

L'INTÉGRATION DES S.E.G.P.A. AU SEIN DES COLLÈGES A-T'ELLE FAIT DISPARAÎTRE LA DISTINCTION PERÇUE ENTRE ÉLÈVES ?

Introduction

En 1967, les Sections d'Enseignement Spécialisé (S.E.S.) ont été créées pour assurer l'accueil d'élèves qualifiés de déficients intellectuels légers dans les collèges. Cependant, elles restaient un dispositif indépendant et extérieur au milieu ordinaire. A la fin des années 1980, leur légitimité va être remise en cause par la production d'une nouvelle nomenclature pour le handicap, qui recensaient et catégorisaient les différentes déficiences, les incapacités qu'elles génèrent, mais aussi les désavantages consécutifs. Ces travaux, issus de l'Organisation Mondiale de la Santé (O.M.S.), redéfinissaient de manière plus précise le concept de handicap, et notamment requalifiaient les critères du repérage de la déficience intellectuelle, voir contestaient la notion de déficience intellectuelle légère. De plus, ils insistaient sur l'importance d'une approche sociale du handicap, et permettaient d'envisager l'intégration des enfants porteurs de handicap dans les établissements ordinaires. Dans cet esprit, à partir de 1996¹, les Sections d'Enseignement Spécialisé (S.E.S.) ont progressivement été remplacées par les Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (S.E.G.P.A.), mises en place au sein même des collèges d'enseignement secondaire, de la classe de 6^{ème} à la classe de 3^{ème}. L'objectif de ce nouveau dispositif. était double. D'une part, il s'agissait de faciliter l'obtention d'un diplôme de niveau V par des élèves présentant depuis l'école primaire des difficultés scolaires graves et persistantes, sans toutefois relever du retard mental, tel qu'il est défini par les critères de l'O.M.S. Cette prise en charge, fondée sur une analyse approfondie des potentialités de ces élèves et de leurs lacunes, devaient favoriser leur accès à l'insertion sociale et professionnelle. D'autre part, ce dispositif se donnait pour but d'éviter la relégation et la stigmatisation de ces élèves, et *in fine*, leur réintégration dans un parcours d'enseignement ordinaire. Dans ce but, les élèves des S.E.G.P.A. disposent de moyens similaires à ceux de tous les autres élèves du collège (surveillants, locaux ou administration identiques), profitent des mêmes activités ou travaillent sur les mêmes projets que toutes les autres classes, et surtout le programme des classes de S.E.G.P.A. s'alignent sur celui des classes de niveau équivalents.

Néanmoins, malgré l'intégration architecturale et administrative de la S.E.G.P.A dans le collège, plusieurs éléments de distinction perdurent entre milieu ordinaire et dispositif spécialisé. Tout d'abord, pour pouvoir être accueillis dans le dispositif S.E.G.P.A., il faut 1) que l'élève ait été préalablement repéré en primaire comme présentant des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier des actions de prévention, de soutien ou d'allongement des cycles, 2) que le professeur d'école ait proposé cette orientation, et 3) que la Commission de Circonscription du Second Degré (C.C.S.D.) l'ait entérinée. Le mode de sélection des élèves intégrés dans ce dispositif les distingue donc très explicitement des autres élèves du collège, aussi bien de leur point de vue ou de celui de leurs parents, que de celui de l'institution scolaire. Ensuite, si les enseignants qui pratiquent en S.E.G.P.A. peuvent être d'origines diverses (Professeurs d'école ou instituteurs, spécialisés ou non, Professeurs de Lycée Professionnel, ou Professeurs de collège ou de Lycée), tous sont volontaires et ont pu

¹ Circulaires n° 96-167 du 20 juin 1996 et n°98-129 du 19 juin 1998.

bénéficier d'actions de formation continue, notamment en ce qui concerne la démarche de projet et l'approche de la grande difficulté scolaire. Cette offre de formation a clairement pour but de permettre aux enseignants d'ajuster au mieux leur pratique professionnelle aux spécificités du public de S.E.G.P.A., et de conduire dans leur discipline des actions adaptées à la grande difficulté scolaire. Enfin, si l'intention initiale est de rapprocher au plus les contenus d'enseignements donnés en S.E.G.P.A. de ceux du milieu ordinaire, il faut bien observer que l'objectif premier de ce dispositif spécialisé est de permettre aux élèves d'intégrer le lycée professionnel, ce projet d'orientation n'étant généralement pas celui prioritairement choisi par les élèves de la filière ordinaire. Ces différents constats amènent à penser que, malgré les efforts mis en œuvre, le dispositif S.E.G.P.A. se trouve actuellement dans une position intermédiaire, car de bien des points de vue, il reste une entité particulière au sein du collège. Dans ces conditions, il est légitime possible de se demander si cette coexistence dans un même établissement scolaire de deux dispositifs, ordinaire et adapté, est une condition suffisante pour permettre la disparition de la distinction entre ces deux groupes d'élèves, d'autant plus qu'aucune évaluation de cet objectif souhