la liberté de culte ;
7. **L'affiliation** : être apte à reconnaître d'autres hommes et à vivre avec eux ; être apte à l'empathie, soit avoir la capacité de se mettre à la place d'un autre. Cette capacité nécessite que soient garanties la liberté de rassemblement et la liberté d'opinion politique. Être capable de traiter tout autre comme un égal, de le respecter et de ne pas l'humilier ;
8. **Les autres espèces** : être capable d'avoir le souci des animaux, des végétaux, bref de l'environnement ;
9. **Le jeu** : être capable de rire, de jouer, de se distraire ;
10. **Le contrôle sur son environnement** : *A) Politique.* Être capable de participer aux choix politiques qui s'imposent à nous (droit à la participation politique). *B) Matériel.* Être capable de conserver sa propriété et d'en faire ce que l'on veut. Au travail, travailler comme un être humain, reconnaître les autres travailleurs et d'être reconnu d'eux.

Pour chaque capacité, il existe un seuil en-dessous duquel la justice sociale doit être rétablie. Bien qu'elle ne propose pas de méthode pour déterminer précisément ce seuil, Nussbaum précise que la raison pratique et l'affiliation sont des capacités centrales «puisque'elles organisent et imprègnent à la fois toutes les autres, en ce qu'elles rendent leur recherche véritablement humaine » (Sanchez, 2009, pp. 39-40) . Elle dit encore qu'il existe :

- Des **capabilités internes** qui sont des aptitudes corporelles à accomplir l'une ou l'autre action et qui ne sont pas énoncées clairement dans la liste.
- Et des **capabilités combinées**, qui correspondent à chacune des rubriques de la liste, et « que l'on peut définir comme des capacités internes combinées avec des conditions externes adaptées à l'exercice de la fonction ».

Dès lors, les fonctionnements dépendent tant des aptitudes physiques et mentales que des conditions extérieures liées à l'environnement de l'individu (p. 41).

Nussbaum reconnaît cependant les limites de cette liste et la nécessité de l'adapter aux circonstances, selon le contexte politique, social et économique d'un État à un instant donné (Chabert, 2017, p. 102).

2.4 Conclusion

Dans ce chapitre nous avons situé la problématique de notre mémoire. Nous avons défini l'inclusion sociale, en l'opposant aux différentes notions d'exclusion, ce qui nous a permis de soulever l'importance du lien social et de la reconnaissance pour les personnes en quête d'inclusion et de participation au sein de leur communauté. Nous avons ensuite abordé les différents modèles éducatifs de gestion de la déficience et nous observons que la Belgique francophone se situe dans un système mixte dans lequel se côtoient des écoles ordinaires, des aides spécifiques et des écoles d'enseignement spécialisé, qui restent très indépendantes les unes des autres. La question de savoir si ce système s'avère positif pour ceux qui y sont scolarisés reste ouverte, et exige d'examiner trois ordres de critères distincts et complémentaires : l'accès aux ressources utiles ou légitimes, la reconnaissance et le développement de la « capacité ».

Une telle approche nous permettra, nous semble-t-il, de dépasser les limites inhérentes aux travaux plus « normatifs » en vogue sur la notion d'inclusion et de société inclusive. On l'a vu, un auteur emblématique de ce champ, Charles Gardou élabore un modèle par l'affirmation d'un choix de société. Cette perspective nous semble intéressante car elle met l'accent sur

toute une série de critères, notamment la reconnaissance de la diversité des êtres, le refus de les hiérarchiser, que nous ne pouvons qu'approuver en tant qu'être humain. Mais la notion de société inclusive se limite à développer des questions relatives au champ de la reconnaissance. Nous avons dès lors tenté de l'approfondir par un détour conceptuel qui aborde à la fois les questions de stigmat, de la manière de pointer la différence dans la société, ainsi que trois axes de justice sociale : la reconnaissance, l'accès à des ressources utiles, la capacité. Ceci nous permet d'avoir un cadre théorique plus complet grâce auquel nous allons examiner le lien entre un parcours plus ou moins inclusif et le développement de ces différentes questions à travers le point de vue de personnes.

Sur base de nos lectures, et de nos réflexions, notre questionnement de recherche se précise alors. Ainsi, nous pouvons émettre une première approximation et supposer que l'enseignement spécialisé, lorsqu'il est totalement séparé, et qu'il organise une scolarisation à part du groupe dominant, conduit à un certain rapport au groupe majoritaire et à une conscience tardive du stigmat, différent de situations qui confronteraient le jeune directement au groupe majoritaire. Nous examinerons donc l'impact du système éducatif suivi sur la construction du rapport au stigmat et au groupe majoritaire.

Nous pouvons également nous demander si l'un des systèmes a plus d'effets positifs sur le développement de l'accès aux ressources. En un certain sens, on peut se demander si l'organisation d'un système séparé ne risque pas de s'accompagner d'un renoncement à faire acquérir au groupe stigmatisé les mêmes savoirs ou ressources que l'ensemble des élèves – bref, qu'il y a un risque de ne pas transmettre les ressources communes ; d'un autre point de vue, on pourrait penser à l'inverse que l'enseignement séparé vise à trouver des moyens plus appropriés pour atteindre ces mêmes ressources communes. La question reste ouverte à notre enquête.

De même, un enseignement plus inclusif devrait permettre à l'individu de multiplier ses capacités car il lui donnera accès à des facteurs de conversion positifs, favorisant le développement de son imagination, de son esprit critique par la confrontation au principe de réalité. Un système différencié maintiendrait à l'opposé les jeunes dans un espace confiné, limitant par là même l'accès à un certain nombre de facteurs de conversion. Là encore, ces questions restent ouvertes à notre investigation.

Avant d'entamer notre démarche de terrain, nous allons à présent exposer notre méthode de recueil de données qui s'appuie sur des récits de vie.

Chapitre 3 : Dispositif méthodologique

3.1 Choix de la méthode

Notre recherche ayant pour objectif de retracer, avec les personnes, leur parcours scolaire et l'impact qu'il a sur leur capacité à vivre dans la société en faisant les choix qui leur semblent correspondre à leurs aspirations, une perspective diachronique était nécessaire pour saisir les éléments essentiels, les moments significatifs dans les trajectoires de nos interviewés. Nous avons opté pour la méthode du récit de vie. Celle-ci nous permettra de collecter les événements qui, selon nos témoins, ont été déterminants dans leur cheminement, et les critères qui, à leurs yeux, font de leur vie une expérience épanouissante ou pas.

3.1.1 Le récit de vie

Le récit de vie est « un témoignage orienté par l'intention de connaissance du chercheur qui le recueille » (Bertaux, 2016, p. 51). Dès le premier contact, le chercheur explique clairement le projet à son interlocuteur, qui appliquera spontanément un « filtre implicite » (pp. 42-43, p. 51) à partir duquel il sélectionnera inconsciemment les informations pertinentes à lui communiquer. Selon Bertaux, un récit de vie est « la production dialogique d'un discours improvisé sans notes et sans recours aux archives écrites, se fondant sur la remémoration spontanée des principaux événements tels qu'ils ont été vécus, mémorisés et totalisés, s'efforçant d'en retrouver les enchaînements, et communiqué à la personne en face avec un souci réel de véracité » (pp. 79-80). Le récit de vie n'est pas une autobiographie, dont il se différencie, car il est « produit dans une interaction dialogique entre deux personnes, le sujet qui raconte et le chercheur qui l'écoute, l'accompagne, l'encourage et le relance : il a donc non pas un, mais deux auteurs » (p. 39).

Pour réaliser ces entretiens, nous avons eu recours à la « perspective ethnosociologique » de Daniel Bertaux qui entend concilier une démarche de terrain avec une conception sociologique de l'objet étudié (Bertaux, 2016) et justifier « la découverte de logiques de situation, des processus, tensions et dynamique à l'œuvre dans cet objet » (p. 12). Les entretiens permettent de saisir les logiques propres à ce qu'il appelle des « mondes sociaux », construits autour d'un type spécifique d'activité, ou des « catégories de situation sociale », présentant des caractéristiques spécifiques communes sans pour autant constituer un monde

social (p. 20). Leur situation est « sociale, car elle engendre pour celles et ceux qui à niveau de ressources comparable s'y (re)trouvent, les mêmes contraintes, les mêmes tensions » (p. 23). Cette perspective met l'accent sur les contextes sociaux et non pas sur l'intériorité du sujet qui aura le statut d'informateur bien plus que d'objet d'étude (p. 25).

L'enquête ethnosociologique remplit une fonction descriptive puisque les données recueillies donnent à voir comment fonctionne un monde social ou une situation sociale par la mise en lumière de ses tensions internes et de ses dynamiques de transformation (p. 27). Elle a pour objectif d'élaborer « un modèle fondé sur les observations, riche en descriptions analytiques et en propositions d'interprétation des phénomènes observés » (p. 28).

Grâce à cette méthode, nous pourrions mettre en évidence les contextes sociaux dans lesquelles évoluent les personnes déficientes visuelles et donc les barrières sociales qu'elles rencontrent au quotidien, les obstacles ou les opportunités qui se sont dressés sur leur parcours.

3.1.2 Choix du public

Par souci de faisabilité et afin de pouvoir traiter les informations recueillies de façon pertinente, nous nous sommes limités aux personnes déficientes visuelles, âgées de 24 à 35 ans, résidant en Belgique francophone, et ayant connu une scolarité soit en enseignement intégré, soit en enseignement spécialisé type 6, soit un parcours mixte. Nous avons choisi cette tranche d'âge, car nous souhaitons que les participants à notre recherche aient eu l'occasion de connaître des expériences de vie sociale après leur scolarité. Ceci donne également plus de recul à l'individu pour évaluer l'impact de la scolarité suivie sur le développement des trois critères retenus dans notre cadre théorique (redistribution de ressources objectives pour l'intégration, reconnaissance et gestion du stigmat, développement des capacités). Nous souhaitons néanmoins qu'ils soient suffisamment jeunes pour avoir connu l'impulsion vers l'intégration dont nous avons discuté tout au long de notre partie théorique (et qui, nous l'avons vu, apparaît en Belgique durant les années 2000-2010).

Notre public fait partie des catégories de situation sociale : par leur particularité visuelle commune, ils rencontrent des obstacles comparables et forment un ensemble qui répond notamment à une catégorie administrative, mais ils n'appartiennent pas à un monde social commun, car leurs cours de vie ne sont pas directement liés à l'organisation d'un mésocosme dans lequel se retrouvent toutes les personnes atteintes d'une déficience visuelle.

3.1.3 Description de l'échantillon

Nous avons rencontré six témoins :

Alexine : 24 ans, sans emploi. Fille unique. Mère : employée de banque ; Père : employé dans un ministère mais a connu une longue période de chômage.

Parcours scolaire : Maternelles en enseignement ordinaire avec accompagnement Le Triangle, primaires et secondaires en enseignement spécialisé, 1 année d'enseignement supérieur en assistant social avec accompagnement ONA.

Arnaud : 30 ans, employé aux Amis des Aveugles. Fils unique. Mère 53 ans, employée dans une droguerie, aide à la vente (études d'esthéticienne) ; Père 54 ans, indépendant dans le domaine de la décoration, vente et restauration de mobilier ancien (études d'électricien non terminées)

Parcours scolaire : Une année maternelle en enseignement ordinaire puis enseignement spécialisé pendant 2 ou 3 ans puis retour en enseignement ordinaire jusqu'à la fin des secondaires avec service d'accompagnement ONA, suivies de 3 années d'études supérieures en secrétariat de direction avec accompagnement Les Cèdres.

Charlotte : 35 ans, en incapacité de travail. Deux frères et une sœur. Mère 61 ans, gardienne d'enfants (études : a quitté l'école à 14 ans) ; Père 63 ans, employé de poste (études secondaires).

Parcours scolaire : Parcours complet en enseignement ordinaire avec service d'accompagnement ONA, puis 3 années d'études supérieures en droit avec accompagnement ONA.

Julie : 32 ans, sans emploi. Un frère de 27 ans. Mère 57 ans, professeure de psychomotricité en enseignement supérieur (études universitaires) ; Père 63 ans, retraité de l'enseignement en professionnel, option mécanique automobile (niveau d'études ? mais a travaillé dans un garage avant d'être prof).

Parcours scolaire : Parcours complet en enseignement ordinaire avec service d'accompagnement ONA, 5 années d'enseignement supérieur en communication avec service d'accompagnement La Lumière (+ procédure d'allègement).

Laurence : 28 ans, sans emploi. Deux frères et une sœur. Mère 55 ans, mère au foyer (études supérieures en secrétariat de direction) ; Père 63 ans, métier actuel ? (études universitaires : doctorat aux USA après des études d'ingénieur civil en chimie).

Parcours scolaire : Enseignement ordinaire jusqu'en 2^{ème} secondaire sans accompagnement, puis enseignement spécialisé de la 3^{ème} à la 6^{ème} secondaire, trois années d'enseignement supérieur en assistant social avec accompagnement La Ligue Braille.

Vincent : 28 ans, employé à la Fondation I-See. Un frère. Mère 54 ans, mère au foyer (études secondaires) ; Père 55 ans, ouvrier en construction (études secondaires)

Parcours scolaire : Enseignement spécialisé jusqu'en sixième secondaire puis enseignement supérieur à horaire décalé option pédagogie avec accompagnement « le Troisième Œil ».

3.1.4 Sélection des interviewés

Nous avons dans un premier temps contacté quelques jeunes déficients visuels que nous connaissions pour les avoir croisés au cours de leur scolarité. Ainsi, nous avons abordé Arnaud, Vincent et Alexine au moyen des réseaux sociaux. Arnaud nous a mis en relation avec Julie et Charlotte, et Alexine nous a permis de rencontrer Laurence.

Il est possible que la manière d'entrer en contact avec les témoins ait des conséquences sur leur manière de s'exprimer, étant donné que nous partageons une expérience commune de la déficience visuelle. Cette situation nous a peut-être permis d'entrer plus facilement dans leur intimité. Ainsi, pour chaque entretien, nous avons reçu un accueil très favorable, et rencontré des personnes désireuses de s'exprimer.

3.1.5 Cadre des entretiens

Nous avons laissé le choix du lieu de l'entretien à l'interviewé, afin qu'il puisse élire un cadre qui le sécurise et favorise par la même occasion sa liberté de parole. Nous les avons rencontrés en tête à tête, sans témoins. Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits⁸.

Alexine : à Louvain-la-Neuve, dans une salle de travail de l'université.

Arnaud : à son domicile, dans le living. L'entretien s'en déroulé en deux temps pour une durée totale de 3h07.

Charlotte : à son domicile, dans la cuisine.

Julie : à son domicile, dans le salon.

Laurence : à son domicile, en terrasse.

Vincent : sur son lieu de travail, dans un bureau.

⁸ Les retranscriptions se trouvent en annexe.

3.2 Guide d'entretien

Dans le cadre des entretiens narratifs, il ne s'agit pas de constituer un guide d'entretien à proprement parler, mais de trouver une question de départ par laquelle le chercheur expose à l'interviewé l'objectif de sa recherche et ce qu'il attend de son témoignage. Comme nous l'avons précisé ci-dessus, cette clarification agit comme un filtre par lequel le témoin sélectionne les informations afin de circonscrire les contours de son récit au but de la recherche. Au cours de l'entretien, le chercheur veille à avoir à l'esprit les questions qu'il se pose pour approfondir certains aspects par des questions de relance, ou en abordant, à la fin de l'entretien, les points que le sujet n'a pas abordés. Pour notre recherche, il s'agit d'amener le sujet à nous retracer son parcours scolaire en insistant sur les ruptures ou les points de bifurcation qui l'ont amené à prendre telle ou telle décision, à faire des choix ou à les subir.

Question de départ : Je m'intéresse au rôle du parcours scolaire dans la construction de votre identité et de votre place dans la société et j'aimerais que vous me racontiez votre parcours scolaire dans l'ordre : quels ont été les facteurs positifs ou les obstacles, qui a pris les décisions. Avez-vous eu le sentiment d'être intégré dans le groupe au sein duquel vous avez évolué ? Avez-vous eu le sentiment de bénéficier d'un enseignement de qualité, d'un accompagnement adéquat ?

Pourriez-vous me raconter vos premiers souvenirs d'école et comment vous les avez vécus ? Après nous aborderons les différentes étapes ensemble.

Questions de relance : elles ont pour objectif d'approfondir les trois axes de notre cadre d'analyse à savoir :

- *la question du stigmat, de l'identité et du rapport au groupe majoritaire afin de comprendre leur parcours : la différence est-elle un moteur ou un frein, est-elle valorisée ou au contraire dépréciée, et l'impact sur l'identité du jeune ;*
- *la question des ressources et de la redistribution, ainsi que des conséquences qui en découlent ;*
- *l'axe des capacités en lien avec les capacités de base de Martha Nussbaum, en vue de déterminer les facteurs positifs et négatifs dans le développement de la capacité d'action de l'interviewé, et la place de la scolarité son parcours.*

3.3 Méthode d'analyse

Dans la perspective des récits de vie, l'analyse commence dès le premier entretien par l'écoute de l'enregistrement, la retranscription, la lecture et la relecture afin de percevoir les éléments essentiels et les rattacher à la grille d'analyse. Dans un premier temps, nous analyserons chaque récit au cas par cas afin d'en reconstituer la structure diachronique et d'extraire les informations pertinentes pour notre recherche. Ensuite, nous comparerons les indices issus de chaque témoignage afin d'en extraire les concordances et les divergences.

À cette fin, nous avons élaboré une grille d'analyse en vue d'articuler le cadre conceptuel avec les propos recueillis. Il s'agit de rassembler les éléments récurrents dans le discours des participants sur base d'indicateurs préalablement définis afin d'évaluer le degré de reconnaissance, les itinéraires moraux des jeunes déficients visuels, leur accès à une redistribution équitable des ressources, et leur degré de capacités, c'est-à-dire leur capacité d'action.

3.3.1 Grille d'analyse

Pour réaliser les tableaux d'analyses, nous nous poserons les questions suivantes :

Axe 1 : Stigmate, reconnaissance et itinéraire moral

Quel est le type d'itinéraire moral de la personne interviewée ?

Quel type de relation à soi l'interviewé entretient-il ? À quel type de blessure morale a-t-il été confronté ? A-t-il le sentiment d'être digne d'exister, d'être estimé, respecté ?

L'interviewé s'est-il senti reconnu dans sa différence (au cours de sa scolarité, dans sa vie active) ?

Comment perçoit-il le groupe majoritaire / le groupe minoritaire ? S'identifie-t-il au groupe de référence ou au groupe majoritaire ?

Axe 2 : redistribution et accès aux ressources

L'interviewé a-t-il eu accès à des ressources scolaires légitimes, valorisables ?

Si oui, s'est-il senti stigmatisé par les dispositifs mis en place pour compenser sa déficience visuelle ?

A-t-il le sentiment de participer pleinement à la vie de l'école ? Plus généralement à la société (participation citoyenne, participation au monde du travail, participation aux activités de loisirs) ?

Axe 3 : capacités et capacité d'action

L'interviewé se décrit-il comme acteur de son parcours scolaire, de ses choix de vie actuelle ? Mentionne-t-il plusieurs choix de vie possibles ou a-t-il l'impression de suivre le chemin que quelqu'un a tracé pour lui ? Est-il capable d'avoir une réflexion critique sur son parcours, de participer à l'élaboration de son projet de vie ?

A-t-il l'impression d'avoir prise sur son environnement (mobilité, accès aux institutions, au marché du travail) ?

A-t-il le sentiment de pouvoir influencer la façon dont les valides le perçoivent ?

L'interviewé parvient-il à gérer ses émotions au quotidien ? Est-il en mesure de prendre soin de son corps, d'avoir une vie affective et sexuelle épanouie ?

A-t-il eu le sentiment que sa scolarité lui permettait un développement harmonieux, reconnaissant de ce qu'il est ?

3.4 Limites de la méthode de recherche

La difficulté du récit de vie consiste à savoir si l'on peut se fier aux propos de l'interviewé. Les principales critiques de la méthode mettent en évidence « les perceptions erronées, les failles de la mémoire, le désir de produire une bonne image de soi et de dissimuler ses propres faiblesses » (Bertaux, 2016, p. 43). Les récits de vie ne seraient qu'une reconstruction subjective et faussée de la réalité vécue par l'acteur. Bertaux répond à ces critiques en comparant le récit de vie à une aquarelle. La remémoration peut ainsi colorer différemment ou modifier légèrement les événements vécus, mais « l'esquisse est en général fidèle à l'original » (p. 44). Ainsi, si le sujet nuance certains aspects ou événements dans son récit, la trame restera conforme au cours de vie tel qu'il l'a réellement vécue.

Choix des participants

Nous avons sélectionné les participants suivant un critère de déficience visuelle, ayant suivi une scolarité en enseignement ordinaire ou en enseignement spécialisé de type 6, forme 4. Ce choix implique que les résultats de notre enquête ne seront valables que pour ce public particulier.

Nous sommes également conscients que le fait de choisir des témoins dont nous connaissons de manière approximative le parcours scolaire peut représenter un biais pour l'analyse.

De plus, nos témoins dont la scolarité s'est déroulée en enseignement spécialisé ont tous fréquenté le même établissement scolaire. Nous ne pouvons donc pas généraliser nos résultats à l'ensemble des écoles spécialisées.

3.5 L'impact pour le chercheur

Nous l'avons évoqué dans l'introduction, le domaine de la déficience visuelle nous est familier car nous avons été confrontés à la malvoyance en famille, et c'est naturellement que cette sensibilité au handicap nous a influencé dans la recherche d'un sujet de mémoire. En effet, nous avons quelques intuitions liées à cette expérience personnelle, des questionnements à propos de ce qui nous était apparu comme des dysfonctionnements dans différentes situations de vie.

Afin de pouvoir adopter une posture de chercheur, nous avons choisi un objet de recherche qui n'est plus d'actualité dans notre contexte familial: la scolarité. Durant la phase exploratoire, nous avons effectué un incessant va-et-vient entre la littérature et le vécu, puisque nous sommes retournés dans des lieux connus et avons rencontré des professionnels dont certains avaient déjà croisé notre chemin. Ces entretiens représentaient l'opportunité d'envisager la situation du point de vue de l'intervenant, et non plus du bénéficiaire. Ils ont permis un premier pas vers la rupture épistémologique qui s'est poursuivie avec la compilation des données institutionnelles, qui a néanmoins permis de confirmer certaines intuitions. Ainsi nous avons pu constater que la remise en question de l'usage du vocable « inclusion » était d'actualité pour certains auteurs, même si cette notion semble très séduisante et favorable à l'émergence d'une société construite sur des valeurs auxquelles nous accordons une grande importance. Nous avons à présent un regard plus critique et réflexif face l'engouement provoqué par cette idée.

La réalisation des entretiens et l'analyse de ceux-ci nous a plongé dans l'histoire de nos témoins avec beaucoup d'intensité. Nous avons vécu avec eux, au rythme de leur parcours durant une longue période au terme de laquelle nous nous sommes accordé un temps d'introspection, afin d'analyser nos propres actions et de réfléchir à l'impact qu'elles avaient pu avoir sur la cellule familiale. Bien sûr, nous avons intuitivement conscience que toute décision a des conséquences, sans nommer clairement ce que nous avons ressenti à l'époque ou sans pouvoir identifier les processus sociologiques à l'œuvre derrière nos choix, ou

caractériser les logiques que nos choix recouvraient. Les termes de blessure morale et de déni de reconnaissance ont une résonnance bien plus forte que les mots que nous avons alors pu employer, tout en renvoyant à une analyse sociologique rigoureuse qui vient préciser nos intuitions.

Ce mémoire a dès lors des répercussions inattendues sur la manière d'organiser notre fonctionnement auprès de notre propre fille. Il nous a permis de comprendre certaines réactions d'opposition ou de résistance aux logiques d'action que nous avons adoptées tout au long de notre parcours commun, et d'appréhender certains positionnements de manière différente. Il nous incite à présent à orienter nos décisions dans une optique capabilisante, puisque nous ne pouvons plus ignorer qu'elles ont des répercussions plus profondes que nous l'avions imaginé.

Chapitre 4 : Analyse de résultats

Nous allons maintenant présenter l'analyse des différents témoignages sur base de la grille détaillée dans la partie méthodologique.

La première partie de ce chapitre est consacrée aux analyses verticales, selon les trois axes de notre cadre théorique : le stigmatisme et la reconnaissance, la redistribution et l'accès aux ressources, la capacité d'action et les capacités. Ce point reprend donc les analyses individuelles dont les tableaux détaillés se trouvent en annexe.

Dans un deuxième temps, nous effectuons une lecture transversale qui nous permet de prendre du recul par rapport à la subjectivité des témoins. Cette étape nous permet de relever les éléments saillants qui nous semblent significatifs pour tenter de répondre à notre question de départ.

Lorsque nous avons entamé ce travail, nous envisagions ce chapitre comme une analyse transversale globale qui rendrait compte des résultats de notre recherche. Néanmoins, au fur et à mesure des entretiens et des analyses individuelles s'y rapportant, nous avons constaté que chacun d'entre eux contenait sa propre richesse et fournissait des informations pertinentes pour le lecteur. Il nous a alors semblé pertinent que cette densité figure dans le corps du mémoire, car il permet d'appréhender les nuances significatives pour l'analyse transversale.

4.1 Analyse au cas par cas

4.1.1 Alexine

Dimension stigmatisme et reconnaissance

Alexine est porteuse d'un stigmatisme multiple. Non seulement elle est atteinte d'une déficience visuelle, mais elle souffre également de déficiences auditive et motrice. Son stigmatisme est dès lors impossible à masquer. C'est lors de son entrée en maternelle qu'Alexine prend conscience des attentes normatives du groupe dominant. En effet, elle est en contact avec le groupe majoritaire durant les temps scolaires puisqu'elle est scolarisée en enseignement ordinaire, et fréquente le groupe minoritaire pour des activités de loisirs ou de rééducation organisées par le service d'aide précoce spécialisé. C'est alors qu'elle se rend compte qu'elle ne rencontre pas les attentes du groupe dominant, puisqu'elle éprouve de premières difficultés

à suivre le rythme imposé par celui-ci. **La première et la deuxième phase de son itinéraire moral** se confondent alors.

Durant tout son parcours scolaire et post scolaire, nous observons que **son identité personnelle est réduite au stigmata**. Elle subit régulièrement le discrédit lié à celui-ci, tant auprès de ses camarades de classe issus du groupe de référence que des professeurs, pour leur part membres du groupe majoritaire. Le poids du discrédit atteint son point culminant lorsqu'en sixième secondaire, son corps épuisé ne parvient plus à gérer le stress consécutif aux différents processus de discrimination auxquels elle est confrontée.

Plus tard, elle entreprend les démarches pour obtenir un chien-guide, ressource compensatoire à laquelle elle considère avoir droit, mais elle voit sa demande refusée en raison de sa pathologie multiple.

A aucun moment, elle ne parvient à éloigner le stigmata pour se construire une identité forte.

Le cycle d'affiliation au groupe minoritaire débute à son entrée en enseignement spécialisé, en première année primaire. Elle y retrouve quelques enfants rencontrés lors des activités organisées par le service d'aide précoce et fait connaissance avec les autres élèves. Néanmoins, elle se retrouve très vite confrontée aux moqueries de ses camarades de classe, comme nous l'avons déjà mentionné plus haut. Le cycle d'affiliation connaît alors des variations au gré de la qualité des interactions au sein du groupe, avec une accélération en sixième secondaire, lorsqu'elle intègre un internat avec un projet d'autonomisation, accompagnée de trois autres jeunes. Nous notons toutefois une affiliation particulière au groupe restreint, qui se considère différent du groupe minoritaire dans sa globalité en raison du projet commun.

Lors de son entrée en enseignement supérieur, Alexine décide de mettre les membres du groupe de référence à distance pour vivre pleinement son expérience au sein du groupe majoritaire, puis elle les retrouve ensuite.

Le cycle d'affiliation au groupe majoritaire débute quant à lui lorsqu'elle s'inscrit dans une unité scout, vers onze ans. Les rapports avec les jeunes « voyants » de son âge sont beaucoup plus simples puisqu'elle ne subit apparemment pas de moqueries de leur part. Elle y rencontre également un jeune chef scout auprès duquel elle évolue en toute sécurité, mais lorsque celui-ci quitte l'unité, les relations avec les autres chefs deviennent plus difficiles, et elle met fin à

son expérience de scoutisme au bout d'environ trois ans. Ses rapports avec le groupe dominant se limitent dès lors aux membres de sa famille où elle se sent sécurisée, et aux professeurs de l'enseignement spécialisé. Nous interprétons l'attitude de ces derniers comme relevant d'un processus de catégorisation et d'étiquetage donnant lieu à une « prophétie autoréalisatrice », qui la conduit à réaliser des performances plus faibles, en lien avec les attentes pédagogiques des professeurs (cf Jacobson et Rosenthal). En fin de cursus, la perspective des études supérieures amène les professeurs à renforcer leurs attentes, et à mettre une pression importante sur Alexine en vue de rattraper le retard, mais celle-ci vit cette période comme une épreuve, ce qui altère à nouveau le cycle d'affiliation, sans pour autant le mettre en péril, puisqu'elle conserve l'envie de contact avec le monde des « voyants ».

Le cycle s'accélère à nouveau lorsqu'elle entreprend des études supérieures et se retrouve à nouveau immergée dans le groupe majoritaire. Elle évoque de bons souvenirs et le sentiment d'avoir été intégrée au groupe d'étudiants, mais ne parle pas de ses relations avec les professeurs :

« avec les voyants, ça se passait super bien, ils m'intégraient même à leurs soirées, et tout. Ça, c'était franchement chouette ! »

Mais la fin des études supérieures, au bout de la première année, marque également la fin du contact privilégié avec le groupe dominant.

Le parcours d'Alexine est dès lors ponctué de nombreuses **blesures morales**, raison pour laquelle elle peine à se construire une relation positive à soi :

- Mépris de la différence spécifique par les élèves de l'enseignement spécialisé, et par l'association qui gère les demandes de chien-guide ;
- Dénî de reconnaissance en utilité par les professeurs qui la découragent de passer son CEB, et plus tard par les professeurs qui la croient « capable de rien », par l'institution scolaire qui restreint l'accès aux savoirs valorisables et qui organise des journées ne lui permettant pas d'avoir une vie sociale en dehors de la vie scolaire ;
- Dénî de reconnaissance en droit : le droit d'accéder aux ressources légitimes comme tout autre élève, le droit d'obtenir un chien-guide, ressource pour compenser le handicap.

Elle trouve néanmoins de la reconnaissance à différentes étapes de son cheminement :

- Reconnaissance en tant que « normale » auprès des jeunes scouts et du chef impliqué ou des élèves de l'enseignement supérieur, ainsi qu'auprès des éducatrices qui l'accompagnent dans le projet d'autonomie (en sixième secondaire) ;

- Reconnaissance de la différence durant toute sa scolarité par l'accès aux ressources différenciées : service d'aide précoce, enseignement spécialisé, associations. Mais cette reconnaissance devient excessive à de nombreuses reprises au fil du parcours scolaire, avec pour effet négatif de limiter l'accès aux ressources légitimes ;
- Reconnaissance en utilité lorsqu'elle obtient son CEB puis son CESS, ainsi que lorsqu'elle pratique le bénévolat.

Nous observons dans le discours d'Alexine qu'elle est **en recherche d'une plus grande reconnaissance en tant que « normale »**. En effet, elle nous explique avoir été moins stigmatisée par les jeunes voyants que par les jeunes non-voyants. Elle regrette de ne pas avoir réussi à garder le contact avec les jeunes voyants de son âge, mais elle le compense en entretenant, grâce aux réseaux sociaux, une communication avec des déficients visuels issus de divers horizons. A la fin de l'interview, nous nous demandons si Alexine n'aurait pas idéalisé le contact avec les jeunes voyants, ne retenant que les bonnes expériences, soit en oubliant les épisodes négatifs, soit en n'y accordant pas d'importance, afin de ne pas perdre cet idéal relationnel. Elle cherche d'ailleurs à concilier une reconnaissance en utilité avec la reconnaissance en tant que « normale » grâce à l'activité bénévole par laquelle elle souhaite organiser des activités destinées à un public mixte, voyant/non-voyant.

Dimension d'accès aux ressources

Les parents d'Alexine optent dès le début de sa scolarité pour **une logique de compensation**. En effet, bien qu'elle fréquente l'école maternelle du village, Alexine bénéficie de l'accompagnement d'un service d'aide précoce, ressource compensatoire, pour l'aider à accéder aux compétences valorisables. Elle effectue ensuite une grande partie de son parcours scolaire en enseignement spécialisé. Ainsi, en primaires et secondaires, elle bénéficie de ressources différenciées grâce à un enseignement adapté, à des transports adaptés, et à la possibilité d'intégrer les rééducations nécessaires à sa santé durant les temps scolaires. Dans un premier temps, elle apprécie la qualité de l'enseignement et des équipements mis à disposition par l'école. Mais lorsqu'elle entre en secondaires, elle ressent le poids du contexte institutionnel et de ses lenteurs, avec pour conséquence un accès limité aux savoirs valorisables. Ainsi, elle nous signale qu'il s'est avéré plus compliqué d'obtenir l'accès au matériel adapté, ce qui semble être un non-sens dans un enseignement spécialisé. De plus, elle nous fait part d'un enseignement à deux vitesses, entre des professeurs parfois peu motivés ou peu qualifiés, aux attentes réduites, et des professeurs dont les méthodes pour motiver leurs

élèves par la menace s'avèrent plutôt source de tensions, avec des conséquences sur l'état de santé d'Alexine. Dans les deux cas, **l'accès aux savoirs valorisables s'en trouve limité**. C'est en tout cas ce qu'elle conclut lors de son expérience peu fructueuse en enseignement supérieur.

C'est à la fin de ses études secondaires qu'Alexine découvre les associations et les moyens compensatoires mis à sa disposition par celles-ci, notamment en termes de mobilité, de soutien pédagogique et d'accès aux loisirs adaptés.

Enfin, durant ses études supérieures, Alexine dispose de l'aide du service d'accompagnement pédagogique de l'ONA pour la soutenir dans ses études.

Par contre, elle subit un refus d'accès aux moyens compensatoires lorsque l'association française écarte sa candidature pour l'acquisition d'un chien-guide en raison de ses pathologies multiples.

Alexine accède toutefois aux **ressources légitimes** lorsqu'elle fréquente l'école maternelle ordinaire du village.

Plus tard, elle entame des études supérieures d'assistante sociale à l'Institut Cardijn. Néanmoins, comme nous l'avons mentionné plus haut, elle ne dispose pas de savoirs valorisables suffisants pour mener à bien ces études qu'elle abandonne au bout de la première année, et ce, malgré les moyens compensatoires mis en place.

Alexine nous confie également que ses parents tentent un retour vers l'enseignement ordinaire en 3^{ème} secondaire, mais l'IRSA parvient à les convaincre d'abandonner l'idée.

D'autre part, Alexine bénéficie tout au long de son parcours de **ressources psychiques** :

- Ses parents sont sa première ressource psychique pour affronter les différentes situations auxquelles elle est confrontée : ils font le forcing pour qu'elle puisse passer sont CEB, vont la chercher au camp scout lorsque cela se passe mal, luttent pour lui obtenir du matériel adapté en classe, soutiennent sa demande d'obtention d'un chien-guide. Ils représentent également une ressource logistique dans les différentes démarches à accomplir ;
- Ses amis, en primaires et en secondaires, ceux qui ne se moquent pas d'elle et la respectent, ainsi que les amis scouts ;
- Le chef scout qui l'intègre dans son unité et tente de la convaincre qu'elle peut « tout faire comme tout le monde » ;

- Les associations apportent un soutien psychique grâce à l'accès aux activités de loisirs, ainsi qu'à la possibilité de s'investir comme bénévole, ce qui lui procure le sentiment d'avoir une place dans la société.

Enfin, Alexine dispose de **ressources financières compensatoires** grâce à l'allocation qui lui permet de vivre décemment sans s'inquiéter de devoir trouver un emploi.

Dimension capacité d'action et capacités

Alexine est née avec une pathologie multiple qui entraîne des déficiences visuelle, auditive et motrice, ce qui constitue un **facteur de conversion individuel négatif**. Cette particularité a des conséquences à long terme sur le développement de la capacité d'Alexine, car elle impose une limitation de sa « liberté réelle », de sa capacité à mener la vie qu'elle souhaiterait mener. En effet, Alexine est exposée à divers facteurs de conversion sociaux et environnementaux négatifs, puisqu'elle fait partie d'un groupe minoritaire régulièrement confronté à la discrimination. De plus, le stigmate multiple dont elle est porteuse entraîne des situations vécues comme discriminantes au sein même du groupe minoritaire. Alexine évolue dans un monde social construit par et pour les personnes qui répondent à la norme du groupe majoritaire, et qui lui est inaccessible étant donné sa particularité, ce qui restreint de manière systématique le champ des possibles auquel elle a accès.

Ce qui nous interpelle dans le parcours d'Alexine, c'est qu'elle connaît **peu de périodes d'élargissement des capacités**, et que celles-ci sont peu liées à la fréquentation de l'enseignement spécialisé, censé apporter une réponse appropriée à sa pathologie. En effet, dès l'enseignement primaire, elle est plongée dans un univers pensé et construit autour de la déficience visuelle, qui creuse un peu plus l'écart à cette norme, et qui implique dès lors une nouvelle restriction des horizons possibles.

Ainsi, dès son entrée en enseignement spécialisée, elle subit de **nombreux phénomènes de discriminations et de catégorisations**, lesquels ont des conséquences sur sa construction identitaire. Les moqueries de ses camarades de classe la conduisent à adopter une posture de repli qui nuit au développement de sa **capacité émotionnelle** (cf Nussbaum) et de sa capacité en termes de **sociabilité**.

Nous constatons qu'elle y est également confrontée à la **discriminations institutionnelle**, facteur de conversion environnemental négatif, au travers de situations dans lesquelles elle se voit refuser l'accès aux savoirs valorisables :

- En sixième primaire, l'école tente de la décourager de présenter les épreuves du CEB, mais ses parents interviennent et luttent pour qu'elle puisse tenter l'exercice, avec un résultat à la clé de 82% ;
- En troisième secondaires, ses parents émettent le souhait pour Alexine de tenter l'expérience de l'intégration en enseignement ordinaire, mais l'école les en dissuade ;
- Durant les années d'études secondaires, elle est confrontée à un mécanisme de catégorisation et de labellisation de la part des professeurs qui alignent leurs attentes éducatives aux représentations qu'ils se font de l'élève en situation de handicap, créant des « prophéties autoréalisatrices » (voir page 14) qui les éloigne un peu plus de la norme ;
- À l'inverse, certains professeurs sont conscients de l'écart ainsi créé, mais les modalités mises en œuvre pour motiver Alexine aboutissent plutôt à un découragement qui la conforte dans son identité stigmatisée, surtout en sixième secondaire ;
- Enfin, le temps passé dans les transports afin de bénéficier de l'enseignement individualisé laisse peu de place aux activités extra-scolaires, qu'elles soient culturelles ou créatives.

Dès lors, la discrimination institutionnelle vécue en enseignement spécialisé conduit à une **restriction du champ des possibles** et nuit au développement de capacités telles que : l'accès aux savoirs valorisables, le développement émotionnel, le développement des sens, de l'imagination et de la pensée, développement de la raison pratique et du contrôle sur l'environnement. Le contexte de l'enseignement spécialisé n'a donc pas favorisé le développement de ces capacités qui sont essentielles pour Martha Nussbaum.

Notons toutefois qu'Alexine a connu plusieurs **périodes d'élargissement des capacités**, bien que peu d'entre elles aient eu lieu dans le cadre de l'enseignement spécialisé :

- L'obtention du CEB, malgré l'opposition de l'enseignante et du directeur élargit les capacités d'accès aux savoirs légitimes et représente un léger regain de confiance en sa capacité d'action ;

- Le projet d'internat à visée d'autonomie en sixième secondaire lui permet d'élargir ses horizons, et à nouveau de prendre confiance en sa capacité d'action. Malheureusement, le contexte scolaire décrit plus haut vient contrebalancer les bénéfices du projet ;
- L'obtention du CESS qui lui permet d'élargir son champ des possibles et d'accéder à l'enseignement supérieur.

D'autres facteurs positifs d'élargissement des capacités se sont également manifestés lors de ses expériences au sein du groupe majoritaire :

- Elargissement des capacités émotionnelles et d'affiliation avec les jeunes voyants durant l'expérience scout et légère prise de confiance en sa capacité d'action grâce à l'intervention du premier chef scout qui lui dit qu'elle peut « *tout faire comme tout le monde* » ;
- Nouvel élargissement des capacités grâce au développement émotionnel et d'affiliation, de la raison pratique et de contrôle sur son environnement grâce au contact avec les étudiants voyants en enseignement supérieur.

L'accès aux mesures compensatoires, facteurs positifs, lui procure des opportunités de réduire l'écart à la norme :

- Les cours de locomotion avec le CRF « Point de vue » représente un gain d'autonomie et un élargissement de la capacité en termes de mobilité ;
- L'accompagnement pédagogique de l'ONA lui a permis d'accéder aux ressources légitimes, bien que les effets positifs de celui-ci aient été annulés par le manque de savoirs valorisables acquis durant les études secondaires ;
- Un élargissement du champ des possibles en termes de rencontre de l'autre et d'accès à des activités de loisirs grâce aux activités et voyages adaptés organisés par différentes associations (ONA, Ligue Braille) ;
- Les activités bénévoles auxquelles elle participe au sein de l'ONA permettent de développer la capacité de raisonnement pratique par une réflexion critique sur le monde de la déficience visuelle, de rencontre de l'autre. Cette activité lui permet également de trouver une place dans la société et de développer ses sens et son imagination.

Dans l'ensemble, les associations de soutien aux déficients visuelles constituent un facteur de conversion positif, à l'exception de l'association contactée pour l'acquisition d'un chien-guide dont le refus impose dès lors à Alexine une restriction des capacités en termes de mobilité et de rencontre de l'autre.

De manière générale, nous observons qu'Alexine subit les décisions qui la concernent et adopte **une posture passive** face aux obstacles qu'elle rencontre. Les épisodes trop brefs sensés l'encourager à prendre confiance en sa capacité d'action sont réduits à néant par les périodes de mise en évidence du stigmate contre lesquels elle ne parvient pas à lutter. Elle se retrouve dès lors dans l'impossibilité d'affirmer sa volonté et d'imposer ses propres choix ou même d'affronter ses craintes. Elle ne parvient pas à s'emparer des ressources mises à sa disposition et à les convertir en « fonctionnements » effectifs.

Nous nous demandons si, dans cette situation, le rôle des parents, et plus précisément du père d'Alexine, à l'origine facteur positif de conversion, ne serait pas excessif, agissant dès lors en défaveur d'une prise en main des décisions qui la concernent, puisqu'elle peut se reposer sur lui au moindre obstacle. Nous émettons l'hypothèse que la position proactive des parents d'Alexine nuit au développement de sa capacité d'action et de ce fait, à l'élargissement de ses capacités.

En conséquence de cette posture passive, Alexine n'envisage pas d'entamer une démarche de recherche d'emploi, par crainte de perdre l'allocation de remplacement de revenu qui lui permet de mener une vie décente sans devoir se confronter au marché de l'emploi.

D'autre part, en matière de relations affectives, Alexine a entretenu une relation de longue durée qui a pris fin, mais elle ne parvient pas à aborder le sujet lors de l'entretien. Nous en déduisons que les capacités émotionnelle et d'intégrité du corps d'Alexine restent restreintes à l'heure actuelle.

Finalement, Alexine nous confie qu'elle se sent intégrée dans la société, bien que nous constations à nouveau une prédisposition à subir les décisions que d'autres prennent pour elle :

« Intégrée, bin oui, moi je parle avec tout le monde, donc, pour moi, je suis intégrée. Mais comme je disais avec les scouts, comme y'a des gens qui ne veulent pas qu'on soit intégré, bin tant pis, quoi ! »

Dès lors, si elle souhaite mener à bien ses projets, qu'il s'agisse de devenir assistante en formation aux nouvelles technologies pour déficients visuels ou de prendre son autonomie pour vivre seule en appartement, il s'avère nécessaire qu'elle sorte de cette passivité qui l'empêche de poser ses choix.

Actuellement, nous concluons qu’Alexine ne dispose pas d’une « liberté réelle », ses choix étant conditionnés par de nombreux paramètres extérieurs à sa volonté, découlant des facteurs individuels, sociaux et environnementaux négatifs auxquels elle doit faire face.

Conclusion

Le parcours scolaire d’Alexine s’est essentiellement déroulé en enseignement spécialisé. Il a marqué sa construction identitaire, puisqu’elle est toujours, à l’heure actuelle, complètement identifiée au stigmat. Les facteurs de conversion négatifs rencontrés au cours de sa scolarité ont été plus nombreux que les facteurs positifs, ce qui a eu pour conséquence une restriction importante de sa capacité à de nombreux égards et l’adoption par Alexine d’une posture passive face aux décisions qui la concernent. Ainsi, elle a été confrontée dès le plus jeune âge à la discrimination institutionnelle au sein de son établissement scolaire, et aux prophéties autoréalisatrices de professeurs influencés par leurs propres représentations du groupe minoritaire.

Nous constatons dès lors une forte tension entre les dimensions de reconnaissance (excessive) de la différence et d’accès aux ressources légitimes. En effet, la reconnaissance de la différence lui donne accès aux ressources différenciées grâce auxquelles elle devrait accéder aux savoirs valorisables. Cependant, elle se rend compte, lorsqu’elle tente une année d’études en enseignement supérieur, qu’elle ne dispose pas de ces savoirs socialement valorisables, l’écart à la norme dominante s’étant creusé aux cours des années de scolarité en enseignement spécialisé.

Nous soulignons néanmoins que la scolarité en enseignement spécialisé n’est pas l’unique facteur négatif. Le cadre familial d’Alexine, et plus précisément son père, proactif et qui semble anticiper les demandes de sa fille, est également un motif de son maintien dans une posture passive, puisqu’elle ne doit pas nécessairement trouver elle-même les solutions aux obstacles rencontrés.

Alexine considère toutefois qu’elle est bien intégrée dans la société, mais nous l’avons vu au point précédent, elle est intégrée auprès des personnes qui veulent bien qu’elle le soit. Nous avons également émis quelques réserves quant à l’affiliation d’Alexine au groupe majoritaire car nous craignons qu’elle ait idéalisé ses relations avec celui-ci.

Nous constatons également qu’un certain nombre de facteurs positifs découlent de la fréquentation des associations d’aides aux déficients visuels : cours de locomotions, activités

adaptées, possibilité de s'inscrire dans une activité bénévole. Celles-ci lui permettent d'acquérir une certaine autonomie au quotidien.

Nous concluons dès lors qu'Alexine mène la meilleure vie possible en fonction des facteurs de conversion qui sont les siens. Cependant, nous ne pouvons pas conclure qu'elle dispose de la liberté réelle de mener la vie qu'elle souhaiterait mener, étant donné les nombreux facteurs négatifs auxquels elle est confrontée.

Nous concluons également que la scolarité en enseignement spécialisé ne s'est pas avérée capabilisante dans le cas d'Alexine.

4.1.2 Arnaud

Dimension stigmat et reconnaissance

De sa naissance à sa scolarisation, Arnaud vit une enfance protégée, durant laquelle il n'est pas ou peu confronté à la norme du groupe majoritaire. La **première épreuve morale** est son arrivée en enseignement spécialisé. Il est brutalement confronté au stigmat, et se sent assimilé à des handicaps plus lourds. Il ne parvient pas à trouver sa place dans ce contexte et il vit un déni de reconnaissance en tant que « normal ». De plus, la mise en présence de différents types de handicaps est l'occasion d'un mépris des différences mutuelles, et crée des conflits entre membres du groupe minoritaire. Arnaud ne trouve pas ou peu de motifs d'affiliation dans ce contexte.

Son retour en enseignement ordinaire marque le début de la deuxième phase de son itinéraire moral : il est alors conscient du discrédit dont il est frappé, et des attentes normatives du groupe majoritaire auxquelles il ne correspond pas. La suite de son parcours est marquée par les variations du cycle d'affiliation à ce groupe. **L'itinéraire moral** d'Arnaud correspond au premier modèle de Goffman.

Arnaud trouve une **reconnaissance** en tant que membre du groupe majoritaire dans la scolarisation en enseignement ordinaire. Néanmoins, tout au long de son parcours, le stigmat est tantôt gommé lorsqu'il est en présence de professeurs qui le reconnaissent dans sa différence et mettent en œuvre des moyens compensatoires (apprentissage du braille, accès aux nouvelles technologies) afin de faciliter sa scolarité, tantôt renforcé lorsqu'il est confronté à des professeurs récalcitrants, et par là-même au mépris de sa différence, car il dépend alors particulièrement de la mise à disposition de dispositifs différenciés tels que le service de retranscription.

Nous observons, à plusieurs reprises au long de son cheminement, une tension entre le besoin de reconnaissance en tant que normal (au sens où nous l'avons entendu dans le cadre théorique de Goffman) et le besoin de reconnaissance de la différence. L'excès de reconnaissance de la différence produit des effets pervers de mise en évidence du stigmaté, notamment lorsqu'il réintègre l'enseignement ordinaire, dans la petite école de Bailleul :

« mais alors on voulait me surprotéger en fait, on avait toujours peur que je sois vulnérable et tout ça ... ou que je réagisse mal »

Ou lorsqu'un élève lui fait remarque que l'utilisation du matériel adapté l'isole par rapport au reste de la classe :

« j'avais un attirail de deux bancs à moi tout seul, parce que j'avais le banc sur lequel était installé une partie de mon matos »

« C'est vrai que mon cadre était fixé aussi, ça provoquait un ... symboliquement c'était une forme d'isolement aussi ».

A plusieurs reprises, Arnaud est lésé dans sa relation à soi, notamment lorsqu'il se sent discriminé par les moqueries des filles de son âge, en enseignement supérieur, il ne se sent alors pas digne d'exister, ni d'être respecté :

« on a parfois atteint des records de mesquinerie, dans la mesure où, par exemple, moi j'ai le souvenir d'une personne dont j'avais pas reconnu la voix et du coup elle en avait profité pour se faire passer pour une nouvelle étudiante, un peu en recherche de l'âme sœur, et puis qui jouait le plan drague un peu spécial, même un peu chaud ... bon je vais dire si elle a voulu m'allumer elle a réussi ... tout rouge qu'elle m'a allumé (...) elle a profité de ma naïveté et que j'avais pas capté pour se foutre de moi »

Actuellement, Arnaud trouve une reconnaissance en tant que normal dans le fait d'occuper un emploi à temps plein. Outre le fait de bénéficier d'un salaire, il trouve « *une place au sein de la société* », et se sent « *comme tout le monde* ».

L'affiliation au groupe majoritaire est progressive. Dans un premier temps, il s'identifie aux adultes du groupe. Arnaud explique ce processus par le fait qu'il grandit parmi des adultes, mais il nous semble pertinent de souligner que les adultes semblent constituer un refuge qui lui permet d'échapper à l'impossibilité d'être un jeune comme les autres. Le cycle d'affiliation aux jeunes du groupe majoritaire débute après le séjour ONA, et connaît d'importantes variations en fonction de la mise en évidence du stigmaté et de la reconnaissance qu'il trouve auprès de ses compagnons de classe.

La première rencontre avec **le groupe minoritaire**, en enseignement spécialisé maternel, occasionne un rejet de celui-ci. Il faut attendre le séjour ONA, lorsqu'Arnaud a quinze ans, pour que débute le cycle d'affiliation, qui s'accélère en fin de secondaires, lorsqu'il s'inscrit dans différentes associations pour personnes déficientes visuelles et participe à de nombreuses activités.

Cependant, Arnaud refuse d'être totalement identifié au groupe minoritaire. Celui-ci constitue une ressource psychique, au sein duquel il peut évoluer sans nécessité d'opérer un contrôle sur son corps ou sur ses mots, mais il est cependant trop restreint pour qu'Arnaud puisse s'y retrouver complètement :

« c'est aussi une sorte de soutien, comme ça, sans s'apitoyer sur le sort l'un de l'autre, sans s'apitoyer mutuellement sur son sort, mais c'est aussi une forme de réconfort »

« être avec des voyants, pour moi, c'est important aussi, parce que (...) sinon, là, je me renfermerais complètement dans un ghetto »

Nous relevons dès lors que le séjour ONA a opéré comme un déclencheur de l'affiliation, d'une part au groupe d'appartenance, d'autre part aux jeunes du groupe majoritaire dans la mesure où Arnaud a pris conscience de la possibilité de ressembler aux autres jeunes de son âge :

« c'était vraiment le stade où je me suis dit « mais en fait, finalement y'a moyen que je sois comme un jeune, comme n'importe qui d'autre »

Nous notons également dans le discours d'Arnaud qu'il utilise volontiers l'humour pour éloigner le stigmate ou le retourner à son avantage.

Dimension d'accès aux ressources

Arnaud a essentiellement fréquenté l'enseignement ordinaire qu'il juge en général de bonne qualité, et grâce auquel il a pu accéder à des **savoirs légitimes** nécessaires à la poursuite de ses objectifs.

Il a bénéficié, tout au long de son parcours scolaire de **ressources compensatoires**. Dans un premier temps, l'accès aux ressources différenciées se matérialise par une scolarisation en enseignement spécialisé dont il estime qu'il ne lui permettait pas d'accéder aux savoirs légitimes :

« avec les institutrices, bin ... je vais dire n'était pas mauvaises ... je peux pas les qualifier de mauvaise mais bon voilà quoi »

Ensuite, durant ses années d'études en enseignement ordinaire primaire et secondaire, puis en enseignement supérieur, les mesures compensatoires se traduisent par l'accès à différents services d'accompagnement spécialisés proposant des services adaptés à la déficience visuelle tels que la retranscription en braille, l'accompagnement pédagogique lui permettant d'accéder aux savoirs légitimes. Durant cette période, l'accompagnateur constitue une ressource tantôt pédagogique, tantôt psychique.

Arnaud a également bénéficié d'adaptations matérielles pour compenser sa déficience visuelle. Au fil de sa scolarité, les évolutions technologiques de celui-ci ont permis de réduire le recours aux services spécialisés tels que le service de retranscription. Les nouvelles technologies lui permettent de pallier un nombre de plus en plus important de difficultés du quotidien, notamment dans ses déplacements.

Il mentionne cependant avoir pris conscience, en fin de secondaire, de **l'effet stigmatisant de ces ressources compensatoires**, car il ne peut profiter de la compagnie d'un autre étudiant en classe, le banc voisin étant occupé par son matériel adapté.

Les ressources compensatoires sont également présentes en dehors des périodes scolaires lorsqu'Arnaud fait appel à des associations qui lui permettent d'accéder à une plus grande autonomie dans la vie quotidienne par des séances de rééducation et par l'accès aux nouvelles technologies dont nous avons parlé précédemment. Ces associations sont dès lors une ressource en termes d'accès à l'autonomie, mais également une ressource psychique.

Arnaud est globalement satisfait des ressources qui ont été mises à sa disposition jusqu'à présent, à l'exception de la recherche d'emploi. Lorsque je lui demande s'il a reçu un coaching spécifique pour la recherche d'emploi, il me répond qu'il n'y en a pas eu :

« De coaching en tant que tel, y'en avait pas vraiment »

et qu'il s'est contenté des services offerts par le Forem et du soutien de ses parents et de quelques proches, mais il n'a bénéficié d'aucune ressource compensatoire.

Actuellement, il occupe à présent un emploi à temps plein, à durée indéterminée au sein d'une association qui propose des services et loisirs aux personnes déficientes visuelles.

Soulignons également que, tout au long de son parcours, la famille constitue une **ressource psychique** pour Arnaud. Elle est un pilier, sur lequel il s'appuie dans les périodes de latence, et qui l'encourage à prendre du recul par rapport à son vécu.

Dimension capacité d'action et capacités

Arnaud est né avec un **facteur de conversion personnel négatif**, la cécité. De ce fait, il est exposé à des facteurs de conversion sociaux et environnementaux négatifs, puisqu'il est membre d'un groupe minoritaire exposé à de nombreuses discriminations. La vue étant un facteur important dans les échanges interpersonnels, Arnaud se sent régulièrement limité dans ceux-ci du fait de sa cécité.

Durant son parcours, il parvient néanmoins progressivement à **élargir son champ des possibles** grâce à la conversion ses capacités en « fonctionnements », notamment en combinant différentes capacités que Martha Nussbaum considère comme des capacités de base.

Au début de sa scolarité, il subit une **discrimination institutionnelle** par laquelle il est orienté vers l'enseignement spécialisé, ce qui est synonyme de réduction des choix possibles donc de **restriction des capacités**, car les institutrices ne l'encouragent pas à acquérir les savoirs légitimes. Grâce à l'intervention d'une logopède de l'école auprès de ses parents, il parvient à échapper à cette discrimination institutionnelle et à retourner dans l'enseignement ordinaire. Cette étape marque un élargissement des capacités car il bénéficie parallèlement de moyens compensatoires (facteurs sociaux positifs) qui lui permettent d'accéder aux savoirs légitimes et de terminer sa scolarité en enseignement ordinaire puis d'accéder à l'enseignement supérieur. Néanmoins, les moyens compensatoires agissent parfois comme un facteur de conversion environnemental négatif car ils ont pour conséquence un isolement géographique d'Arnaud dans la classe afin de disposer de son matériel adapté et d'une place pour son accompagnateur pédagogique, ce qui accentue la mise en évidence de la différence.

A l'inverse, les évolutions technologiques du matériel adapté sont un **facteur de conversion environnemental positif** dans l'élargissement des capacités en termes d'accès aux savoirs légitimes et à l'autonomie, ainsi qu'en termes d'isolement géographique.

D'autre part, Arnaud adopte dès sa plus tendre enfance une posture de repli lorsqu'il est confronté aux menaces que font peser sur lui le stigmatisé. Cette attitude agit comme un **facteur de conversion personnel négatif** et restreint ses capacités en termes de rencontre de l'autre, c'est-à-dire en termes de développement émotionnel et de développement de l'affiliation que Martha Nussbaum présente comme des capacités de base. Il se rend compte progressivement de cette situation, et tente d'enrayer ce mécanisme de protection en

allant à la rencontre des jeunes de son âge, en fin de parcours secondaire, mais il ne parvient réellement à supprimer ces épisodes qu'après la fin de ses études. Aujourd'hui, il est capable d'entretenir des relations durables, ce que nous interprétons comme une évolution positive de ses capacités émotionnelles et d'affiliation.

Parallèlement, il constate que son sens de l'humour lui permet d'entrer en contact avec les autres. Il s'attache à développer cette capacité qui, dans un premier temps, lui permet de limiter les restrictions de capacités liées au mécanisme de repli sur soi et qui, actuellement, participe à l'élargissement de ses capacités puisqu'elle fait partie de ses projets de vie à moyen et à long terme.

En termes de capacité affective, Arnaud mentionne une vie amoureuse épanouie, ou du moins, il ne considère pas la déficience visuelle comme un frein. Il semble cependant plus enclin à entretenir des relations avec des jeunes filles déficientes visuelles, mais nous n'avons pas développé ce sujet de manière approfondie. Aujourd'hui il se dit en « mode célibataire » mais ne le vit pas comme une limitation pour l'avenir.

Nous constatons également que l'accès aux différentes associations pour déficients visuels est un **facteur de conversion social positif**. D'abord lorsqu'il participe à son premier séjour organisé par l'ONA où il rencontre d'autres jeunes déficients visuels, ce qui développe sa capacité d'affiliation. Plus tard, à la fin des études secondaires, Arnaud acquiert l'autonomie auprès de l'association « Les Amis des Aveugles » qui lui permet d'élargir son éventail de choix d'études supérieures car il est alors capable de vivre seul en kot. Il développe par là-même sa capacité d'action et adopte une position d'agency en décidant de prendre une année sabbatique pour atteindre son objectif de poursuite des études.

Il participe également à des programmes d'échange entre jeunes, déficients visuels ou pas, organisés par l'asbl « Views ». Il confirme **sa posture d'acteur de sa vie**, et utilise **les capacités combinées** acquises tout au long de son parcours pour finalement réaliser un Service Volontaire Européen (SVE) de neuf mois en Espagne, où il obtient le soutien de « La Once », association espagnole d'aide aux déficients visuels.

C'est finalement dans les associations qu'il trouve des emplois, tout d'abord chez « Views », puis actuellement aux « Amis des Aveugles ».

Ces expériences lui ont progressivement permis de prendre confiance en sa capacité d'action et d'élargir l'éventail des possibles. Arnaud opère des choix dans un cadre relativement

sécurisé, il adopte une réflexion critique à sur son parcours, développant sa capacité de raison pratique.

Enfin, la famille d'Arnaud est **un facteur de conversion social positif**. Elle est présente tout au long de son parcours, de manière tantôt plus effective, tantôt plus discrète. Elle constitue une ressource, comme nous l'avons déjà précisé qui l'encourage dans le développement de sa capacité d'action. Citons l'exemple de la recherche d'emploi, où les acteurs du secteur de la déficience visuelle n'ont pas développé d'aide spécifique. La famille a apporté un soutien moral et a agi comme dernier rempart quand les aides extérieures n'étaient pas disponibles, afin de permettre à Arnaud de poursuivre l'élargissement de ses capacités.

Ainsi, le parcours de capacitation d'Arnaud a été influencé positivement par la fréquentation de l'enseignement ordinaire, ainsi que par l'accès aux moyens compensatoires, tels que les associations, le matériel adapté et les nouvelles technologies, et par le fait d'être entouré d'une famille qui constitue un soutien, sans le limiter dans ses choix.

Grâce à ces facteurs positifs, il a réussi à prendre confiance en sa capacité d'action et à surmonter les épisodes des restrictions des capacités.

Conclusion

L'itinéraire moral d'Arnaud est marqué par une rencontre assez brutale avec le stigmaté, lors de sa scolarisation en enseignement spécialisé, vers quatre ans. Cette épreuve morale engendre un rejet du groupe minoritaire jusqu'à ses quinze ans. Cette année-là, il rencontre à nouveau des jeunes déficients visuels dans le contexte beaucoup plus favorable d'un séjour organisé par l'ONA. Cet événement marque le début du cycle d'affiliation envers ce groupe.

C'est également l'occasion pour Arnaud de réfléchir à un rapprochement envers les jeunes du groupe dominant, avec lesquels il n'entretient que des relations superficielles. En effet, durant son enfance et le début de l'adolescence, Arnaud est plutôt attiré vers les adultes du groupe majoritaire, plus rassurants et moins enclins à mettre en évidence le discrédit lié au stigmaté. Le cycle d'affiliation envers les « voyants » connaît de nombreuses variations en fonction de l'évolution des relations avec les jeunes de son âge, et des situations de discriminations auxquelles il est confronté.

Durant son parcours scolaire, Arnaud bénéficie de ressources légitimes par l'accès à l'enseignement ordinaire, et de ressources différenciés grâce à l'intervention des services d'accompagnement et l'accès au matériel adapté.

Nous constatons une tension entre les critères de reconnaissance et celui d'accès aux ressources compensatoires. En effet, l'excès de reconnaissance de la différence, notamment par la mise à disposition de moyens différenciés, induit la mise en évidence du stigmate, ce qui éloigne la possibilité de reconnaissance en tant que normal. Arnaud n'en prend conscience que tardivement, en fin de parcours secondaire, mais cette discordance est néanmoins présente tout au long de son récit.

Enfin, sur l'axe des capacités, nous constatons que le parcours d'Arnaud lui a permis d'élargir progressivement ses horizons et de renforcer sa capacité d'action. Malgré les limites imposées par les facteurs de conversion négatifs consécutifs à la déficience visuelle, Arnaud mène une vie qu'il semble avoir choisie, digne et épanouissante. Il a des projets d'avenir, estime que *« la vie est faite que d'expérience (...) Comme toute le monde, j'ai des hauts et des bas, mais je tiens à rester dans cette dynamique »*. Nous observons néanmoins que ses capacités sont limitées par la déficience visuelle, et bien qu'Arnaud soit actuellement employé à temps plein et qu'il accomplisse de nombreuses activités de loisirs, celles-ci interviennent majoritairement dans le cadre protecteur des associations dédiées à la déficience visuelle.

Nous concluons que la scolarité en enseignement ordinaire d'Arnaud a eu un impact positif sur son inclusion sociale et sur l'élargissement de ses capacités.

Nous observons également que les associations et la famille d'Arnaud sont des facteurs supplémentaires positifs dont l'impact sur le développement des capacités n'est pas négligeable.

Nous pouvons émettre l'hypothèse que la « liberté réelle » d'Arnaud de mener la vie qu'il souhaite mener est largement développée, mais elle reste limitée au cadre sécurisé du monde de la déficience visuelle. Bien qu'il soit à la recherche d'un équilibre entre le groupe de référence et le groupe majoritaire, certains domaines de vie tels que l'emploi, la vie affective et les loisirs restent en lien étroit avec le groupe minoritaire.

4.1.3 Charlotte

Dimension stigmat et reconnaissance

Dès le début de sa scolarité, Charlotte entame la **première phase de son itinéraire moral**. Bien que la malvoyance et le strabisme soient apparus aux alentours de ses six ans, elle est atteinte d'une maladie neurologique depuis la naissance. Auprès des élèves de sa classe, elle prend conscience des attentes normatives de la société. C'est vers six ans, lorsqu'elle est hospitalisée en chambre stérile pendant quatre mois, qu'elle entame **la deuxième phase** de son itinéraire moral. Sa mère n'accepte pas la différence et lui rend très peu de visites, ce qui occasionne une blessure morale pour Charlotte dont la relation à soi est dégradée puisqu'elle est atteinte dans la dignité d'exister.

Ce rejet continue durant tout le parcours de Charlotte, et plonge sa mère dans une dépression qui perturbe la construction d'un lien entre la mère et la fille. Charlotte ressent dès lors un **déni de reconnaissance de sa différence** auprès de sa mère, et un déni de reconnaissance affective, ce qui conditionne le combat qu'elle mène contre le stigmat tout au long de son cheminement.

De son côté, son père adopte une attitude qui est vécue comme **un excès de reconnaissance de la différence** par Charlotte, notamment par l'imposition de certaines décisions telles que la participation aux séjours organisés par des services comme l'ONA ou l'Hôpital Saint Luc, alors qu'elle n'en ressent pas le besoin. A d'autres moments, il tente de la scolariser en enseignement spécialisé, ce qui va à l'encontre de la détermination de Charlotte à s'intégrer au groupe majoritaire dans **une volonté d'assimilation**.

Charlotte est dès lors partagée entre l'attitude de sa mère qu'elle ressent comme un déni de reconnaissance de sa différence et une atteinte dans sa dignité d'être aimée, et celle de son père, qu'elle vit comme un excès de reconnaissance de cette même différence, et par là même, un **déni de reconnaissance de son utilité sociale**. Nous pensons que ce dilemme est constitutif de son identité, et occasionne de nombreuses fluctuations du cycle d'affiliation au groupe majoritaire.

La fratrie est alors le cadre d'un début d'affiliation. C'est le premier lieu où elle se sent **reconnue en tant que normale** (au sens où nous l'avons entendu dans le cadre théorique de Goffman), grâce à la solidarité mise en place par les frères et sœurs pour faire face à la situation familiale complexe.

A l'opposé, les grands-parents sont à l'origine d'**une intense blessure morale** lorsqu'ils lui recommandent de ne pas entamer d'études supérieures puisque, selon eux, elle ne travaillera probablement jamais.

Auprès des professeurs, elle reçoit tantôt une **reconnaissance en tant que normale** par la reconnaissance de ses résultats scolaires et de ses efforts pour y parvenir, tantôt une **reconnaissance de la différence** par la mise en place de dispositifs visant à lui permettre d'accéder aux savoirs légitimes ou de réduire les discriminations vécues auprès des camarades de classe.

Malgré sa détermination à rejoindre la norme dominante, elle rencontre néanmoins de nombreux obstacles liés à la mise en évidence du stigmate et aux moqueries :

« avec l'âge, je me suis rendu compte que (...) cet enfant qui sera flatté, etc ... je le serais jamais, hein. Je veux dire, je ... je ... non ... en fait, j'étais vraiment un enfant dont on se moquait »

Charlotte met en place **un mécanisme de protection contre la stigmatisation**. Elle se replie sur elle-même et devient très sélective dans ses fréquentations. Ce n'est qu'après la fin des études secondaires qu'elle connaît une réelle période de complicité avec un groupe d'amis, et une première relation affective. Cet épisode coïncide avec **une accélération du cycle d'affiliation au groupe majoritaire**.

Plus tard, les difficultés rencontrées avec sa hiérarchie et ses collègues mettent un frein au processus. Nous faisons l'hypothèse qu'il y a là une perte d'identité qui la conduit au burnout et à l'isolement social.

D'autre part, nous observons dans le discours de Charlotte un rejet **du groupe de référence** qui rend **impossible toute affiliation** à celui-ci et qui se traduit dans son récit par des mots comme « *dégoût du handicap* », des autres personnes déficientes qui la « *dérangent* », « *l'ennuient* » lorsqu'elle tente de participer à une activité adaptée :

« En fait, quand je suis entourée de malvoyants, trop ... je ... 'fin ... dans mon corps, ça ne va pas du tout. C'est sans doute en lien avec l'acceptation de ... de la ... la pathologie, hein. Mais j'arrive plus ... j'ai une crise d'angoisse ... c'est abominable, quoi ».

Nous pouvons d'ailleurs constater dans son discours qu'elle se dénie le droit à la différence pour elle-même :

« je cache encore l'handicap fort. Je ... oui, je fais tout pour le cacher »

« Je suis différente, mais j'aime pas sentir la différence ».

Elle cherche pourtant à retrouver **une utilité sociale** en effectuant un bénévolat auprès de personnes déficientes visuelles, mais sans succès jusqu'à présent.

Charlotte revendique essentiellement **la reconnaissance de sa différence dans le but d'accéder à des moyens compensatoires** lui permettant de rejoindre la norme du groupe majoritaire. Néanmoins, ces moyens compensatoires se doivent d'être le plus discrets possibles, afin de ne pas accentuer le stigmat, ce qui mettrait en péril ses efforts constants pour intégrer le groupe dominant. Elle vit ces périodes où elle est rattrapée par le stigmat comme des blessures morales qui atteignent la relation à soi dans la dignité d'être respectée et estimée.

Dans une perpétuelle recherche de reconnaissance en tant que normale, elle se fait opérer pour supprimer le strabisme, et ainsi rendre le stigmat invisible. De cette manière, elle s'expose toutefois au manque de reconnaissance des efforts qu'elle fournit pour se maintenir dans la norme dominante :

« Moi, ça se voit pas ... et du coup, c'est encore plus compliqué, je pense ... de faire comprendre, parce que, parfois, on me traite de menteuse, ou de manipulatrice »

Ce changement peut-être une piste de réflexion pour expliquer l'attitude des professeurs en enseignement supérieur ainsi que celle des responsables hiérarchiques lorsqu'elle est en situation d'emploi, lesquels sous-estiment le besoin d'accès aux moyens compensatoires pour fournir un travail identique à celui des membres du groupe dominant.

Ses efforts pour masquer le stigmat se sont ainsi transformés en motifs de déni de reconnaissance de la différence nécessaire à la compensation du handicap visuel.

Dimension d'accès aux ressources

Charlotte fréquente l'enseignement ordinaire durant toute sa scolarité. Elle considère que l'enseignement qu'elle a reçu était bon, et lui a permis d'acquérir **des ressources valorisables** afin d'accéder aux études supérieures, puis d'accéder au marché de l'emploi :

« J'avais qu'une idée en tête, c'était les diplômes, hein, moi, c'était vraiment ça ».

Charlotte opte donc pour **une logique de redistribution des ressources**. Elle refuse à plusieurs reprises de fréquenter l'enseignement spécialisé, craignant de ne pas bénéficier d'un accès suffisant aux savoirs légitimes.

Elle dispose également de **ressources compensatoires** par l'accès au matériel adapté et au service d'accompagnement pédagogique de l'ONA. Elle évite cependant d'apporter le matériel en classe car elle redoute les effets pervers de renforcement du stigmat, bien que l'absence de ce matériel lui occasionne une fatigue importante. Pour les mêmes raisons, elle accepte difficilement l'accompagnement pédagogique et préfère une aide discrète, extérieure au contexte scolaire afin de ne pas accentuer la stigmatisation.

L'ONA propose également des stages au cours desquels elle peut échanger avec d'autres déficients visuels, tout en ayant accès à des loisirs adaptés à sa malvoyance. Cependant, comme nous l'avons souligné précédemment, Charlotte n'en ressent pas le besoin et vit très mal ces séjours imposés par ses parents, et qui lui procurent un mal-être psychique et physique.

Durant son enfance, le rejet opéré par la mère et la grande nervosité présente dans le couple parental ne lui permettent pas de se construire en tant qu'**individu « digne d'exister »**. Cependant, la fratrie constitue **une ressource psychique** dans ce cadre chaotique grâce à l'alliance conclue entre les enfants pour échapper à la morosité familiale.

A la sortie des études, elle cherche et trouve rapidement un emploi qui lui procure des **ressources financières** grâce auxquelles elle parvient à s'émanciper de ses parents. Néanmoins, l'employeur refuse l'utilisation de moyens compensatoires pour adapter le poste de travail selon ses besoins, ce qui occasionne une grande fatigue physique et morale pour Charlotte. Elle fait alors appel au Centre pour l'Egalité des Chances, **ressource psychique et juridique** pour obtenir ces adaptations. Malheureusement, cette lutte pour accéder aux ressources différenciées est à l'origine d'un processus de discrimination de la part de ses supérieurs hiérarchiques, et précipite Charlotte dans un burn-out et l'impossibilité de se maintenir dans cet emploi.

A présent, ses ressources financières sont constituées d'indemnités d'invalidité, et de l'aide financière de son compagnon, lequel est également une ressource psychique pour affronter cette situation.

Charlotte fait actuellement appel à une association, Les Amis des Aveugles, auprès de laquelle elle bénéficie de **ressources psychiques** et de **loisirs adaptés** à la déficience visuelle.

Elle nous confie qu'elle apprécie peu ces loisirs qui ne correspondent pas à ses attentes, les situations de handicap représentées étant très hétérogènes. Nous pensons que cette difficulté est probablement en lien avec le rejet qu'elle opère envers le groupe minoritaire.

Elle estime également que beaucoup reste à faire dans le domaine de l'accompagnement à la recherche d'emploi (ou de bénévolat) des personnes déficientes visuelles. Selon elle, les associations n'ont pas encore réellement pris ce problème en main, et les services de job coaching, ainsi que les services sociaux auxquels elle a eu affaire n'ont pas été d'un grand secours dans ce domaine.

Dimension capacité d'action et capacités

Charlotte est déficiente visuelle depuis ses six ans, ce qui constitue **un facteur de conversion individuel négatif**. Cette situation a pour conséquence de restreindre le champ de ses capacités puisqu'elle rencontre des obstacles qui ne lui permettent pas de mener la vie qu'elle souhaiterait. Parmi ceux-ci, le fait d'appartenir à un groupe minoritaire régulièrement confronté à la discrimination l'expose à des facteurs sociaux et environnementaux négatifs, liés au manque d'adéquation de l'environnement social et des institutions qu'elle fréquente. Dans une volonté de rejoindre la norme dominante, elle se fait opérer pour supprimer le strabisme qui témoigne de la visibilité du stigmat.

D'autre part, la cellule familiale de Charlotte est **un facteur social négatif** du fait du rejet opéré par la mère dès sa plus tendre enfance et de la surprotection du père qui interfère régulièrement dans ses décisions. Charlotte mentionne un milieu empreint d'une grande nervosité et d'une difficulté globale dans la maîtrise des émotions, tant du côté paternel que maternel. Le développement des capacités émotionnelle et d'affiliation, deux capacités de base selon Martha Nussbaum, est limité par cet environnement durant une grande partie de son enfance. Dans ce contexte, elle peine à se construire une identité solide et à prendre confiance en sa capacité d'action.

Sur le plan scolaire, durant la première partie de sa scolarité, elle fréquente la même école que ses frères et sœurs où elle subit une série de phénomènes de discrimination, de stigmatisation, de moqueries et développe une posture de repli qui limite ses capacités en termes de relations sociales. Cette situation est **un facteur négatif supplémentaire** dans la construction de son identité, au point de la plonger dans une dépression dont la conséquence est une

déscolarisation en cinquième primaire. A la suite de cet épisode, elle change d'école et fait la connaissance d'une enseignante qui lui redonne confiance en sa capacité d'action sur le plan scolaire.

En secondaires, elle intègre une école au public hétérogène, avec des professeurs qui croient en ses capacités scolaires indépendamment de la différence et qui adoptent une attitude bienveillante envers le handicap en exigeant des excuses en cas de moqueries des autres élèves. Pour ces raisons, elle les qualifie en général de très humains. Dans ce contexte, elle développe lentement ses capacités émotionnelle et d'affiliation, et prend confiance en sa capacité d'action.

Durant son enfance et son adolescence, l'attitude de ce père qu'elle qualifie de « décideur », l'oblige progressivement à adopter une **posture d'agency**. En effet, dès l'entrée en primaire, elle doit affronter la décision de son père de la scolariser en enseignement spécialisé, ce qu'elle vit comme une menace de discrédit, mais elle refuse catégoriquement. La situation se reproduit lors de l'entrée en enseignement secondaire mais elle refuse à nouveau.

De même, lorsque ses parents l'obligent à participer aux séjours organisés par l'ONA malgré son désaccord, elle les appelle après quelques jours pour qu'ils viennent la rechercher, organisant de cette manière une forme de résistance à cette situation qu'elle n'a pas choisie.

Progressivement elle développe sa capacité d'action et **convertit ses ressources internes en fonctionnements**, notamment lorsqu'il est question d'un séjour linguistique auquel son père refuse qu'elle participe. Elle connaît désormais le mode de fonctionnement de celui-ci et trouve des ressources auprès des professeurs pour le convaincre de la laisser partir.

Elle entame également des études supérieures contre l'avis général de la famille, puis trouve un emploi. Elle fait alors le choix de prendre son autonomie financière et psychique et de quitter la cellule familiale au sein de laquelle elle ne parvient pas à trouver sa place.

Cependant, la **discrimination institutionnelle** qu'elle rencontre sur le lieu de travail fragilise cette confiance en sa capacité d'action. Elle se sent utilisée par un employeur qui justifie le quota d'emploi de personnes en situation de handicap grâce à sa présence mais refuse de lui accorder les adaptations du poste de travail nécessaires à l'accomplissement de ses tâches quotidiennes. Elle est également employée avec un statut qui ne correspond pas à son diplôme, tout en accomplissant des activités à forte plus-value pour l'employeur. A nouveau, elle fait appel à une posture d'affirmation de soi et de ses capacités pour obtenir un contrat à durée indéterminée, à la fonction qui correspond à ses qualifications, ce qui devrait

représenter un élargissement des capacités. Toutefois, lorsqu'elle insiste pour obtenir le matériel adapté pour remplir ses missions correctement sans s'épuiser, elle subit les effets pervers de cette affirmation de soi et se retrouve confrontée à la discrimination et aux moqueries de ses supérieurs hiérarchiques qu'elle vit comme un harcèlement moral et qui déconstruit la confiance qu'elle avait acquise en sa capacité d'action, ce que nous interprétons comme une perte d'identité professionnelle et personnelle qui restreignent considérablement ses horizons en termes d'emploi et de relations sociales. Actuellement, nous constatons qu'elle a de nouveau recours à la posture de repli sur soi qui **restreint ses capacités** en termes de rencontres de l'autre.

Charlotte bénéficie toutefois d'un **facteur de conversion social positif** grâce aux associations. Durant son parcours scolaire, l'ONA lui permet d'accéder aux savoirs légitimes et d'atteindre ses objectifs, grâce à l'accompagnement pédagogique et aux adaptations techniques grâce auxquels elle maximise sa capacité à se maintenir dans l'enseignement ordinaire. Cette association a dès lors permis **un élargissement du champ des possibles** en termes d'études secondaires puis supérieures ainsi qu'en termes d'ambitions professionnelles. Néanmoins, dans le cas de Charlotte, l'action de ces associations ne porte pas toujours les conséquences positives attendues. Ainsi, lorsqu'elle a recours au Centre pour l'Egalité des Chances afin de faire valoir son droit aux ressources compensatoires, l'intervention de l'association induit des effets négatifs ayant pour conséquence une restriction des capacités professionnelles. D'autre part, Charlotte fait actuellement partie de l'association « Les Amis des Aveugles » où elle bénéficie d'un soutien psychologique et social, mais elle ne perçoit pas les bénéfices d'une association qu'elle considère peu à l'écoute de ses besoins en termes de loisirs, victime de lourdeurs institutionnelles et d'un manque de conscience des besoins des bénéficiaires en termes de soutien à l'emploi.

Nous concluons dès lors que, pour Charlotte, l'action des associations n'opère pas systématiquement de manière positive en fonction de ses attentes et de sa résistance à l'acceptation de la déficience visuelle.

Enfin, nous observons que son expérience professionnelle négative a été l'occasion pour Charlotte de développer **sa capacité en termes de soin du corps, et d'intégrité du corps**, deux capacités importantes pour Martha Nussbaum. En effet, depuis son burn-out, Charlotte a appris à écouter les limites imposées par sa maladie et à réagir aux situations de

discrimination en prenant de la distance avec les personnes qu'elle considère comme nuisible à son équilibre psychologique. Elle a également développé progressivement sa **raison pratique**, autre capacité de base, en adoptant une réflexion critique à l'égard de son parcours personnel.

Ainsi, le parcours de capacitation de Charlotte a donc été influencé positivement par la fréquentation de l'enseignement ordinaire et supérieur, qui lui a permis d'élargir considérablement ses horizons en termes d'accès aux savoirs légitimes, de développement de la capacité émotionnelle, et prise de confiance en sa capacité d'action.

A l'inverse, le contexte familial empreint de grande nervosité et de refus de la différence a freiné ce processus de capacitation émotionnelle. De plus les épisodes de stigmatisation et de discriminations auxquels elle a été confrontée, tant auprès des camarades de classe que des collègues de travail et supérieurs hiérarchiques ont fait place à des périodes de repli sur soi, ce qui réduit ses capacités en termes de rencontre de l'autre et ses horizons professionnels avec des conséquences négatives sur la confiance en sa capacité d'action.

Conclusion

Le parcours scolaire en enseignement ordinaire de Charlotte est marqué par des périodes de mise en évidence du stigmate et de discrimination tant par ses camarades de classe que par certains professeurs. Ces épisodes sont à l'origine de fluctuations du cycle d'affiliation au groupe majoritaire. Malgré tout, en optant pour une logique d'assimilation au groupe dominant, Charlotte est en constante recherche de reconnaissance en tant que normale, allant jusqu'à se faire opérer pour faire disparaître le strabisme, symbole visible du stigmate.

Parallèlement, elle a besoin de reconnaissance de la différence pour obtenir les moyens compensatoires nécessaires pour accéder aux savoirs légitimes, mais ceux-ci se doivent d'être discrets pour ne pas accentuer la stigmatisation. Cependant, l'opération rend plus difficile la reconnaissance de la différence puisqu'elle supprime la visibilité du stigmate, ce qui réduit l'accès aux ressources compensatoires, et met en évidence une certaine ambivalence de cette mesure visant à réduire l'écart avec la norme dominante.

D'autre part, Charlotte opère un rejet du groupe de référence et refuse tout contact avec les membres du groupe auxquels elle ne s'identifie pas du tout, et dont elle craint la contagion du discrédit, ce qui rend le cycle d'affiliation au groupe minoritaire impossible. Ce rejet peut s'expliquer par la tension ressentie au sein de la cellule familiale où elle doit naviguer entre le

mépris de la différence opéré par la mère, et l'excès de reconnaissance dont son père fait preuve.

Toujours dans sa volonté d'assimilation, Charlotte fréquente l'enseignement ordinaire durant toute sa scolarité et refuse à plusieurs reprises une orientation vers l'enseignement spécialisé, son objectif étant l'accès aux savoirs valorisables. Comme nous l'avons déjà mentionné, elle revendique néanmoins l'accès aux moyens compensatoires en vue d'accéder aux savoirs légitimes. Durant sa carrière professionnelle, elle est également contrainte d'y avoir recours pour préserver sa santé, mais la revendication d'accès aux moyens compensatoires met fin à sa carrière car elle l'expose à nouveau à une forte discrimination en raison de sa différence

Nous observons dès lors une tension entre les deux critères de la parité de participation mis en évidence par Nancy Fraser, à savoir entre les conditions objectives d'accès aux ressources matérielles et les conditions intersubjectives d'un mépris institutionnalisé. Ainsi, lorsqu'elle dispose de moyens adaptés pour participer à la vie sociale en toute indépendance, elle est exposée aux représentations des membres du groupe dominant selon lesquelles elle ne correspond pas à la norme. Par contre, lorsqu'elle ne revendique pas l'accès aux moyens compensatoires pour se rapprocher de la norme, elle est confrontée à des conséquences en termes de santé et de qualité de vie.

En termes de capacité d'action, Charlotte a connu une longue période d'élargissement des capacités. Malgré un début de scolarité difficile, à partir de la sixième année primaire, elle met à profit les facteurs positifs que représentent la fréquentation d'une école à public hétérogène qui reconnaît le droit à la différence, et l'accompagnement pédagogique de l'ONA pour développer les capacités intellectuelles, émotionnelles et sa capacité d'affiliation (capacités de base selon Nussbaum). Ce contexte lui permet de prendre confiance en sa capacité d'action et de surmonter la personnalité envahissante de son père en adoptant une posture d'agency par laquelle elle impose progressivement ses propres choix. L'accès à l'enseignement supérieur lui permet d'obtenir un diplôme valorisable et de quitter la cellule familiale au sein de laquelle elle ne parvient pas à trouver de motifs d'épanouissement.

Elle développe sa capacité à convertir les ressources personnelles et scolaires en fonctionnements effectifs, pour développer les capacités combinées qui lui permettent de prendre son autonomie personnelle et financière en s'insérant sur le marché de l'emploi.

Dans le cadre professionnel, nous constatons qu'elle subit une discrimination institutionnelle qui vient dès lors restreindre le champ des possibles par une attitude peu respectueuse de sa différence. Mais à nouveau, Charlotte lutte et persévère en travaillant davantage pour rejoindre la norme dominante, et finit par obtenir une amélioration de sa situation en accédant à un poste où elle se sent reconnue pour ses compétences.

Cependant, lorsqu'elle prend la décision de faire valoir son droit aux aménagements raisonnables du poste de travail, et ce, dans un objectif de préserver sa santé (autre capacité importante selon Martha Nussbaum), elle est confrontée de plein fouet les facteurs sociaux et environnementaux négatifs liés à sa déficience visuelle, c'est-à-dire les représentations de ses supérieurs hiérarchiques dont elle subit les moqueries, et qu'elle vit comme du harcèlement moral. Cette situation opère une rupture dans son parcours de capabilisation, et marque l'arrêt de sa carrière professionnelle, ainsi que le retour de la posture de repli qu'elle utilise pour se préserver de la stigmatisation et qui restreint ses capacités en termes de rencontre de l'autre et de confiance en soi.

Dès lors, nous concluons que la scolarité de Charlotte a eu un impact positif sur son inclusion sociale et sur le développement de ses capacités. Néanmoins, il ne peut à lui seul expliquer l'ensemble de son parcours. En effet, le cadre familial dans lequel elle a grandi a eu des conséquences notamment sur le développement de sa capacité émotionnelle et l'a amenée à rejeter totalement son identité stigmatisée, refusant de cette manière des ressources psychiques grâce auxquelles elle pourrait lutter plus efficacement contre les discriminations dont font l'objet les personnes déficientes visuelles.

La « liberté réelle » de Charlotte de mener la vie qu'elle souhaiterait mener est compromise par la non-acceptation de son handicap, ce qui la rend plus vulnérable aux conséquences des représentations véhiculées dans la société à propos des personnes en situation de handicap.

4.1.4 Julie

Dimension stigmat et reconnaissance

C'est lors de son entrée en maternelle que Julie prend connaissance des attentes normatives du groupe dominant et se rend compte, par la même occasion, qu'elle ne les rencontre pas. Elle affronte le regard des autres élèves dont elle subit très vite les moqueries. Ce moment

constitue la première épreuve morale. La **première et la deuxième phase de son itinéraire moral** s'enchainent très rapidement :

« y'avait déjà des remarques début primaire, et même en maternelle ... « eh, tu louches » ou « attention à la marche », des machins comme ça »

Le discrédit dont elle est frappée au contact des autres enfants constitue **une première blessure morale** qui l'atteint dans sa relation à soi à tous les niveaux, et la précipite dans un mécanisme de protection par lequel elle se replie sur elle-même. Cette blessure est constitutive de son identité :

« J'ai une grande grande grande méfiance par rapport aux personnes. Et donc euh ... j'ai difficile à faire confiance, parce que je m'attends toujours à un sale coup (...) je pense que ça vient des moqueries, et même des moqueries des profs ... euh ... de ... et du fait que je ... que je puisse pas compter sur les gens »

Jusqu'au changement d'école, en quatrième secondaire, ses rapports avec **le groupe majoritaire** sont compliqués. Elle se sent rejetée des enfants pour sa différence et tarde à s'affilier au groupe. Elle entame néanmoins le cycle d'affiliation lorsqu'elle commence l'équitation et fréquente les voyants dans un contexte extrascolaire. Ce cycle connaît des variations au gré de son parcours et des blessures morales auxquelles elle est confrontée, mais il s'accélère toutefois lorsqu'elle change d'école et que la tension entre les logiques d'accès aux ressources et les logiques de reconnaissance s'estompent.

En effet, Julie bénéficie d'une **reconnaissance de sa différence** par la mise en place de moyens compensatoires qui seront développés ultérieurement : attention supplémentaire de l'institutrice, matériel adapté, service d'accompagnement. Cette reconnaissance engendre des effets pervers avec pour conséquence de générer des jalousies ou des sentiments de non-équité auprès des élèves voyants qui se sentent lésés à leur tour, ce qui complique ses relations avec ses pairs. Elle va dès lors opter pour une stratégie d'invisibilisation, même si elle doit pour cela renoncer aux ressources compensatoires en classe.

Jusqu'en 4^{ème} année, ses parents optent pour **une logique de redistribution** en considérant que le bien-être de leur fille dépend de sa réussite scolaire, et ce dans le but de lui procurer les savoirs légitimes nécessaires à la poursuite de ses études. Julie va vivre leur décision comme **un déni de reconnaissance de sa différence**, une violence l'obligeant à suivre un parcours scolaire normé. Ce faisant, elle ressent qu'ils accordent plus d'importance aux bonnes notes

qu'à son bien-être et ne perçoivent pas la stigmatisation dont elle fait l'objet. Julie vit alors leur attitude comme un mépris de son besoin d'échapper à celle-ci.

Le déni de reconnaissance de la différence se manifeste également par **une injonction posturale**, lorsqu'un professeur exige qu'elle se tienne droite, comme tout élève, alors que sa malvoyance nécessite qu'elle se penche très fort sur sa feuille. Elle subit donc une pression visant à travailler son corps en fonction des attentes dominantes, et non pas de ses besoins.

« Ma distance confort pour lire, c'est cinq, dix centimètres grand max de ma feuille. Et euh ... et donc, ça m'obligeait à une certaine position, courbée ... 'fin oui, vraiment proche de mon bureau (...). Et là, j'étais en train d'écrire, et mon prof qui me dit « Julie, on ne dort pas ! » ... et là, je me suis ramassé une baffe dans la figure »

Le changement d'école vers « Les Ursulines » (école ordinaire technique à public hétérogène) et de culture d'école, marque une rupture et permet à Julie de trouver à nouveau **la reconnaissance de sa différence** grâce à l'attitude bienveillante des élèves ainsi que du corps professoral. Elle perçoit en effet dans leur comportement le souci d'apporter une réponse adéquate à ses besoins spécifiques et l'importance accordée à son bien-être au sein de l'établissement. Dans ce nouveau contexte, Julie accepte d'utiliser le matériel adapté en classe. De plus, l'implication accrue des professeurs de l'enseignement ordinaire dans les apprentissages de chaque élève induit une meilleure compréhension de matières scolaires, ce qui a pour conséquence de réduire les besoins d'accompagnement spécialisé de l'ONA.

A l'inverse, les situations dans lesquelles elle bénéficie d'**une reconnaissance de ses compétences intrinsèques** amènent un renforcement de **la relation positive à soi**. Ces moments surviennent à différentes périodes de sa vie, notamment dans le cadre protégé d'un séjour organisé par l'ONA durant lequel elle se retrouve en situation d'aide à autrui. Elle prend alors conscience, dit-elle, qu'elle n'est pas seulement une personne déficiente mais qu'elle est une personne qui apporte aux autres.

Elle mentionne également la **reconnaissance en utilité** qu'elle ressent lorsqu'elle acquiert des responsabilités au centre équestre, au même titre que les voyants, ou encore lorsque sa capacité de prise de note au vol lui apporte la reconnaissance de ses compagnons de classe ainsi que des professeurs.

Enfin, elle expérimente **la reconnaissance en tant que « normale »** de la part des auditeurs de la radio, aux différents postes qu'elle occupe, et grâce auxquels elle se sent estimée et respectée pour le travail qu'elle accomplit et se sent reconnue dans son utilité sociale. Ses

collègues reconnaissent néanmoins durant cette période sa différence, et lui apportent leur aide lorsqu'elle en fait la demande, sans anticiper ses besoins.

Nous observons que cette expérience ne suffit néanmoins pas à la construction d'une relation à soi suffisamment forte pour affronter une période de recherche d'emploi. Elle est alors confrontée au déni de reconnaissance de sa différence lorsqu'elle se présente aux services compétents en matière de recherche d'emploi et que la fonctionnaire lui dit qu'elle a « *toutes les cartes en main pour se débrouiller* » alors que Julie peine à s'orienter dans les services en question et à y accéder en transports en commun. Nous constatons que ces différentes situations portent atteinte à la construction de sa relation à soi. Elle ne se sent pas à la hauteur pour affronter un entretien d'embauche, car elle ne se sent pas digne d'être estimée dans le domaine professionnel.

Julie n'a pas de contacts avec le **groupe minoritaire** avant ses douze ans. Elle commence à les rencontrer lors des stages organisés par l'ONA et s'identifie rapidement car elle trouve une reconnaissance de la différence auprès d'autres jeunes qui vivent des situations comparables. Mais c'est également l'occasion pour elle de se rendre compte qu'on peut être déficient visuel en demande d'aide dans certains cas, et procurer à son tour, un accompagnement envers d'autres membres du groupe, comme nous l'avons déjà précisé. Cette expérience et la prise de conscience qu'elle entraîne lui permet donc de construire une nouvelle base de **reconnaissance sociale en utilité**.

Aujourd'hui, Julie continue de s'identifier à ce groupe, mais elle dit rechercher avant tout un équilibre relationnel entre le groupe dominant et le groupe minoritaire.

Elle s'investit dans la sensibilisation au handicap visuel, grâce à laquelle elle tente de propager une meilleure prise en compte des particularités de son groupe d'appartenance auprès du groupe dominant.

Il ressort de ce récit une tension récurrente entre le besoin de reconnaissance de la différence, le besoin d'avoir accès à des ressources compensatoires, et le besoin de reconnaissance en tant qu'être humain à part entière, non défini par sa seule déficience. Cette tension engendre des fluctuations dans le cycle d'affiliation tant envers les « normaux », qu'envers les membres du groupe minoritaire.

Dimension d'accès aux ressources

Julie fréquente l'enseignement ordinaire tout au long de sa scolarité. Elle y acquiert des **ressources valorisables** qui lui ont permis d'entamer des études supérieures et de travailler. Elle valorise cependant plus l'école à public hétérogène dans laquelle elle a rencontré une plus grande ouverture face à sa différence que dans l'école à public homogène, qu'elle qualifie d'élitiste, où elle n'est finalement jamais parvenue à trouver une place.

Elle bénéficie également de **ressources compensatoires**, comme le service d'accompagnement de l'ONA à partir de la cinquième année primaire. Celui-ci intervient uniquement en dehors de la classe. L'accompagnateur constitue une **ressource pédagogique** car il aide Julie à adapter ses cours, à retravailler la matière quand c'est nécessaire. Il représente également une **ressource psychique**, car Julie peut discuter avec lui des situations vécues à l'école. Lorsqu'elle change d'école, l'accompagnement devient progressivement moins présent, car la nouvelle école apporte en interne un certain nombre de ressources différenciées nécessaires au bon déroulement de ses études.

Lorsqu'elle part faire ses études supérieures à Liège, Julie change de service d'accompagnement et découvre un nouveau mode de fonctionnement qui lui convient moins car les accompagnateurs ne sont pas conscients des enjeux de la déficience visuelle. Néanmoins, elle fait la connaissance, au cours de sa troisième année d'études supérieures, d'une personne qui est présente pour elle jusqu'à la fin de sa scolarité, et qui devient une **ressource en matière d'adaptation pédagogique et humaine**, puisqu'elle continue à entretenir des contacts avec lui.

Durant sa scolarité, Julie bénéficie, comme nous l'avons déjà précisé précédemment, d'adaptations matérielles pour compenser sa déficience visuelle. Bien qu'elles aient parfois été sources de discrimination et de stigmatisation, ces aides techniques ont néanmoins contribué à rendre possible sa scolarité, et à réduire la demande d'accompagnement pédagogique.

Si Julie reste globalement satisfaite des ressources légitimes et compensatoires auxquelles elle a eu accès durant ses études, il n'en va pas de même pour l'aide à la recherche d'emploi. Malgré des démarches auprès des différents organismes, spécifiques ou pas, elle s'est sentie livrée à elle-même.

Financièrement, Julie bénéficie d'une allocation qui constitue une ressource compensatoire, grâce à laquelle elle peut subvenir à ses besoins, tout en ayant une vie épanouissante malgré l'absence de revenu professionnel.

Les parents de Julie sont une **ressource psychique**, sur laquelle elle peut toujours s'appuyer à l'heure actuelle. Malgré une période difficile au moment de l'adolescence, elle sait à présent qu'elle bénéficie de leur soutien, qui est progressivement devenu discret et bienveillant, afin de préparer l'avenir. Elle bénéficie auprès de sa famille d'une reconnaissance en amour ainsi que de la reconnaissance en tant qu'être socialisé et unique.

Dimension capacité d'action et capacités

Julie est née avec un **facteur de conversion individuel négatif**, la malvoyance. Cette particularité engendre, dès le départ, une **limitation de la « liberté réelle »** de Julie, c'est-à-dire que cette particularité restreint potentiellement sa capacité à mener la vie qu'elle souhaiterait mener, en raison des facteurs de conversion sociaux et environnementaux négatifs auxquels cette particularité, construite comme une « handicap » par la société l'expose : elle fait partie d'un groupe minoritaire qui est régulièrement confronté à la discrimination. L'environnement social et les institutions qu'elle fréquente ne sont pas pensés pour inclure cette particularité, et limitent donc de facto le champ des possibles des personnes malvoyantes. Mais, ce qui est frappant en regardant les étapes du parcours de Julie, c'est que son parcours est ponctué de périodes d'élargissement et de restriction des capacités. A différents moments, elle va subir ces facteurs négatifs de conversion et restreindre sa liberté réelle, ou au contraire, parvenir à agir sur sa situation, à faire des « choix » lui permettant d'expérimenter d'autres possibles et d'acquérir progressivement une meilleure confiance dans ses capacités d'action au sein de la société.

Ainsi, dans la première partie de sa scolarité, à la suite de toute une série de phénomènes de discrimination, de stigmatisation, de moqueries, elle va développer une posture de repli qui est plutôt un facteur négatif en termes de **restriction du champ des possibles de sa sociabilité** puisqu'elle reste confinée à une expérience sociale qui ne lui permet pas de s'affilier au groupe majoritaire. Cette posture de repli a des conséquences sur son développement émotionnel, qui est pour Martha Nussbaum une capacité de base. Nous observons une **restriction en termes de capacités**.

Julie subit les décisions, jusqu'à ce qu'elle comprenne qu'elle a la possibilité d'agir sur la situation en sabotant ses résultats scolaires :

« le seul moyen que j'ai trouvé pour changer la situation, c'est de faire exprès de doubler »

Elle abandonne la posture passive et adopte une **position d'agency** par laquelle elle élargit l'éventail de ses capacités.

Parallèlement, elle mobilise une série de facteurs de conversion positifs pour augmenter ses capacités. Elle va être capable de se saisir des ressources présentes dans son environnement pour reprendre en mains son expérience et son parcours. Nous pouvons entre autres citer les séjours ONA, auxquels elle participe avec d'autres déficients visuels, au cours desquels elle met ses compétences au service des autres, et prend confiance en sa capacité d'action, car elle n'est plus uniquement « celle qui est déficiente », mais elle est aussi quelqu'un qui peut aider. L'activité équestre est l'occasion de mettre en évidence ses compétences, qui sont valorisées par les « normaux ». Elle acquiert progressivement des responsabilités qui renforcent la **confiance en sa capacité d'action**. Nous observons que cette expérience lui apporte un rapport différent au groupe majoritaire et, en retour, influence positivement son développement émotionnel.

Le changement d'école, en quatrième secondaire, marque un nouveau départ et le début du cycle d'affiliation au groupe majoritaire. Cette capacité d'affiliation constitue également pour Nussbaum une capacité de base. De plus, nous constatons qu'elle parvient à mobiliser de capacités internes telles que la prise de note au vol, qui lui ouvrent les portes de l'intégration et de la reconnaissance des membres du groupe majoritaire, et élargissent ses capacités en éloignant la stigmatisation qu'elle subissait en début de scolarité.

L'expérience à la radio lui permet de **convertir les ressources internes** acquises tout au long de son parcours **en fonctionnements**, et de se retrouver à nouveau plongée dans le monde des dominants sans crainte d'être définie par son stigmat. Cette expérience témoigne du développement de sa capacité d'action. Julie est acteur de sa vie et prend les décisions qui la font progresser. Cette expérience lui ouvre de nouvelles perspectives pour ses études supérieures.

Elle utilise également les moyens techniques à sa disposition pour acquérir de l'autonomie. Ainsi, elle prend des cours de locomotion et utilise une canne blanche pour élargir ses possibilités en termes de mobilité.

Enfin, elle s'implique auprès d'associations dans la sensibilisation au handicap. Cette activité nous semble importante en termes de capacité à agir sur l'environnement puisque la sensibilisation représente un acte politique en faveur du groupe de référence.

A travers ces différents éléments, on perçoit aussi à quel point l'accès à certains facteurs de conversion positifs, notamment certaines expériences sociales et certains acteurs-médiateurs ou facilitateurs, est décisif et conduit à des effets en chaîne, un facteur positif « ouvrant » vers d'autres possibles, et ainsi de suite.

Elle reste néanmoins confrontée à des **facteurs de conversion négatifs**, tels que la discrimination institutionnelle d'un établissement scolaire élitiste, ou du Forem qui ne tient pas compte de sa particularité. L'excès de reconnaissance de sa différence a, nous l'avons vu précédemment, des conséquences négatives en termes de capacités puisqu'elle refuse d'employer les moyens compensatoires qui lui permettent d'accéder aux connaissances légitimes afin d'éviter la stigmatisation. Cependant, le refus de reconnaissance de sa différence, par la non-accessibilité des bâtiments publics et le manque de formation du personnel au handicap, représente une restriction de ses capacités, puisqu'elle n'a pas la possibilité convertir les ressources mises à disposition du groupe majoritaire par les institutions en « fonctionnements » utiles pour sa situation.

De plus, elle dépend des transports en communs pour ses déplacements, ce qui limite sa liberté d'action.

L'évolution de sa maladie représente un facteur personnel négatif. Cependant, Julie a appris à adapter ses activités en fonction de celle-ci, développant par la même occasion la capacité de prendre soin de son corps qui représente la deuxième capacité essentielle selon Nussbaum.

La vie affective est un sujet compliqué pour Julie. Dans ce domaine, son développement émotionnel reste incomplet, ce qui limite ses capacités en termes d'accès à une relation affective épanouissante. Elle explore de nouvelles ressources qu'elle n'a cependant pas encore réussi à convertir.

Conclusion

Julie a connu une rencontre précoce et stigmatisée avec le handicap dans le cadre scolaire. Celle-ci a eu des conséquences sur son cycle d'affiliation au groupe majoritaire qui a démarré tardivement et a été marqué par différentes variations. Le cycle d'affiliation au groupe de référence a démarré plus tard, mais son évolution a été plus harmonieuse.

Julie a fréquenté l'enseignement ordinaire durant toute sa scolarité. Les dispositifs mis en place pour faciliter son accès aux savoirs légitimes ont eu un impact important en termes de stigmatisation avec ses camarades de classe, et même plus tard avec les professeurs. Nous observons dès lors une tension entre les critères de reconnaissance de la différence et d'accès aux ressources légitime. Nous observons également que cette tension dépend du contexte scolaire puisque la situation de Julie s'est améliorée en quatrième année, lorsqu'elle a rejoint une école moins élitiste et plus ouverte à la diversité, dont la culture d'établissement valorise l'hétérogénéité du public. La tension s'atténue mais ne disparaît néanmoins pas totalement, elle reprend de la vigueur au moment de la recherche d'emploi.

Il apparaît également au fil du discours de Julie qu'elle est partagée entre l'identification au groupe de référence, et la volonté d'accéder à la norme du groupe majoritaire. Elle affirme être à la recherche d'un équilibre entre ces deux identités, mais son récit semble mettre en évidence une dichotomie entre l'appartenance au groupe majoritaire et le « nous » du groupe minoritaire.

En termes de capacités, Julie a progressivement trouvé le moyen d'élargir ses horizons et à développer sa capacité d'action. D'une part, dans le cadre des études, elle mobilise les facteurs de conversion positifs à sa disposition telles que l'accès aux ressources compensatoires mises à disposition par l'ONA et La Lumière, sa compétence de prise de notes, etc. D'autre part, grâce aux activités de loisir, elle trouve une reconnaissance sociale en utilité qui lui permet de prendre confiance en sa capacité d'action et d'apprendre à convertir les ressources en fonctionnements effectifs.

Cependant, bien qu'elle ait réussi à développer des capacités combinées en utilisant l'effet cumulateur des capacités entre elles, elle reste confrontée à certaines restrictions de ses capacités en raison de son facteur individuel négatif que représentent la malvoyance et la maladie évolutive, en l'exposant à l'inadéquation de la société construite autour de la norme majoritaire (inadéquation des transports, discrimination institutionnelle, représentations liées au handicap). Ainsi, elle éprouve des difficultés à accéder au marché de l'emploi et trouve peu de ressources compensatoires pour la soutenir dans ses démarches. Elle rencontre également une restriction de sa capacité émotionnelle sur le plan des relations affectives.

Nous concluons que la scolarité en enseignement ordinaire de Julie a eu un impact positif sur son inclusion sociale et sur le développement de ses capacités. Elle lui a permis d'apprendre à mobiliser les ressources et à combiner les différentes capacités développées tout au long de son cheminement pour les combiner entre elles.

Néanmoins, nous observons que le seul parcours scolaire ne suffit pas à expliquer l'évolution du parcours de capabilisation de Julie. En effet, les activités de loisirs représentent un facteur positif important dans le développement de sa capacité, tout comme le rôle de la famille qui, en optant pour une logique distributive, a veillé à ce qu'elle bénéficie de savoirs socialement valorisables.

Les associations de soutien aux personnes déficientes visuelles jouent également un rôle important dans le développement des capacités, en offrant la possibilité de dépasser les limites du handicap dans un cadre sécurisé.

Sa « liberté réelle » de mener la vie qu'elle souhaiterait mener reste néanmoins limitée par des facteurs négatifs liés à la déficience visuelle

4.1.5 Laurence

Dimension stigmat et reconnaissance

Laurence bénéficie d'une enfance protégée puisque le stigmat est peu présent et se manifeste uniquement par le port de lunettes. Elle entame donc la **première phase de son itinéraire moral** lorsqu'elle est scolarisée dans l'école du village. Elle intègre les attentes normatives de la société et a le sentiment de faire partie du groupe majoritaire.

Elle entame la **deuxième phase de son itinéraire moral** lorsque, en cinquième et sixième primaire, la maladie s'accroît et lui impose le recours à des adaptations visuelles, dévoilant ainsi le stigmat aux yeux des professeurs et de ses camarades de classe.

C'est lors de son entrée en secondaire que Laurence subit une mise en évidence plus importante du stigmat qui a des répercussions sur la relation avec les élèves mais surtout avec les professeurs. Ceux-ci ont recours à un processus de catégorisation qui les conduit à recommander le changement d'école et l'orientation de Laurence vers l'enseignement spécialisé. Laurence est frappée du **discredit** lié au stigmat et se sent complètement réduite à celui-ci, avec des conséquences durables sur la construction de son identité personnelle.

Plus tard, en enseignement supérieur, elle rencontre une étudiante dont le stigmat visuel est invisible. Elle comprend alors les implications de la visibilité de son stigmat, et les

conséquences positives qu'elle peut en tirer en termes de reconnaissance de la différence et donc d'accès aux mesures compensatoires.

Laurence est donc affiliée au **groupe majoritaire** jusqu'à la première épreuve morale consécutive **au mépris de sa différence** par certains professeurs de l'enseignement secondaire ordinaire, ce qui donne lieu à une première **fluctuation du cycle d'affiliation**. Mais l'orientation vers l'enseignement spécialisé marque une **rupture complète du cycle**, puisque Laurence décide de mettre fin à ses relations avec les camarades de classe. Nous constatons que la blessure morale liée au déni de reconnaissance de sa « normalité » est trop importante, et occasionne une perte d'identité. Sa **relation positive à soi** se déconstruit à tous les niveaux, elle perd **la reconnaissance en droit et en utilité** dont elle bénéficiait jusqu'à là par l'accès à l'enseignement ordinaire, puisque ses parents eux-mêmes cèdent aux pressions du corps enseignant. Le cycle d'affiliation au groupe majoritaire est dès lors interrompu durablement.

Laurence n'a pas de contact avec le **groupe minoritaire** jusqu'à son entrée en enseignement spécialisé. Durant les deux premières années, elle vit l'adaptation de la matière et du rythme scolaire comme une **reconnaissance de la différence** mais elle finit par les ressentir comme un **excès de reconnaissance de la différence** : elle s'ennuie en classe et n'accède pas aux savoirs légitimes. Seul un professeur de français met l'accent sur la nécessité de respecter le même rythme de travail qu'en enseignement ordinaire si elle souhaite accéder à l'enseignement supérieur, lui accordant de cette manière une reconnaissance en tant que « normale ».

Le **cycle d'affiliation au groupe minoritaire** débute à son arrivée dans l'établissement, mais connaît des fluctuations, notamment dues au mélange de différents types de déficiences pour certains cours. En effet, les cours de cuisine sont dispensés aux élèves déficients visuels et auditifs en même temps, avec pour conséquence des problèmes de communication qui ont un impact négatif sur le cycle d'affiliation. Laurence vit cette situation comme **un mépris de la déficience visuelle**, et nous constatons une tension consécutive à l'amalgame entre deux stigmates différents.

Durant la période de scolarisation en enseignement spécialisé, nous observons que Laurence se laisse complètement définir par le stigmate et ne s'accorde pas de reconnaissance en tant que normale. Elle nous explique que ses journées sont très longues, et qu'elle n'a pas le temps

pour des activités extra-scolaires. Mais elle nous confie aussi avoir développé une peur du contact avec le groupe majoritaire qu'elle qualifie « d'irrationnelle », probablement liée à la menace du discrédit auquel elle s'expose en tant qu'individu stigmatisé, et qui est notamment à l'origine de ce **repli sur le groupe minoritaire** :

« C'était une peur pas rationnelle, parce que je suis toujours avec des déficients visuels, moi. J'ai que des ... presque tous mes amis sont déficients visuels, voilà ! »

Le cycle d'affiliation au groupe minoritaire se maintient à l'heure actuelle, bien qu'il connaisse quelques fluctuations.

Depuis quelques années, Laurence a commencé à combattre la menace du discrédit et à ne plus se sentir réduite au stigmate grâce à l'acquisition de l'autonomie dans les déplacements et à la participation à de nombreuses activités de loisir ou de sensibilisation auprès d'associations. Elle retrouve une place dans la société grâce à la **reconnaissance en utilité** que lui procure le bénévolat. Sa **relation positive à soi** s'améliore progressivement, bien qu'elle ne soit pas encore suffisamment forte pour qu'elle tente une expérience professionnelle. L'arrivée de son chien-guide lui a également permis de renouer des relations plus apaisées avec le groupe majoritaire très curieux d'en savoir plus sur la chienne et sur la situation de Laurence. Lorsqu'elle répond aux questions, elle parvient à retourner le stigmate et à occuper un statut d'expert de sa situation, ce qui améliore un peu plus sa relation positive à soi. De plus, les activités de sensibilisation lui donnent le sentiment d'occuper une place dans la société et lui apportent une reconnaissance en utilité.

Dimension d'accès aux ressources

Laurence fréquente l'enseignement ordinaire jusqu'à la fin de sa deuxième année secondaire. Elle y dispose d'une **ressource légitime** pour accéder aux savoirs valorisables. Durant cette période, les seuls moyens compensatoires donc elle dispose sont les adaptations mises en place par les professeurs de l'enseignement ordinaire, et la solidarité de ses camarades de classe pour tenir ses cours à jour. En effet, Laurence et ses parents ne connaissent pas l'existence des services d'accompagnement pédagogiques spécialisés. De ce fait, Laurence manque de moyens compensatoires pour adapter les cours et les difficultés rencontrées dans certaines matières rendent la scolarisation en enseignement ordinaire difficile. Les professeurs de l'école secondaire préconisent alors une orientation vers l'enseignement spécialisé. Laurence nous fait également part de son sentiment d'avoir fréquenté une **école élitiste**, dont le directeur était soucieux de maintenir la « bonne réputation » de son établissement :

« il pensait comme les anciens que dès handicap et différence cela n'avait rien à faire dans son école qui était une école bien vue »

Elle pense que dans un autre contexte, les choses auraient pu être différentes :

« le (directeur) suivant aurait été plus "clément" pour des aménagements et comprendre la différence de l'autre »

Les parents de Laurence optent donc pour une logique d'accès aux **ressources différenciées** et décident de la scolariser en enseignement spécialisé de type 6, forme 4, où Laurence termine ses études secondaires. Mais Laurence considère ces ressources comme insuffisantes pour accéder aux savoirs valorisables en vue de poursuivre ses études dans l'enseignement supérieur. Elle s'ennuie en classe et se rend compte plus tard, lors de ses recherches d'emploi, qu'elle manque de ressources, notamment en néerlandais. Elle mentionne toutefois un professeur de français qui l'a marquée et qui a constitué une ressource pédagogique légitime dans ce contexte :

« c'est lui qui m'a permis de réussir mes études supérieures, parce qu'il nous disait qu'on devait prendre des notes au vol »

Elle nous dit malgré tout avoir été plus sollicitée que ses camarades à s'impliquer en l'encourageant à travailler pendant les heures d'études, car les professeurs connaissaient son projet d'études supérieures, mais elle considère cette tentative comme maladroite :

« c'était pour me pousser parce qu'ils savaient qu'après j'avais mes études supérieures. C'était pour monter le niveau, mais bon »

Elle estime donc avoir disposé d'un traitement différent des autres élèves, certains d'entre eux ayant, selon Laurence, subi des phénomènes de discrimination institutionnelle et des pressions pour qu'ils « *descendent de forme* », les formes inférieurs étant moins qualifiantes.

Elle considère également les **ressources différenciées inadéquates** dans certaines circonstances, comme lorsque les élèves déficients visuels et déficients auditifs sont mélangés pour les cours de cuisine ou les cours d'éducation à la santé.

Le début de l'enseignement supérieur marque le retour de l'accès aux ressources légitimes. De plus, Laurence dispose de **moyens compensatoires** durant cette période :

- le service d'accompagnement pédagogique de la Ligue Braille grâce auquel elle dispose d'un répétiteur (en dehors des heures de cours) et de transcriptions en braille ;
- des aides techniques : ordinateur portable avec synthèse vocale et barrette braille ;
- du temps supplémentaire durant les examens qui font appel à la vision.

Par contre, elle ne bénéficie d'aucun moyen compensatoire pour accéder à l'autonomie dans la vie quotidienne d'une étudiante en kot, à l'exception de l'apprentissage de la locomotion pour les trajets entre son kot et le lieu de stage, en deuxième et troisième année. Elle est donc dépendante de ses parents. A ce moment-là, elle vit l'expérience d'« indépendance » comme enrichissante :

« On cuisinait des repas préparés et on me montrait comment faire et j'arrangeais ma vie, c'était bien »

Avec le recul, elle se dit que ces moyens étaient très insuffisants et le justifie par le fait qu'elle ne connaissait alors qu'une seule association.

Actuellement, elle dispose de **moyens compensatoires et de ressources différenciés** auprès des nombreuses associations qu'elle fréquente. Ainsi, elle a pu bénéficier de cours de locomotion pour gagner son autonomie en termes de mobilité, de voyages et de loisirs adaptés, d'un job-coaching, ...

Durant son parcours, elle bénéficie de **ressources psychiques** qui lui permettent de surmonter les difficultés. Ainsi, jusqu'en deuxième secondaire, elle est entourée de ses camarades de classe qu'elle considère comme « *une bande de potes* », ce qui lui permet de grandir sans trop ressentir la menace du discrédit qui pèse sur elle.

En enseignement supérieur, c'est auprès d'un étudiante déficiente visuelle qui fréquente la même section qu'elle puise les encouragements et le soutien mutuel pour poursuivre le parcours scolaire et affronter le groupe dominant.

Plus tard, elle rencontre de jeunes déficients visuels au cours d'un voyage et se rend compte qu'ils sont capables de mener une vie quasiment normale, ce qui l'encourage à prendre la situation en main et à entreprendre un parcours d'autonomisation. A nouveau, grâce aux associations, elle participe à des activités de sensibilisation à la déficience visuelle et reconquiert ainsi une place au sein de la société. Elle pratique également des sports à sensation par lesquels elle parvient à dépasser les limites du handicap.

Notons également que le chien-guide est une **ressource différenciée et psychique**. Il lui permet de progresser dans l'acquisition de **l'autonomie** et de reprendre contact avec le groupe majoritaire de manière sécurisante.

Les parents sont également présents durant tout le parcours de Laurence. Même si elle en parle peu, ils sont **une ressource psychique** puisqu'ils croient en elle et en ses capacités, et l'encouragent dans ses expériences nouvelles. Ils sont également une **ressource en termes de mobilité, et de compensation du handicap**.

Enfin, Laurence bénéficie de **ressources financières compensatoires**. Elle reçoit une allocation de remplacement de revenu qui lui permet de vivre décemment malgré l'impossibilité de trouver un emploi, de pratiquer ses loisirs, et même d'envisager l'acquisition de son logement.

Dimension capacité d'action et capacités

Laurence est atteinte d'une maladie évolutive dont l'une des conséquences est la perte progressive de la vue, ce qui constitue **un facteur de conversion individuel négatif**. De ce fait, Laurence voit sa « liberté réelle » restreinte puisque cette particularité a des conséquences sur sa capacité à mener la vie qu'elle souhaiterait mener, les facteurs de conversion sociaux et environnementaux négatifs auxquels elle doit faire face lui imposant dès le départ une série de limites : elle fait partie d'un groupe minoritaire qui est régulièrement victime de discrimination, et peine à se faire une place dans un contexte social et institutionnel qui n'est pas conçu pour intégrer les personnes « différentes », dont l'apparence ou le comportement ne correspond pas à la norme construite par le groupe majoritaire, réduisant par la même occasion le champ des possibles pour les personnes atteintes d'une déficience visuelle. Ce qui attire notre attention dans le parcours de Laurence, c'est la manière dont le dévoilement du stigmate provoque **une longue période de restriction des capacités** durant laquelle elle subit les facteurs négatifs liés à sa particularité, incapable de réagir, pour rebondir progressivement à l'âge adulte, reprenant progressivement le contrôle de la situation, décidée à agir et à tirer profit des facteurs positifs disponibles pour explorer des nouveaux horizons et affirmer sa capacité d'action.

Ainsi, Laurence grandit dans un premier temps sans avoir conscience de faire partie d'un groupe minoritaire, puisque son stigmate n'est pas révélé aux yeux de ses professeurs et camarades de classe. La mise en évidence du stigmate est dès lors un facteur décisif dans sa construction identitaire : elle va **restreindre durablement la « liberté réelle »** de Laurence et occasionner une **perte totale de confiance en sa capacité d'action**, puisqu'elle adopte une

attitude passive face aux décisions qui sont prises concernant sa scolarité, se laissant complètement définir par le stigmat. Elle perd le contrôle sur son environnement scolaire et sur l'accès aux savoirs valorisables car elle est confrontée à une discrimination institutionnelle contre laquelle elle ne parvient pas à lutter. Elle opte alors pour une posture de repli par rapport au groupe majoritaire, ce qui constitue **un facteur négatif en termes de restriction du champ des possibles de sa sociabilité**. Bien qu'elle n'en parle pas ouvertement, nous pensons que cette posture a des conséquences sur son développement émotionnel et sur sa capacité d'affiliation qui sont, pour Martha Nussbaum, des capacités de base, tout comme la capacité de contrôle sur l'environnement. L'éventail des possibilités se referme alors durant les années de scolarité en enseignement spécialisé.

Toutefois, Laurence parvient à mobiliser **une série de facteurs positifs**. Tout d'abord le professeur de français, en cinquième et sixième secondaire :

« c'est lui qui m'a permis de réussir mes études supérieures (...) il faisait les examens comme en supérieur »

Elle saisit donc l'opportunité d'élargir ses horizons en accédant à nouveau aux savoirs légitimes par la poursuite des études supérieures.

Cependant, elle ne prend conscience des ressources existantes qu'après ses études, lors d'un séjour au cours duquel elle rencontre d'autres jeunes déficients visuels capables d'être autonomes, ce qui opère un basculement dans sa conception d'elle-même. Elle découvre l'existence de moyens spécifiques et s'en empare pour agir positivement et conquérir son autonomie. La découverte de l'existence des associations, facteur de conversion environnemental positif, entraîne un cercle vertueux qui permet le développement de sa capacité d'action et l'élargissement des capacités par l'accès à différentes ressources différenciées :

- les cours de locomotion permettent un élargissement de l'éventail des possibles en termes de mobilité et d'autonomie ;
- les activités adaptées grâce auxquelles elle développe ses capacités en termes de rencontre de l'autre, d'accès à des activités épanouissantes, ce que Nussbaum nomme « le jeu » ;
- la participation à des activités de sensibilisation à la déficience visuelle lui permet de reprendre le contrôle sur son environnement en accomplissant un acte « politique » ;

- la possibilité d'obtenir un chien-guide, facteur positif en termes d'autonomie mais aussi de rencontre du groupe majoritaire, nouvel élargissement des capacités combinées ;
- les sports à sensations lui permettent de dépasser le handicap, de développer ses autres sens, et de vivre des expériences pleinement épanouissantes.

Elle mobilise dès lors ces ressources pour les convertir en « **fonctionnements** » **effectifs** et **ouvrir le champ des possibles**.

Néanmoins, il subsiste des domaines dans lesquelles Laurence n'a pas encore réussi à développer sa capacité d'action. En effet, elle ne parvient pas à accéder au marché de l'emploi, malgré le recours à des services de job-coaching pour la soutenir dans ses démarches. Nous observons qu'elle conserve une **attitude relativement passive** dans ce domaine par manque de confiance en ses capacités, se retranchant derrière des critères de manque de compétences valorisables telles que le permis de conduire ou la pratique du néerlandais. Bien qu'il soit évident que ces compétences seraient utiles dans une recherche d'emploi, nous formulons cependant l'hypothèse que c'est plutôt par crainte d'affronter le groupe majoritaire qu'elle conserve cette attitude passive. D'autant plus qu'elle bénéficie d'une allocation de remplacement de revenu qui lui permet de maintenir un niveau de vie décent et de profiter des activités et des voyages, auxquels elle accorde visiblement beaucoup d'importance. Cette allocation est dès lors un facteur de conversion positif puisqu'elle offre une liberté de choix entre activité professionnelle ou non-professionnelle. Il nous semble qu'à l'heure actuelle, en gardant cette attitudes passive face au monde du travail, Laurence opère un choix vers un mode de vie moins angoissant et plus épanouissant.

D'autre part, durant tout l'entretien, Laurence ne parle pas ou peu de son ressenti face aux situations pénibles rencontrées, et reste très pudique par rapport à ses émotions. Lorsque nous abordons la question des relations affectives, elle nous confie que « *c'est un fiasco de chez fiasco* » et nous donne l'image d'une personne forte face aux deux expériences qu'elle a connues. Nous observons dès lors qu'elle tente de maîtriser ses émotions afin de ne pas les affronter. De plus, la difficulté qu'elle éprouve à retourner vers le groupe majoritaire témoigne d'une **restriction du développement de sa capacité émotionnelle**.

Enfin, nous observons que Laurence progresse dans son parcours de capacitation puisqu'elle a des projets à moyen et à court terme, notamment l'achat d'une maison qui représenterait un nouveau gain d'autonomie important puisqu'elle quitterait alors le cocon familial, lequel

semble être un élément rassurant et un facteur positif. Grâce au développement de sa confiance en sa capacité d'action, elle se sent dès lors suffisamment autonome pour se lancer dans un vie « indépendante ».

Conclusion

Le parcours scolaire de Laurence est marqué par son détour en enseignement spécialisé. Celui-ci a eu un impact durable sur la construction identitaire de Laurence, qui s'est alors désaffiliée du groupe majoritaire par crainte du discrédit dont elle ferait l'objet auprès de celui-ci, créant une sorte de phobie du contact avec ce groupe.

L'enseignement spécialisé procure à Laurence une reconnaissance de sa différence, mais cette reconnaissance devient progressivement excessive, et l'empêche d'accéder de manière optimale aux savoirs légitimes. Cette étape en enseignement spécialisé provoque une restriction durable de ses capacités, d'une part du point de vue de sa sociabilité, d'autre part concernant l'accès aux savoirs valorisables.

Malgré tout, elle réussit à poursuivre des études supérieures et à obtenir un diplôme valorisable, notamment grâce à l'accès aux moyens compensatoires tels que l'accompagnement pédagogique et la mise à disposition de matériel adapté.

Ainsi, nous observons dans le parcours de Laurence une tension entre les critères de reconnaissance de la différence et celui d'accès aux ressources légitimes. Et bien qu'elle ait accédé à l'enseignement supérieur malgré le manque d'accès aux savoirs valorisables, Laurence n'a pas réussi à s'insérer sur le marché de l'emploi en raison du déficit de certaines compétences mais surtout, en conséquence de sa difficulté de contact avec le groupe majoritaire et du manque de confiance en elle puisqu'elle s'est laissée totalement identifier au groupe minoritaire.

En termes de capacités, la discrimination institutionnelle dont elle fait l'objet par l'orientation vers l'enseignement spécialisé, puis par l'organisation même de l'institution spécialisée réduit considérablement son champ des possibles et sa confiance en sa capacité d'action. Cependant, le passage par l'enseignement supérieur et les stages qu'elle y effectue rouvrent progressivement l'éventail des possibilités. Mais c'est surtout la découverte tardive d'une multitude d'associations qui lui permet d'adopter une posture active dans son cheminement et de développer des capacités supplémentaires. Ainsi, elle a dès lors accès à

des ressources variées comme l'apprentissage de la locomotion, l'accès à des loisirs adaptés, la participation à des activités de sensibilisation à la déficience visuelle, qu'elle mobilise pour développer tout une série de capacités de base qu'elle combine pour les transformer en fonctionnements effectifs et prendre confiance en sa capacité d'action. Néanmoins, Laurence reste confrontée à la restriction de certaines capacités, par exemple la capacité émotionnelle, ou la capacité de contrôle de son environnement matériel, puisqu'elle ne parvient pas à se faire une place sur le marché de l'emploi bien qu'elle possède un diplôme valorisable.

Nous concluons dès lors que le parcours scolaire de Laurence en enseignement spécialisé a eu un impact négatif sur son inclusion sociale, ne lui permettant pas de maximiser le développement de ses capacités et le développement d'une posture d'agency. Le retour à l'enseignement supérieur n'a pas permis de gommer les blessures et le manque d'accès aux savoirs légitimes et socialement utiles à l'élargissement durable du champ des possibles.

Nous notons néanmoins que la scolarité n'est pas l'unique facteur déterminant dans le parcours de capabilisation de Laurence. Ainsi, son éventail de possibilités s'élargit considérablement lorsqu'elle découvre les services et activités proposés par différentes associations de soutien aux personnes déficientes visuelles, grâce auxquelles elle acquiert une plus grande autonomie au quotidien et parvient à trouver une place dans la société en adoptant une posture d'agency.

La liberté réelle de Laurence de mener la vie qu'elle souhaiterait mener est actuellement restreinte en raison du manque de développement de sa capacité émotionnelle. En effet, le développement de cette capacité nous semble indispensable à l'élargissement de ses horizons puisqu'elle a un impact sur l'ensemble de ses capacités dès lors qu'elle limite ses possibilités en termes de rencontre de l'autre, notamment des membres du groupe majoritaire, et d'accès à l'emploi.

4.1.6 Vincent

Dimension stigmat et reconnaissance

Vincent entame sa scolarité en enseignement spécialisé. Il bénéficie donc d'un cadre protégé au sein du groupe de référence. Il intègre toutefois les normes du groupe dominant auprès de sa famille, qui considère qu'il est indispensable de lui inculquer les « codes sociaux » afin de

limiter au maximum l'impact du handicap dans ses contacts avec le groupe majoritaire. Cette période correspond à la **première phase de son itinéraire moral**.

Vers huit ou neuf ans, il entre dans la **seconde phase** lorsqu'il s'inscrit au patro où il côtoie le groupe majoritaire et subit quelques moqueries. Il nous dit que, dans l'ensemble, celles-ci ne sont pas significatives à ses yeux car le reste du groupe l'accueille et veille à son bien-être. Même s'il précise néanmoins que cette expérience lui a permis de se « forger une force de caractère ».

Mais selon lui, c'est vers douze ans qu'il comprend réellement ce qu'implique la déficience visuelle pour l'accomplissement de ses projets d'avenir :

« c'est quand j'ai réalisé que vraiment je pourrai jamais conduire, que je me suis dit « en fait, tu vois pas, mec ! Tu vois pas bien, quoi ». Et que là, j'ai un peu tout compris, ou que ça m'a plus travaillé dans ma tête. Et du coup, t'es un peu frustré, parce que tu te dis ... je pourrai pas faire ça ... je pourrai pas faire ça ... tout ce que j'ai envie de faire, en fait, ça va pas marcher »

Le **cycle d'affiliation avec le groupe majoritaire** débute dès l'enfance car Vincent ressent un fort sentiment d'affiliation envers les membres de sa famille. Il se poursuit lorsqu'il intègre le patro, malgré les moqueries de quelques enfants qui sont très vite palliées par l'attitude bienveillante du reste du groupe à l'égard de sa différence. Il rencontre sur son parcours quelques personnes marquantes telles que la professeure qui suscite en lui la vocation d'enseigner, ainsi que l'éducateur avec lequel il partage la passion des nouvelles technologies. Ces étapes marquent des **accélération du cycle d'affiliation** au groupe dominant. Au fur et à mesure, il intègre les normes des voyants, dont il partage quelques stéréotypes à l'égard des déficients visuels. Nous constatons dans son discours **une volonté de s'assimiler au groupe dominant** et de ne pas se laisser définir par le stigmate :

« c'est vrai que nous, 'fin moi, j'ai le contact facile, et je pars du principe que c'est pas parce qu'on voit pas que tout doit venir à nous. Et que finalement, on est en minorité, et que donc, c'est normal que c'est à nous de nous adapter au reste de la classe et pas l'inverse »

Parallèlement, nous notons progressivement une désaffiliation, ou **une non-affiliation, au groupe de référence**, au fur et à mesure de l'accélération de l'affiliation au groupe majoritaire. Dans son souhait d'assimilation, Vincent utilise tous les outils mis à sa disposition pour gommer le handicap. Même si son projet professionnel vise à aider les personnes déficientes visuelles à utiliser les nouvelles technologies à des fins d'émancipation, il nous semble qu'il a également pour objet de les aider à rejoindre la norme du groupe

majoritaire. Bien qu'il fréquente les membres du groupe minoritaire dans le cadre professionnel, il préfère les tenir à distance dans ses périodes de loisir et ne souhaite pas rejoindre d'associations d'aide aux déficients visuels. A plusieurs reprises dans son discours, nous constatons qu'il opère **un rejet du groupe**. Il mentionne notamment ne pas vouloir fréquenter les déficients visuels durant ses temps libres, à cause du comportement de certains d'entre eux. Cette situation nous incite à penser qu'il craint la contagion du discrédit dont font l'objet ces personnes, et refuse de se laisser rattraper par le stigmat :

« c'est ça, des attitudes qui conviennent pas, aussi. Et y'a des gens que j'ai pas envie de voir. Mais aussi, c'est vrai, tu vas manger au resto avec dix aveugles, c'est compliqué, quoi »

De même, lorsqu'il parle de son incompréhension quant aux craintes que ressentent certains déficients visuels face au monde du travail, alors même qu'ils disposent des compétences adéquates pour s'y insérer. Il utilise les stéréotypes des voyants pour qualifier la recherche de sécurité dont font preuve ceux qui n'osent pas se lancer sur le marché de l'emploi :

« c'est un truc aussi qui est tellement dingue, c'est qu'y a plein de gens qui ont plein de capacités, plein de déficients visuels qui bossent pas parce qu'ils ont peur de perdre, et d'être dans l'insécurité »

« je trouve ça hallucinant que des gars qui ont fait des brillantes études, qui ont plein de choses à faire, sont bloqués, parce qu'ils se disent « mais si je perds mon job, j'aurai plus mon allocation, et comment je fais ? » »

Vincent est en perpétuelle quête de **reconnaissance de « normalité »**, au sens où nous l'avons entendu dans le cadre théorique de Goffman. Dès son enfance, il bénéficie de cette reconnaissance auprès de sa famille qui refuse de laisser le stigmat définir son identité en lui enseignant, comme nous l'avons déjà dit, les normes des voyants :

« quand je rentrais à la maison, c'était obligatoire ... c'était direct, on me disait « mec, regarde-moi quand je te parle », parce que c'est comme ça que ça se passe, et voilà »

Il trouve également cette reconnaissance auprès de jeunes de son âge au Patro, des élèves de l'enseignement supérieur, de ses collègues de travail.

Il bénéficie d'une **reconnaissance de la différence** par l'accès à l'enseignement spécialisé, et plus tard, l'accès à des ressources compensatoires pour pallier le handicap.

Il est néanmoins confronté à la **discrimination institutionnelle** du fait d'un excès de reconnaissance de la différence, en enseignement spécialisé, et c'est auprès de membres du groupe majoritaire qu'il trouve **une reconnaissance de ses capacités d'apprentissage comme tout autre élève « normal »** (parents, éducateur, prof).

Plus tard, l'école d'enseignement supérieur refuse de l'inscrire, suscitant **une blessure morale** par un déni de reconnaissance en tant que « normal ». Il trouve alors la reconnaissance de la différence grâce à une association d'aide aux déficients visuels qui l'informe sur ses droits en tant que personne en situation de handicap. Grâce à cette intervention, il parvient à son objectif de départ : rejoindre l'enseignement supérieur. Il a donc besoin d'une reconnaissance de la différence pour bénéficier de moyens compensatoires, qu'il met à profit afin de rejoindre la norme dominante.

Nous observons donc des moments de tension entre ces deux critères de reconnaissance durant son parcours scolaire.

Dimension d'accès aux ressources

Vincent fréquente l'enseignement spécialisé jusqu'à la fin de ses études secondaires. Dans un premier temps, il acquiert **des ressources pédagogiques différenciées** qui lui semblent pertinentes. Nous avons éprouvé quelques difficultés à retracer le parcours scolaire de Vincent car il a quitté l'enseignement secondaire en 2011, à vingt-deux ans, après avoir suivi une septième année professionnelle, mais nous n'avons pas le détail de la répartition des années, entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.

Durant le parcours secondaire, Vincent s'ennuie et n'a pas le sentiment d'accéder aux savoirs légitimes. Avec le recul, il considère ne pas avoir reçu le bagage nécessaire pour appréhender la vie active. D'après lui, l'enseignement spécialisé ne lui a pas fourni de ressources valorisables pour affronter le monde social tel qu'il est réellement :

« on t'a pas appris à te débrouiller et à faire l'effort de te démener, de trouver des solutions »

« l'enseignement spécialisé, du coup, ça te prépare pas aux codes sociaux, et tout, et tout. Parce que c'est la base : tu regardes tes chaussures, y'a personne qui t'écoute »

Ce constat s'impose à lui lorsqu'il arrive dans l'enseignement supérieur.

D'une part, il entame une année préparatoire afin d'acquérir les savoirs légitimes qui manquent à sa formation scolaire :

« on est censé être au même niveau que quelqu'un qui est dans une école traditionnelle, et c'est pas le cas . Et ça, c'est pas possible. Ça, c'est vraiment ... c'est honteux, de faire ça. Du coup, avec la même grille horaire, t'as quand même un décalage énorme »

« Je m'explique pas qu'on puisse te vendre un diplôme pareil qu'une personne qui est dans une école ordinaire alors que c'est pas vrai »

D'autre part, il puise dans les ressources psychiques reçues de ses parents, ou acquises au cours de son expérience au Patro, pour se constituer une place, un rôle au sein de la classe, ainsi qu'auprès des professeurs.

« À l'IRSA, on t'en parlait pas, quoi. De tout cet aspect, que tu vas devoir toi-même répéter quinze fois au prof qu'il faut faire comme ça ... que tu vas devoir trouver des solutions »

Bien que l'enseignement spécialisé reconnaisse le droit à la différence et l'accès adapté aux savoirs, nous concluons qu'il subit une **discrimination sur la qualité des savoirs acquis**, ainsi que **sur l'accès aux savoir-être** indispensables pour intégrer la société des voyants. Nous ressentons dans le discours de Vincent une vive tension entre les critères de reconnaissance et de redistribution. Pour lui, l'institution scolaire a échoué dans son rôle de transmission des savoirs légitimes et le diplôme qu'il a obtenu à la fin de ses études secondaires n'a pas, à ses yeux, la même valeur qu'un diplôme obtenu en enseignement ordinaire. Il se sent lésé par le système scolaire spécialisé.

Il a cependant réussi à terminer ses études supérieures avec succès.

A l'inverse, il valorise et revendique les **ressources différenciées** mises à sa disposition après l'enseignement spécialisé car elles lui permettent de rejoindre la norme dominante. Il s'agit par exemple du service d'accompagnement « Le Troisième Œil », du matériel adapté et des nouvelles technologies, des cours de locomotion ou de son chien d'accompagnement. Grâce à ces dispositifs, il occupe actuellement un emploi rémunéré et assure seul ses déplacements.

Dimension capacité d'action et capacités

Vincent est déficient visuel de naissance. **Ce facteur de conversion personnel est négatif**, car il restreint le champ des possibles et implique un facteur social négatif car il appartient à un groupe stigmatisé. Cependant, il bénéficie d'une cellule familiale qui refuse de considérer le handicap comme une limite et choisit de lui insuffler un maximum de confiance en lui et en sa capacité d'action. La famille, constitue dès lors **un facteur de conversion social positif** qui lui donne accès à la culture des normaux et réduit l'impact restrictif du handicap sur ses capacités.

Afin de compenser sa déficience visuelle, Vincent est scolarisé en enseignement spécialisé. Mais la discrimination institutionnelle, liée au manque d'ouverture de ce type d'enseignement sur la société réelle, au choix limité d'options et à ce que nous interprétons comme un manque d'ambition de certains enseignants pour leurs élèves, ne permet pas à l'établissement de tenir

ses promesses en termes d'accès aux savoirs légitimes, et ne prépare pas ses élèves à s'intégrer au groupe majoritaire. Nous observons que l'enseignement spécialisé agit comme **un facteur de conversion environnemental négatif**, qui restreint l'éventail des possibilités.

Toutefois, en négociant une septième année secondaire au cours de laquelle il prépare son arrivée en enseignement supérieur, Vincent parvient à tirer profit de la situation et à convertir cette année en un facteur positif pour son projet. De cette manière, il adopte une **posture d'agency** car il construit cette année de transition en concertation avec les professeurs et éducateurs afin d'en tirer le meilleur profit.

Il est ensuite à nouveau confronté à la discrimination institutionnelle par le refus de l'école d'enseignement supérieur de l'inscrire. Toutefois, il se dirige vers une association qui l'éclaire sur ses droits en tant qu'élève à besoins spécifiques (facteur environnemental positif).

Vincent comprend très vite que les nouvelles technologies élargissent les perspectives des personnes déficientes visuelles en termes d'autonomie et d'accès à une vie « normale ». Elles sont au cœur de son projet de vie, car il souhaite mettre **ce facteur environnemental positif** à la disposition des autres personnes déficientes visuelles. **Sa confiance en sa capacité d'action** est un moteur pour progresser dans son parcours et mobiliser ses capacités combinées pour les convertir en **fonctionnements effectifs**. Elle se développe progressivement, au fur et à mesure des étapes franchies : négociation d'une septième année secondaire, persévérance pour parvenir à s'inscrire en enseignement supérieur, capacité à faire preuve d'autorité lors des stages, et à démarcher les associations pour donner vie à son projet d'enseigner les nouvelles technologies.

Tout au long de son parcours, il rencontre des « autres significatifs » dans la construction de ses projets et l'élargissement des horizons. Tout d'abord l'éducateur passionné de nouvelles technologies comme lui, et qui croit en ses capacités, avec lequel il partage des moments de complicité dans l'apprentissage. Ensuite la professeure qui éveille en lui la vocation d'enseigner. Ou encore le président de la fondation I-See qui croit en son projet et lui propose de le développer, d'abord comme étudiant, puis en lui offrant un poste rémunéré à la fin de ses études. Et enfin sa chienne Pims qui, bien qu'elle ne soit pas une personne, apporte de grands bouleversements dans la vie de Vincent en termes de rencontre de l'autre et d'accès à l'autonomie.

« Le chien est un formidable vecteur social, ça c'est certain ! »

Vincent estime que la déficience visuelle ne restreint pas ses capacités en termes de relation affective épanouissante. Nous comprenons dans son discours qu'il envisage essentiellement les relations avec des filles voyantes. Il mentionne cependant qu'il craint d'entrer dans une relation affective qui mettrait son autonomie en péril :

« moi je veux une copine, pas une infirmière »

Nous observons donc que la déficience visuelle est effectivement un facteur négatif en termes de relation affective car elle restreint le champ des possibles.

Nous observons également dans le discours de Vincent que les possibilités d'accès à la propriété de son logement sont réduites par la déficience visuelle. En effet, Vincent mentionne des critères précis de configuration et d'environnement de l'habitation future. Il nous parle également des difficultés rencontrées pour accéder au crédit hypothécaire du fait de ses revenus modestes.

Conclusion

Vincent a connu une enfance protégée jusqu'à ses huit/neuf ans et sa première rencontre avec le groupe majoritaire qui le fait entrer dans la seconde phase de son itinéraire moral.

Son cycle d'affiliation au groupe majoritaire est plutôt linéaire. Il débute par le contact avec sa famille et ne rencontre pas d'obstacle particulier au fur et à mesure de son parcours. Nous notons dans son discours une forte volonté d'assimilation à celui-ci.

A l'inverse, le cycle d'affiliation au groupe minoritaire connaît de nombreuses variations, partant d'une affiliation inconditionnelle au début de sa scolarité pour parvenir à une situation de rejet du groupe de référence à l'heure actuelle, du moins, aux membres du groupe de référence qui ne souhaitent pas s'assimiler à la norme dominante. Il craint la contagion du discrédit dont sont porteuses les personnes déficientes visuelles.

Vincent a fréquenté l'enseignement spécialisé jusqu'à la fin de ses études secondaires. Il considère que cette ressource différenciée ne lui a pas permis d'accéder aux savoirs légitimes de la même manière que l'enseignement ordinaire. Il en a pris la mesure lorsqu'il a accédé à l'enseignement supérieur.

Grâce à sa famille, il estime avoir acquis les « codes sociaux », c'est-à-dire les savoir-être indispensables à une intégration réussie. Vincent a également eu recours à une année

préparatoire pour compenser le manque de savoirs légitimes avant d'entamer ses études supérieures.

Il revendique néanmoins l'accès aux moyens compensatoires, qui lui permettent de rejoindre la norme des dominants dans la poursuite de son parcours scolaire et dans sa vie actuelle.

Nous observons dans le discours de Vincent une vive tension entre le critère de reconnaissance de la différence et celui de redistribution des savoirs légitimes.

En termes de capacités, malgré les facteurs personnels et sociaux négatifs qui le caractérisent dès le début de son parcours, Vincent prend progressivement confiance en sa capacité d'action et adopte une posture d'agency qui lui permet de dépasser les obstacles qui restreignent ses capacités. Il développe ses capacités de manière à transformer les ressources à sa disposition en fonctionnements effectifs, il effectue des choix de vie qui font sens pour lui. Nous relevons cependant que la déficience visuelle reste un facteur limitatif en matière de vie affective et de logement, malgré les stratégies mises en place par Vincent pour la contourner.

Nous concluons que le parcours en enseignement spécialisé a eu un impact peu positif sur le développement des capacités de Vincent. Nous émettons l'hypothèse que le contexte familial dans lequel il a grandi lui a permis de développer sa capacité d'action et de saisir les opportunités de transformer les ressources en fonctionnements effectifs.

4.2 Analyse transversale

Après cette immersion dans la subjectivité de chaque interviewé, il est maintenant nécessaire de prendre un peu de recul pour réfléchir aux apports de chacun d'entre eux dans la compréhension de l'impact du parcours scolaire sur la trajectoire des jeunes déficients visuels. Les analyses individuelles des entretiens nous ont permis de constater la complexité des parcours et des combinaisons de logiques qui en résultent. Notre cadre théorique pluridimensionnel nous conduit à une analyse nuancée. En effet, chaque critère interagit avec les autres, de manière spécifique pour chaque individu, en fonction de son rapport initial au stigmate, des ressources dont il dispose dès la naissance grâce à la cellule familiale, et de ce qui constitue pour lui « la vie qu'il a envie de mener ». Nous avons néanmoins relevé, dans les différentes combinaisons observées, quelques régularités que nous allons développer dans cette analyse transversale.

Afin de faciliter le travail du lecteur, nous avons réalisé ci-dessous un tableau récapitulatif des différents parcours scolaires et les initiales attribuées afin de mettre en évidence les récurrences constatées :

Parcours en enseignement ordinaire	• Arnaud (A) • Charlotte (C) • Julie (J)
Parcours en enseignement spécialisé	• Alexine (Al) • Vincent (V)
Parcours mixte	• Laurence (L)

4.2.1 Les tensions

Un premier constat s'impose lorsqu'on compare les différents parcours : pour chaque logique adoptée par nos témoins, il existe un effet pervers (ou en tous cas, un risque d'effet négatif associé) qui vient contrebalancer les bénéfices attendus. Nous avons mis en évidence deux grandes tensions entre logiques que nous allons à présent détailler.

Reconnaissance de la différence vs reconnaissance en tant que « normal »

Les élèves qui fréquentent l'enseignement spécialisé bénéficient d'une reconnaissance de la différence puisque la pédagogie est adaptée à leur pathologie. Il apparaît néanmoins dans le

discours des jeunes qui ont fréquenté ce type d'enseignement que cette reconnaissance est vécue comme excessive, et qu'elle peut les amener à se laisser complètement définir par le stigmaté (A1, L). En effet, ils vivent dans un entre-soi qui les éloigne progressivement de la norme des dominants et qui rend difficile l'accès à une reconnaissance en tant que « normal » par la suite. L'un d'entre eux y est néanmoins parvenu (V), mais nous pressentons que, dans sa situation, c'est un autre facteur, à savoir la famille, qui lui a permis de maintenir un rapport étroit aux « codes » du groupe majoritaire.

A l'inverse, les élèves qui fréquentent l'enseignement ordinaire bénéficient potentiellement d'une reconnaissance en tant que « normal » car ils sont immergés dans le groupe majoritaire et suivent les cours comme tout un chacun. Ils ont cependant accès à des ressources différenciées telles que du matériel adapté ou le recours à un service d'accompagnement spécialisé, ce qui leur procure une reconnaissance de la différence. Mais ils sont régulièrement confrontés aux conséquences négatives de cette reconnaissance de la différence qui met alors en évidence le stigmaté et accentue la menace du discrédit qui en découle. Ainsi, nous constatons que tous nos témoins ont subi ces effets involontaires. Deux d'entre eux ont même opté pour une stratégie d'invisibilisation en renonçant, de manière temporaire ou permanente, aux adaptations matérielles ou à l'accompagnement pédagogique en classe pour ne pas subir de stigmatisation supplémentaire (J, C).

Nous avons également mis en évidence la manière dont nos interlocuteurs pouvaient ressentir les exigences d'un « travail sur le corps » en vue d'invisibiliser les marqueurs de différence et de maintenir un lien étroit avec la norme du groupe dominant et ce, afin d'accéder à la reconnaissance en tant que « normal » (A, C, J, V) :

« quand je rentrais à la maison, c'était obligatoire ... c'était direct, on me disait « mec, regarde-moi quand je te parle », parce que c'est comme ça que ça se passe, et voilà » (V)

Ainsi, Charlotte subit une intervention chirurgicale afin de masquer le strabisme qui rend son stigmaté visible.

D'autres témoins vivent ces épisodes (où la norme majoritaire s'impose à eux) comme un mépris de leur différence, induisant des blessures morales qui lèsent l'individu dans sa relation positive à soi (J, A) :

« Ma distance confort pour lire, c'est cinq, dix centimètres grand max de ma feuille. Et euh ... et donc, ça m'obligeait à une certaine position, courbée ... 'fin oui, vraiment proche de mon

bureau (...). Et là, j'étais en train d'écrire, et mon prof qui me dit « Julie, on ne dort pas ! » ... et là, je me suis ramassé une baffé dans la figure » (J)

Nous observons dès lors une forte tension entre ces deux critères de reconnaissance qui induit, chez les jeunes déficients visuels, la recherche constante d'un équilibre qui leur permette de se construire une identité personnelle solide, grâce à laquelle ils peuvent aborder le quotidien plus ou moins sereinement, en appui sur les différentes formes de reconnaissance. Nous constatons également que ce point d'équilibre n'est pas identique pour chacun et nécessite un travail personnel afin d'y parvenir.

Logique de reconnaissance vs logique redistributive

Nous l'avons déjà abordé au point précédent, les jeunes qui ont fréquenté l'enseignement spécialisé considèrent avoir bénéficié d'une certaine manière d'un « excès » de reconnaissance de la différence, ce qui a pour seconde conséquence un manque d'accès aux ressources légitimes. En effet, ils estiment tous avoir subi une carence de savoirs valorisables, d'une part au niveau des normes du « savoir vivre dans le groupe majoritaire » (V) :

« l'enseignement spécialisé, du coup, ça te prépare pas aux codes sociaux, et tout, et tout. Parce que c'est la base : tu regardes tes chaussures, y'a personne qui t'écoute »

mais également au niveau des connaissances nécessaires à la poursuite des études supérieures (A, L, V) :

« on est censé être au même niveau que quelqu'un qui est dans une école traditionnelle, et c'est pas le cas . Et ça, c'est pas possible. Ça, c'est vraiment ... c'est honteux, de faire ça. Du coup, avec la même grille horaire, t'as quand même un décalage énorme » (V)

Les élèves scolarisés en enseignement ordinaire bénéficient pour leur part d'une voie d'accès plus directe aux ressources légitimes, mais, en revanche, un tel parcours peut engendrer un déni de reconnaissance de la différence. Ainsi, lorsque les parents de Julie optent pour une logique redistributive, ils ne se rendent pas compte des difficultés quotidiennes qu'elle rencontre auprès du groupe majoritaire. Ou encore, Charlotte qui, en optant elle-même pour une logique redistributive et une stratégie d'invisibilisation, opère envers elle-même un mépris de sa différence. En effet, elle refuse d'utiliser le matériel adapté en classe malgré la grande fatigue occasionnée par cette situation, et limite les interventions du service

d'accompagnement pédagogique au cadre extrascolaire pour ne pas mettre l'accent sur sa malvoyance.

« J'aime pas sentir la différence. Je suis différente, mais j'aime pas sentir la différence. »

Dans chaque parcours, nous avons relevé que, quelle que soit la logique adoptée, logique de reconnaissance ou logique de redistribution, des effets négatifs apparaissent durant la scolarité au niveau du second critère.

Ces observations nous permettent de confirmer qu'il existe une vive tension entre ces deux critères de justice qui représentent les deux dimensions de la notion de parité de participation développée par Nancy Fraser, et dont nous avons discuté dans notre cadre conceptuel.

Nous avons également constaté au fil des discours de nos interviewés l'importance du contexte familial et du rôle des associations dans le maintien d'un équilibre entre reconnaissance de la différence et accès aux ressources légitimes.

4.2.2 Le besoin de reconnaissance en utilité

Nous avons relevé chez les interviewés un besoin de bénéficier d'une reconnaissance en utilité, ce qui renvoie selon nous à une attente de reconnaissance en tant que membre contribuant utilement à la société.

Ce besoin dépend à nouveau de critères propres à chacun selon le type de scolarité, la relation au stigmaté, le type de relation positive à soi, l'affiliation au groupe majoritaire/minoritaire, la confiance en la capacité d'action acquise tout au long du parcours. Nous avons néanmoins observé deux grandes formes de reconnaissance en utilité que nous pourrions placer sur un axe sur lequel nous avons envisagé la position de chacun :

- à gauche, une reconnaissance en utilité au sein de la société en général, symbolisée par l'accès à l'emploi au sein du groupe majoritaire qui procure, par la même occasion, une reconnaissance en tant que « normal ».
- à droite, une reconnaissance en utilité au sein du groupe minoritaire, dans un cadre sécurisé des associations, à l'attention des membres du groupe. Ce type d'utilité bénéficie aux membres du groupe référence, et donne accès à une place limitée dans la société, mais elle permet la construction de relation positive à soi dans la dignité d'être estimé et respecté.

Ainsi, nous situons les témoins qui tiennent à rester proches de la norme dominante à gauche de l'axe, tandis que ceux qui ont un rapport plus apaisé au groupe minoritaire et au stigmaté

se retrouvent plus au centre, et ceux qui ne parviennent pas à trouver une place dans le groupe dominant occupent l'extrémité droite de l'axe.



4.2.3 *L'impact de l'environnement scolaire*

Chacun de nos témoins a connu un parcours scolaire qui lui est propre : notre échantillonnage visait à inclure des individus ayant connu un parcours dans l'enseignement ordinaire ainsi que dans le spécialisé, mais, au-delà, les parcours sont souvent plus complexes et hybrides. Chaque parcours est unique. Nous avons cependant pu relever quelques régularités ou quelques points saillants relatifs à l'environnement et au parcours scolaires.

Ainsi, les jeunes qui ont fréquenté des établissements scolaires ordinaires qualifiés « d'élitistes », c'est-à-dire des établissements qui accordent une haute importance à leur renommée et aux résultats scolaires des élèves, mentionnent des établissements peu ouverts à la différence, au sein desquels ils sont régulièrement exposés aux moqueries de leurs camarades de classe. Dans ces écoles, l'attitude des enseignants est influencée par des représentations qui ne prennent pas en compte les évolutions de perception du handicap telles que nous les avons décrites dans le premier chapitre. Celle-ci peut avoir des répercussions sur l'élève en termes de stigmatisation et de discrimination ainsi qu'au niveau du cycle d'affiliation au groupe majoritaire. En effet, ces établissements semblent avoir recours à des logiques de sélection des élèves en fonction de leur profil et de leurs compétences, et mettent en place des processus de catégorisation qui conduisent à un découragement de l'élève qui présente des difficultés à maintenir la cadence imposée en classe (C, J) ou à l'orienter de manière précoce vers l'enseignement spécialisé (L), lui refusant de cette manière l'accès aux ressources légitimes. Selon certains de nos témoignages, on peut observer cette logique de sélectivité s'applique dans les établissements supérieurs (V). Ainsi, il semble, que face à notre population d'étude, les écoles « élitistes » offrent peu de possibilité d'élargissement des capacités puisqu'elles ferment des portes au lieu de les ouvrir. Nous les qualifions dès lors

de facteurs de conversion environnementaux négatifs car ils opèrent comme des freins plutôt que des facilitateurs de « liberté réelle ».

A l'inverse, les écoles qui accueillent un public plus hétérogène et multiculturel sont généralement plus soucieuses de trouver des solutions visant à rendre les savoirs légitimes accessibles pour tout un chacun. Nos interlocuteurs révèlent que ces écoles veillent à mettre un frein aux processus de stigmatisation qui pourraient émerger parmi les élèves (C, J) et à favoriser la reconnaissance de la différence et des besoins spécifiques de chaque élève (A, J). Les témoins qui ont fréquenté ce type d'établissements semblent y avoir connu une accélération du cycle d'affiliation au groupe majoritaire (C, J). Ils y ont aussi pris plus rapidement confiance en leur capacité d'action, dans un cadre favorable au développement des capacités grâce à un contexte ouvert à la différence qui élargit les horizons des élèves en difficulté. L'école opère alors comme un facteur de conversion positif qui, combiné avec d'autres facteurs, favorise la traduction des ressources en fonctionnements effectifs, c'est-à-dire en réalisations concrètes qui leur permettent de s'approprier leur parcours et de poser des choix éclairés (liberté réelle).

D'autre part, la fréquentation d'un établissement d'enseignement spécialisé, supposé apporter une réponse appropriée à l'élève à besoins spécifiques, pose quelques questions. En effet, les élèves semblent y être plus sujets aux processus de labellisation que dans l'enseignement ordinaire. Selon les témoignages recueillis, les professeurs de l'enseignement spécialisé doivent parfois jongler avec plusieurs types de handicaps différents, ou plusieurs niveaux différents : type 6/ type 7, forme 4/forme 3, années d'étude différentes (Al, L, V). Afin de gérer cette hétérogénéité des profils, ils opèrent un processus de catégorisation des élèves et émettent alors, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre de problématisation, des pronostics de moindre performance pour leurs élèves, tout en alignant leurs attentes éducatives à ces prophéties alors « autoréalisatrices ». Ce mécanisme explique le sentiment des jeunes qui ont suivi ce type d'enseignement de ne pas avoir bénéficié des mêmes ressources que les élèves de l'enseignement ordinaire (Al, L, V).

« et les profs aussi, ils cassaient « oui, tu feras rien de ta vie. Tu vas aller en atelier protégé » (...) y'avait des profs avec qui ça passait plus, on faisait plus de choses, on apprenait plus de choses et tout, mais y'a certains profs avec qui ça allait pas. Ils voulaient pas nous faire avancer mais reculer (...) alors qu'on est censé être en forme 4, donc la plus haute ... pfff, voilà quoi. On est censé faire des études supérieures après (...) Moi, j'espérais que ça change. Mais ça jamais changé » (Al).

« Mais la cinquième et sixième, j'ai pas trop aimé, parce que j'avais l'impression de revoir la même chose. Et la sixième année, je m'ennuyais beaucoup » (L).

« Je m'explique pas qu'on puisse te vendre un diplôme pareil qu'une personne qui est dans une école ordinaire alors que c'est pas vrai » (V).

De plus, nous avons constaté, grâce au témoignage d'Alexine, que les mécanismes de stigmatisation entre jeunes ne disparaissent pas nécessairement bien que chaque élève soit pourtant en situation de handicap. Malgré un contexte où la différence est reconnue, certains élèves n'échappent pas à la mise en évidence de leur stigmat et aux blessures morales qui en découlent, et rencontrent dès lors des variations dans leur cycle d'affiliation au groupe de référence. Ces blessures morales ont des répercussions sur la construction identitaire des individus, avec pour conséquence une identité réduite au stigmat, peu encline à prendre son parcours en main. Nous constatons notamment chez Alexine une attitude passive face aux choix et aux possibilités qui se présentent. Néanmoins, l'environnement scolaire ne détermine pas à lui seul le développement de la capacité d'action. Nous avons observé que le cadre familial ou la présence des associations peuvent alors opérer comme des facteurs de conversion sociaux positifs ou négatifs et entrer en interaction avec le contexte scolaire.

Enfin, la fréquentation de l'enseignement spécialisé est souvent synonyme de longs trajets (Al, L, V), et laisse peu de place aux activités extérieures de loisirs et au développement de capacités telles que la capacité d'affiliation (au groupe majoritaire), la capacité d'imagination et de pensée, la capacité de jouer et de se distraire, la capacité de contrôle sur l'environnement, qui sont pourtant des capacités de base pour Martha Nussbaum.

Nous l'avons vu dans notre premier chapitre, la structure de l'enseignement en Belgique francophone relève d'un quasi-marché scolaire et a tendance à favoriser les processus de discrimination institutionnelle et de catégorisation. Notre enquête permet de mettre en évidence que le type d'enseignement fréquenté, ainsi que le modèle d'organisation de l'établissement et les mécanismes qui s'y opèrent sont des facteurs de conversion environnementaux qui agissent positivement ou négativement sur le développement des capacités de l'individu.

4.2.4 Une combinaison d'acteurs-clé

L'analyse des parcours individuels nous a amené à poser un dernier constat. L'environnement scolaire à lui seul ne permet pas de comprendre le parcours de capabilisation d'un individu.

Nous l'avons déjà mentionné dans les points précédents, outre le jeune déficient visuel et l'établissement scolaire, la famille et les associations participent au développement des capacités du jeune. Nous allons à présent développer le rôle de chacun d'entre eux.

Les parents, la famille

Ce sont les premiers membres du groupe majoritaire avec lesquels il entre en relation, c'est donc auprès de ses parents et de sa famille que l'individu stigmatisé construit son premier rapport à la norme. Leur réaction face à la différence a un impact indéniable sur la construction identitaire du jeune déficient visuel. A leurs côtés, il acquiert ses premières ressources sociales et culturelles, intègre les « codes » du groupe dominant et construit son rapport au stigmaté et sa confiance en soi. Ce sont également les parents qui opèrent les premiers choix scolaires pour l'enfant : le fait qu'ils privilégient plutôt l'enseignement ordinaire ou le spécialisé peut être interprété comme un choix en faveur soit d'une logique de redistribution, soit d'une logique de reconnaissance. L'analyse du parcours de capabilisation des jeunes déficients visuels ne peut dès lors être complète que si l'on tient compte de cet acteur essentiel dans le développement des capacités de l'enfant stigmatisé. Les parents occupent un rôle majeur dans la combinaison des logiques qui jalonnent le parcours de leur enfant.

Prenons l'exemple de Charlotte et de Vincent, tous deux dans une stratégie assimilationniste par rapport au groupe majoritaire. Nous observons chez Charlotte un rejet de l'identité stigmatisée et du groupe de référence qui s'opère en réaction aux postures contradictoires de ses parents : une attitude de rejet du côté de la mère et un comportement surprotecteur du côté du père. Charlotte entre alors dans une stratégie de résistance à ce contexte familial, adopte rapidement une posture active et opte pour des choix renforçant plutôt une logique redistributive dans le but d'accéder aux savoirs légitimes et de gagner son autonomie le plus rapidement possible. A l'inverse, Vincent grandit dans une famille qui lui accorde la reconnaissance de la différence en optant pour une scolarité en enseignement spécialisé, tout en valorisant au quotidien la norme du groupe dominant. Au fur et à mesure des interactions avec ses parents, qui ne manquent pas de l'interpeler pour qu'il réagisse aux codes dominants, il intègre la norme sans pour autant se sentir « à part parce qu'il ne voit pas ». Nous concluons que cette combinaison d'acteurs lui permet de ne pas se laisser définir par le stigmaté et d'adopter progressivement une posture d'agency pour mener ses projets et

atteindre ses objectifs c'est-à-dire « travailler comme toute le monde et se débrouiller pour y parvenir ».

Bien que ces deux témoins opèrent un rejet du groupe minoritaire, et affichent une volonté forte d'assimilation au groupe majoritaire, leurs parcours sont marqués par une combinaison de logiques très distinctes.

Les associations

Dans chaque récit, nous avons pu constater l'importance de la présence des associations de soutien aux personnes déficientes visuelles, souvent pluridisciplinaires. Leurs interventions sont diverses, et les bénéfices qu'elles apportent aux jeunes déficients visuels revêtent de multiples facettes en fonction du contexte, et ne se limitent pas au cadre scolaire :

- permettre à l'enfant scolarisé en enseignement ordinaire d'accéder aux savoirs légitimes grâce à leurs interventions ciblées et différenciées ;
- permettre aux jeunes de se retrouver entre déficients visuels lors de séjours ou d'activités et d'être eux-mêmes sans obligation de résultat « normé », participant de cette manière à l'acceptation de la différence ;
- accéder à l'autonomie grâce aux apprentissages en termes de locomotion, d'aides à la vie quotidienne, d'accès aux nouvelles technologies, de soutien psychologique ;
- trouver une place dans la société par le biais d'activités de bénévolat.

Ainsi, dans le parcours de Laurence, nous avons pu constater qu'une méconnaissance des associations peut être synonyme de discrimination institutionnelle et d'orientation précoce vers l'enseignement spécialisé. A l'inverse, les témoins qui ont fréquenté l'enseignement ordinaire avec le soutien d'une association ont réussi à se maintenir dans ce type d'enseignement et ont tous fréquenté l'enseignement supérieur avec succès, tant au niveau pédagogique que relationnel. Les autres témoins (Al, L, V) ont également fréquenté l'enseignement supérieur grâce au soutien des associations, mais avec une réussite plus mitigée.

Le seul point négatif relevé auprès des témoins est la timidité des dispositifs de soutien à la recherche d'emploi. Nos témoins se sentent régulièrement désemparés dans ce domaine, et mentionnent la nécessité d'une certaine débrouillardise pour affronter les méandres des démarches administratives liées à la recherche d'emploi dont les organismes manquent d'accessibilité en termes de formation du personnel et d'accès architectural et logistique (transports). Ceci attire notre attention sur ce qui semble marquer une limite à l'action

« capacitante » des dispositifs de soutien face aux processus plus structurels liés au fonctionnement du marché du travail et des institutions, qui, elles, restent marquées par une norme « majoritaire » écrasante.

Néanmoins, les associations représentent de manière générale un facteur de conversion social et environnemental positif qui contribue à l'élargissement des horizons des personnes déficientes visuelles. Elles facilitent l'accès à un certain nombre des ressources, légitimes ou spécifiques, et accompagnent leurs bénéficiaires dans la conversion de celles-ci en fonctionnements bien au-delà du parcours scolaire. Nous citerons, pour illustrer notre propos, l'exemple de Laurence qui, à vingt-quatre ans, trois ans après la fin de ses études, prend conscience des possibilités qui s'offrent à elle en matière d'autonomie lorsqu'elle participe à un séjour d'échange entre jeunes, déficients visuels et voyants, organisé par l'asbl VIEWS :

« ce voyage-là m'a quand même montré mes limites, parce que j'étais nulle part au niveau déplacements (...) et je me suis dit « ce serait bien que tu te secoues un peu, et que tu te réveilles » »

C'est l'élément déclencheur qui marque le début d'une période d'appropriation son parcours durant laquelle elle sollicite plusieurs associations afin d'acquérir de nouvelles capacités et d'élargir l'éventail de ses possibilités.

4.3 Conclusion

Notre cadre d'analyse est construit de manière pluridimensionnelle : il fait intervenir trois critères de justice différents mais complémentaires. Il en découle une analyse nuancée qui met en évidence la complexité des combinatoires de logiques pour chaque individu. Dès lors, nous n'avons pu tirer des conclusions rigides de notre réflexion, mais nous avons relevé les différents points marquants lors de la comparaison des différents parcours scolaires de nos témoins.

Dans un premier temps, notre attention s'est focalisée sur les tensions principales communes à chaque type de scolarité. Nous avons alors fait le constat que toute logique ou politique menée expose inévitablement l'individu à des effets pervers. Ainsi, l'option « logique de reconnaissance » court le risque d'être associée à un manque d'accès aux ressources légitimes et à un déni de reconnaissance en tant que « normal », tandis l'option ressourciste ou « légitimatrice » tend souvent à engendrer un effacement de la logique de reconnaissance.

En termes de reconnaissance, nous avons observé chez tous les interviewés, un besoin de reconnaissance en utilité. Cette reconnaissance permet à l'individu de trouver une place au sein de la société. Nous avons néanmoins constaté que cette reconnaissance ne revêt pas la même signification pour chacun. Certains jeunes sont en recherche d'une reconnaissance en utilité au sein de la société des « normaux » qui leur permet de se sentir complètement intégré au groupe majoritaire, d'autres trouvent une reconnaissance en utilité confinée au sein du groupe de référence.

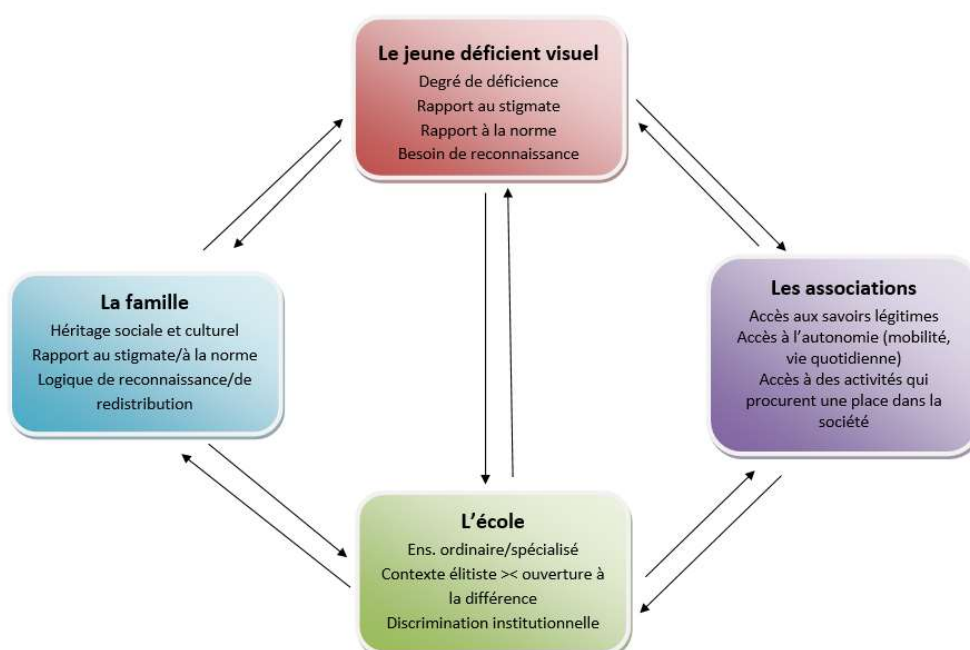
Nous nous sommes ensuite intéressés à l'impact du parcours scolaire sur les différents axes de notre cadre d'analyse. Nous avons ainsi constaté que, dans l'enseignement ordinaire, il existe différents types d'établissements. Ainsi, des établissements dits « élitistes » sont plus enclins à pratiquer des mécanismes de catégorisation visant à homogénéiser leur population, lesquels influencent négativement la poursuite de la scolarité de l'élève « à besoins spécifiques » puisque ce contexte met l'accent sur l'écart à la norme et favorise la mise en évidence du stigmate. Ces écoles sont peu ouvertes à la différence et leur fréquentation implique une restriction des capacités de l'élève déficient visuel qui peine à trouver sa place dans ce contexte et ne parvient pas à s'affilier au groupe majoritaire. A l'inverse, les établissements à public plus hétérogène sont plus ouverts à la différence et mettent en place des mesures visant à réduire la stigmatisation au sein de leur établissement et à favoriser l'accès aux savoirs légitimes de chaque élève. Elles sont dès lors un facteur favorable au développement des capacités grâce à l'élargissement des possibilités d'accès aux savoirs valorisables et de rencontre de l'autre.

Nous avons également été surpris de constater que, dans l'enseignement spécialisé, les écoles supposées être plus attentives à la différence restent néanmoins le cadre de processus de stigmatisation entre élèves, ou entre élève et professeur. Ainsi, les enseignants pratiquent des mécanismes de catégorisation en lien avec leurs représentations du handicap, ayant pour conséquences un effet d'attentes éducatives plus faibles et un manque d'accès réel aux savoirs légitimes pour un diplôme théoriquement équivalent à celui de l'enseignement ordinaire. De plus, le contexte de l'enseignement spécialisé renforce l'écart à la norme dominante et rend plus difficile le retour au sein du groupe majoritaire. Nous concluons donc que l'enseignement spécialisé est un facteur de conversion négatif car il réduit l'éventail des possibles à plusieurs niveaux.

Nous avons toutefois observé que la scolarité n'est pas le seul facteur explicatif du développement des capacités du jeune déficient visuel. En effet, celui-ci dispose dès sa naissance de caractéristiques qui lui sont propres, et avec lesquels il doit composer. De plus, le petit enfant ne décide pas pour lui-même. Il grandit dans un contexte familial où sont véhiculés un héritage social et culturel, et les premiers rapports au stigmaté et à la norme. Ce sont ses parents qui opèrent les premiers choix et optent pour une logique bien précise, et ce n'est qu'en grandissant que l'enfant peut progressivement s'approprier son parcours et adopter une posture plus ou moins active dans la prise de décision le concernant.

D'autre part, les associations qui offrent des services de soutien aux personnes déficientes visuelles occupent une place non négligeable dans le parcours de capacitation du jeune. En effet, l'accompagnement pédagogique permet à l'élève d'accéder aux savoirs légitimes et de poursuivre son parcours en enseignement ordinaire. Mais ce n'est pas l'unique fonction des associations qui interviennent à différent niveau dans l'acquisition de l'autonomie du jeune déficient visuel. Ainsi, nous pensons que le parcours de capabilisation des jeunes est complexe et dépend des interactions entre les différents acteurs-clé en présence, et de la manière dont chaque individu combinera les différentes ressources mises à sa disposition par chaque acteur. Nous avons réalisé le schéma ci-dessous afin d'illustrer notre propos.

Schéma des interactions entre les acteurs-clé du parcours de capabilisation



Conclusion générale

Nous arrivons à la fin de notre travail de recherche et il est temps d'y apporter la conclusion de nos différentes observations.

Dans un premier temps, la contextualisation historique et institutionnelle du champ du handicap nous a permis de nous situer dans un espace-temps et d'appréhender les dispositifs actuels non comme des mesures isolées, mais bien comme le résultat d'évolutions sociétales, non seulement pour la Belgique mais au niveau international. En effet, nous avons vu que les politiques du handicap sont influencées par les impulsions émanant d'autorités supranationales telles que l'Europe et l'ONU. Cependant, les mesures prônées par ces organismes n'étant pas contraignantes, nous observons un manque d'ambition dans l'élaboration de politiques spécifiques ou transversales aux différents champs concernées tels que l'enseignement, l'emploi, la citoyenneté, ... Ainsi, la levée des barrières environnementales et sociétales, qui constituent des freins à leur épanouissement, reste un objectif prioritaire des associations de défense des droits des personnes en situation de handicap.

D'autre part, nous avons constaté que la structure même du système éducatif en Belgique francophone est peu favorable au développement d'un enseignement inclusif. Les modalités de scolarisation des élèves à besoins spécifiques sont composées de dispositifs hétérogènes, peu connectés en eux, avec une superposition de mesures qui s'ajoutent les unes aux autres mais ne remplacent pas foncièrement le système ségrégatif mis en place depuis la création de l'enseignement spécialisé en 1970. Ainsi, la Belgique se trouve dans un système mixte avec d'un côté, l'enseignement ordinaire au sein duquel les élèves déficients visuels bénéficient de modalités d'aide à l'intégration (accompagnement pédagogique, aides matérielles), et de l'autre, l'enseignement spécialisé qui reste assez fermé sur lui-même, au sein duquel les élèves ne peuvent prétendre à l'aide matérielle.

Ces lectures nous ont alors amené à préciser notre question de départ et le cadre théorique mobilisé pour y répondre :

Quel est l'impact du parcours scolaire des personnes déficientes visuelles sur leur inclusion sociale, sur leur sentiment de reconnaissance en tant que membre de la société à part entière, et sur leur liberté de faire des choix et d'être acteurs de leur propre vie ?

Nous avons ensuite émis quelques réponses possibles, en lien avec les trois axes de notre cadre théorique, à savoir le stigmatisme et la reconnaissance, la redistribution des ressources et les capacités :

- ✓ L'enseignement spécialisé tel qu'il est organisé en Belgique francophone conduit à un certain rapport au groupe majoritaire et à une conscience tardive du stigmatisme, différent des situations qui confronteraient le jeune directement au groupe majoritaire.
- ✓ Nous nous demandons si l'organisation d'un système séparé ne risque pas de s'accompagner d'un renoncement à faire acquérir au groupe stigmatisé les mêmes savoirs ou ressources que l'ensemble des élèves, tout en envisageant la possibilité que l'enseignement séparé vise à trouver les moyens appropriés pour atteindre ces mêmes ressources communes.
- ✓ Un enseignement plus inclusif devrait permettre à l'individu de multiplier ses capacités car il lui donnera accès à des facteurs de conversion positifs. Un système différencié maintiendrait à l'opposé les jeunes dans un espace confiné limitant par là même l'accès à un certain nombre de facteurs de conversion.

Notre enquête de terrain ne nous permet pas d'apporter des réponses définitives à notre questionnement. D'abord parce qu'elle ne touche que quelques membres du groupe cible, ce qui ne permet pas de tirer des conclusions valides pour l'ensemble des jeunes déficients visuels. Ensuite, comme nous avons pu le constater au cours de nos différentes analyses individuelles puis transversales, chaque parcours est spécifique, car chaque témoin apporte son bagage culturel et familial, et qu'il est entouré d'une multiplicité d'acteurs-clés. C'est pour ces raisons que nous apporterons des réponses nuancées à ces trois ébauches de réponses.

En ce qui concerne notre première hypothèse, un seul témoin a fréquenté l'enseignement spécialisé durant toute sa scolarité. Il a en effet bénéficié d'une enfance protégée puisqu'il a pris conscience tardivement des conséquences du stigmatisme. Les autres répondants ont généralement entamé la deuxième phase de leur itinéraire moral dès le début de la scolarité en

enseignement ordinaire puisqu'elle marque le début de la confrontation au groupe dominant et aux normes auxquelles ils ne correspondent pas.

D'autre part, nous n'observons pas de régularité dans la construction du rapport au groupe dominant chez les jeunes ayant fréquenté l'enseignement spécialisé. Ce rapport est plutôt lié aux épisodes de discrimination et de stigmatisation vécus au fil de leur parcours, faisant ainsi varier le cycle d'affiliation. Il est également influencé par les codes et la culture de la différence transmis par la cellule familiale. Il en va de même pour les témoins ayant fréquenté l'enseignement ordinaire.

Notre deuxième hypothèse concerne l'accès aux ressources légitimes pour les élèves scolarisés en enseignement spécialisé. Il apparaît de manière récurrente qu'un processus de labellisation est régulièrement opéré par les professeurs de l'enseignement spécialisé, lesquels construisent leurs attentes éducatives sur base de leurs propres représentations du handicap. Ce processus est à l'origine d'un manque d'accès aux ressources valorisables pour les jeunes déficients visuels qui se sentent lésés sur la qualité de l'enseignement et du diplôme obtenu.

En troisième proposition, nous émettions l'hypothèse que le type d'enseignement fréquenté a un impact sur le développement des capacités du jeune. Nous tenons tout d'abord à apporter une précision sur ce sujet : la scolarité de nos témoins s'est déroulée des années 1990 jusqu'au début des années 2010. Durant cette période, les décrets en faveur d'un enseignement plus ouvert et intégratif (voire inclusif pour l'enseignement supérieur) n'étaient pas entrés en vigueur. Cependant, les élèves déficients visuels ont bénéficié depuis de nombreuses années d'initiatives visant à favoriser leur intégration en enseignement ordinaire grâce à l'action de diverses associations. Le parcours scolaire de nos témoins ayant fréquenté ce type d'enseignement ne peut dès lors être qualifié d'inclusif, mais bien d'intégratif, avec la connotation assimilationniste qui s'y rapporte.

Nous pouvons à présent revenir à notre hypothèse. Il apparaît que les élèves qui fréquentent l'enseignement ordinaire bénéficient plus largement de facteurs de conversion positifs, notamment grâce aux associations qui dispensent l'accompagnement pédagogique, et qui organisent des activités extra-scolaires permettant aux jeunes d'élargir l'éventail des possibles. A l'inverse, les élèves qui fréquentent l'enseignement spécialisé sont plus souvent confrontés à des facteurs de conversion négatifs tels que les processus de labellisation ou d'étiquetage, le manque d'accès à des ressources légitimes spécifiques, le manque

d'élargissement des horizons par le maintien dans un univers assez clos où l'on pratique un « entre-soi » pouvant se révéler assez limitatif.

Néanmoins, il convient de nuancer cette réponse. En effet, le type d'enseignement fréquenté n'est pas l'unique mode d'accès aux facteurs de conversions positifs. Ainsi, l'un de nos témoins a fréquenté l'enseignement spécialisé avec une restriction d'accès aux savoirs légitimes, mais il a réussi à élargir ses horizons grâce au facteur de conversion positif puissant que représente dans son cas la famille. A l'inverse, celle-ci s'est convertie en facteur négatif pour une autre de nos répondantes, occasionnant une restriction du développement des capacités émotionnelle et d'affiliation qui limitent considérablement sa liberté réelle, bien qu'elle ait fréquenté l'enseignement ordinaire.

Nous pouvons dès lors supposer que la construction d'un parcours capabilisant dépend de l'articulation des différents facteurs dont dispose le jeune. L'analyse de terrain a attiré notre attention sur la complexité des combinaisons de logiques illustrées par les deux exemples ci-dessus. Si le type d'enseignement fréquenté a effectivement un impact sur le développement des capacités, il serait cependant réducteur de croire que ce seul facteur conditionne l'ensemble du parcours de capabilisation du jeune déficient visuel, dont le parcours social et biographique ne se limite pas au domaine scolaire.

Au-delà de ces hypothèses, notre enquête de terrain nous a permis de mettre en évidence la complexité des combinaisons de logiques qui traversent les parcours des répondants. Cette complexité nous amène à rejoindre Nancy Fraser et sa notion de parité de participation, abordée dans notre chapitre théorique. Nous pouvons conclure que les deux critères de cette notion, la reconnaissance et la redistribution, entrent clairement en tension dans chacun des parcours analysés, tant au niveau de la scolarité que de l'entrée dans la vie active. En effet, chaque orientation a des effets sur le critère opposé : un excès de reconnaissance de la différence favorise la mise en évidence du stigmate et le manque d'accès aux ressources légitimes, tandis que le choix d'une logique purement distributive a des conséquences en termes de reconnaissance de la différence. Néanmoins, chaque individu doit trouver un équilibre propre entre ces deux critères, puisque chacun d'entre eux a des besoins différents : certains préfèrent accéder aux ressources légitimes en faisant des concessions sur la reconnaissance de leur différence, d'autres ont besoin de voir leur différence reconnue et sont prêts à mettre en péril l'accès aux savoirs valorisables pour y parvenir.

Nous avons de plus constaté une tension supplémentaire entre le besoin de reconnaissance de la différence et le besoin de reconnaissance en tant que « normal », à laquelle vient s'ajouter un intense besoin de reconnaissance en utilité.

Chaque interlocuteur doit donc trouver son propre équilibre d'une part au sein du critère même de reconnaissance, d'autre part entre cette condition intersubjective de reconnaissance et la condition objective de redistribution qui fonde la notion de parité de participation.

Ainsi, nous comparons les jeunes rencontrés à des funambules en perpétuelle quête d'équilibre sur le fil de la vie.

Nous terminerons cette conclusion en développant deux pistes d'action et de réflexion :

Durant la phase exploratoire, nous avons rencontré différents acteurs de terrain qui nous ont fait part de leur réalité et de leurs préoccupations en ce qui concerne l'accompagnement des jeunes déficients visuels. L'analyse des témoignages recueillis nous apporte une meilleure compréhension de la réalité vécue par les jeunes déficients visuels ainsi que des difficultés rencontrées par les professionnels dans leurs actions quotidiennes.

Nous invitons les intervenants soucieux d'améliorer la qualité de leurs interventions à construire un outil d'évaluation périodique, qui tiendrait compte de la complexité des combinaisons de logiques mises en évidence dans notre étude.

Ainsi, dans un premier temps, ce dispositif viserait à prendre en considération les besoins du jeune accompagné en termes de reconnaissance et d'accès aux ressources, qu'elles soient légitimes ou différenciées, ainsi que ceux de sa famille afin de pointer les éventuelles dissonances entre les logiques d'action de chaque acteur.

Dans une seconde phase, il proposerait d'évaluer les actions menées par les professionnels pour déterminer leur impact en termes de reconnaissance et cerner la nature des éventuelles blessures morales vécues par le jeune. De cette manière les interventions pourraient être adaptées en fonction de l'évolution des besoins de l'étudiant, suivant sa progression en termes de capacité d'action.

Nous sommes conscients que les professionnels évoluent dans un cadre établi, et que ce cadre est différent en fonction du type d'intervention. Néanmoins, nous sommes convaincus que la mise en place d'un tel dispositif apporterait une meilleure concertation entre les différents

acteurs-clé qui accompagnent l'enfant tout au long de son parcours et des interventions adaptées à l'individualité de chaque élève.

D'autre part, il ressort de notre analyse de terrain que la fréquentation de l'enseignement spécialisé, tel qu'il est organisé en Belgique francophone, a des conséquences sur la construction identitaire des jeunes, ainsi que sur leur capacité à trouver une place au sein du groupe majoritaire, tant durant leurs études qu'au moment d'entrer dans la vie active. Nous pensons, à l'instar de Judith Hollenweger, qu'un mouvement de réforme et d'ouverture de ce type d'enseignement est nécessaire. Notre cadre tridimensionnel semble également approprié pour mesurer les effets des actions entreprises par les enseignants et éducateurs des structures spécialisées. En effet, selon notre analyse, leur fonctionnement semble favoriser d'une part l'émergence d'un entre-soi qui éloigne un peu plus les élèves de la norme dominante, d'autre part une diminution des attentes éducatives qui les prive d'un accès égalitaire aux savoirs légitimes. Une étude ultérieure, avec échantillon plus large d'interviewés issus de différents établissements spécialisés, permettrait de vérifier les régularités relevées dans notre enquête et de produire des recommandations plus précises.

Bibliographie

Ouvrages

- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie-4e édition*. Paris : Armand Colin.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*. Paris: Fayard.
- Chabert, A.-L. (2017). *Transformer le handicap. Au fil des expériences de vie*. Toulouse: ERES.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en!* Toulouse: Érès.
- Jacobson, L., & Rosenthal, R. (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris: Casterman.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Hamonet, C. (2016). *Les personnes en situation de handicap* (6e éd. mise à jour ed.). Paris: PUF.
- Lantier, N., Verillon, A., Aublé, J.-P., Belmont, B., & Waysand, E. (1994). *Enfants handicapés à l'école: des instituteurs parlent de leurs pratiques*. Paris: L'Harmattan INRP.
- Lesain-Delabarre, J.-M. (1996). *Le guide de l'adaptation et de l'intégration scolaires*. Paris: Nathan Pédagogie.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix?* Paris: Presses Universitaires de France.
- Murphy Robert, F. (1987). *Vivre à corps perdu*. Paris: Pion.
- Nussbaum, M. C., & Chavel, S. (2012). *Capabilités : comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Paris: Climats.
- Plaisance, E. (2009). *Autrement capables. École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*. Paris: Autrement.
- Shakespeare, T. (1998). *Disability Reader: Social Science Perspectives*. Londres : Continuum.
- Stiker, H.-J. (2005). *Corps infirmes et sociétés : essais d'anthropologie historique* (3e éd ed.). Paris: Dunod.
- Ville, I., Fillion, E., Ravaud, J.-F., & Albrecht, G. L. (2014). *Introduction à la sociologie du handicap : histoire, politiques et expérience*. Bruxelles: De Boeck.

Articles de revues

- Albrecht, G. L., Ravaud, J.-F., & Stiker, H.-J. (2001). L'émergence des disability studies : état des lieux et perspectives. *Sciences sociales et santé*, 19 (4), 43-73.

- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
doi:10.1080/13603116.2010.496192
- Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. *Revue française de pédagogie*, 134, 87-96.
- Black-Hawkins, K., & Florian, L. (2012). Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice. *Teachers and Teaching*, 18(5), 567-584.
doi:10.1080/13540602.2012.709732
- Brion, F. (2001). Pour une éthique de l'action interculturelle. Blessures morales et attentes de reconnaissance. *Département de criminologie et de droit pénal*, 39, 1-14.
- Draelants, H., Dupriez, V., & Maroy, C. (2011). *Le système scolaire*. Bruxelles: CRISP.
- Dubois-Shaik, F., & Dupriez, V. (2013). Les défis structurels, organisationnels et cognitifs liés à la gestion de l'hétérogénéité des élèves dans les systèmes éducatifs. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 113-129.
- Dupriez, V., Dumay, X., & Vause, A. (2008). How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity? *Comparative Education Review*, 52(2), 245-273. doi:10.1086/528764
- Ébersold, S. (2005). L'inclusion: du modèle médical au modèle managérial? *Reliance* (2), 43-50.
- Ébersold, S., & Detraux, J.-J. (2003). Scolarisation des enfants atteints d'une déficience: configurations idéologiques et enjeux. In *Éducation et enseignement spécialisés: ruptures et intégrations* (pp. 77-92). Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Fontaine S., Cobbaut J.-P., Routier C., Tremblay M., Stiker H.-J., Mercier M. (2016). Handicap et citoyenneté, une approche interdisciplinaire. *La Revue Nouvelle*(3), 33-40.
- Franco, S. (2011). Ecole et Handicap: enseignement spécialisé ou classes de relégation? *Démocratie*, 17, 1-4.
- Fraser, N. (2004). Justice sociale, redistribution et reconnaissance. [Social Justice, Redistribution, and Recognition]. *Revue du MAUSS*, 23(1), 152-164.
doi:10.3917/rdm.023.0152
- Gardou, C. (2014). Quels fondements et enjeux du mouvement inclusif ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), 11-20. doi:10.3917/nras.065.0011
- Gardou, C., & Develay, M. (2001). Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires «disent» aux sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 134, 15-24.
- Gardou, C., & Plaisance, E. (2001). Présentation. *Revue française de pédagogie*, 134, 5-13.
- Gillig, J.-M. (2006). L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*(4), 119-126.
- Gillig, J.-M. (2007). Où va la nouvelle politique de scolarisation des enfants et adolescents handicapés ? Faut-il se réjouir ou continuer à s'inquiéter ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 39(3), 117-131. doi:10.3917/nras.039.0117

- Hollenweger Haskell, J. (2003). Une autre pédagogie pour les enfants et adolescents avec un handicap est-elle nécessaire ? Le discours international entre les courants « Special Needs Education » et « Disability Studies ». In Chatelanat, G. & Pelgrims, G. (sous la direction de) *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations* (pp. 57-76). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Honneth, A. (2004). Reconnaissance. In Canto-Sperber, M. (sous la direction de) *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale, Tome 2* (pp. 1640-1647). Paris: Presses Universitaires de France.
- Lerch, D. (2009). Séparer, intégrer, inclure. Enfants handicapés à l'école. [Separated, Integrated, and Inclusive Education for Disabled Children and Teenagers]. *Ethnologie française*, 39(3), 443-451. doi:10.3917/ethn.093.0443
- Marissal, J.-P. (2009). Les conceptions du handicap : du modèle médical au modèle social et réciproquement.... [Perceptions of Disability: From the Medical to the Social Model and Vice-Versa]. *Revue d'éthique et de théologie morale*, 256(HS), 19-28. doi:10.3917/retn.256.0019
- Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A., & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*(1), 159-164.
- Ravaud, J.-F., & Stiker, H.-J. (2000). Les modèles de l'inclusion et de l'exclusion à l'épreuve du handicap. *Handicap - revue de sciences humaines et sociales*, 86, 1-18.
- Sanchez, P. (2009). Handicap et capacités. Lecture de Frontiers of Justice de Martha Nussbaum. [Disability and Capabilities:]. *Revue d'éthique et de théologie morale*, 256(HS), 29-48. doi:10.3917/retn.256.0029
- Stiker, H.-J. (1996). Handicap et exclusion. La construction sociale du handicap. In Paugam S. (sous la direction de) *L'exclusion. L'état des savoirs* (pp. 31-320). Paris: La Découverte,
- Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71(2), 51-65. doi:10.3917/nras.070.0051
- Verhoeven, M. (2011). Carrières morales et épreuves scolaires. Se construire dans un monde scolaire inéquitable. *Education et sociétés*(1), 101-115.
- Verhoeven, M., & Dubois-Shaik, F. (2017). L'éducation inclusive à l'épreuve de la discrimination institutionnelle: le cas de la Belgique francophone. In Lorcerie, F. (sous la direction de) *Education et diversité. Les fondamentaux de l'action*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes
- Verhoeven, M., Dupriez, V., & Orianne, J.-F. (2009). Politiques éducatives et approche par les capacités. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 11(1), 44-53. doi:10.4000/ethiquepublique.1320
- Verhoeven, M., Orianne, J.-F., & Dupriez, V. (2007). Vers des politiques d'éducation « capacitanes » ? [Toward More "Capacitating" Educational Policies?]. *Formation emploi*, 98(2), 93-107.

Wormnæs, S., & Crouzier, M.-F. (2005). Vers l'inclusion des enfants en situation de handicap. *Reliance*(2), 75-83.

Décrets et textes de loi

Décret du 5 février 2009 portant des dispositions en matière d'enseignement spécialisé et d'accueil de l'enfant et de l'adolescent à besoins spécifiques dans l'enseignement obligatoire
http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl?language=fr&caller=summary&pub_date=09-04-10&numac=2009029183, 28520 Stat. (2009 Moniteur Belge, le 10 avril 2009).

Décret Missions: décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre,
http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_030.pdf, 21557 Stat. (1997 Moniteur Belge, le 23 septembre 1997).

Décret Mixité sociale : décret du 18 juillet 2008 visant à réguler les inscriptions des élèves dans le 1^{er} degré de l'enseignement secondaire et à favoriser la mixité sociale au sein des établissements scolaires,
<http://www.ejustice.just.fgov.be/eli/decret/2008/07/18/2008029400/moniteur> , 29400 Stat (2008 Moniteur Belge, le 26 août 2008)

Décret organisant l'enseignement spécialisé,
http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28737_018.pdf, 28737 Stat. (2004 Moniteur Belge, le 3 juin 2004).

Décret relatif à l'intégration des personnes handicapées.,
<https://wallex.wallonie.be/PdfLoader.php?type=doc&linkpdf=736-714-8724> (1995 Moniteur Belge, le 25 mai 1995).

Autres documents

Déclaration de Madrid (2002). Paper presented at the “Non-Discrimination plus action positive font l'inclusion sociale », Madrid.

Harris, A., & Enfield, S. (2003). *Disability, Equality and Human Rights: A training manual for development and humanitarian organisations*: Oxfam GB Action on Disability and Development.

ONU (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*.
<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>: Organisation des Nations Unies.

Pierard, A. (2015). L'intégration scolaire des élèves à besoins spécifiques : six ans après le décret, où en est-on ? . *Analyse UFAPEC*(08), 15.

Plaisance, E. (2010). *L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative. Le cas Française*. Paper presented at the L'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010.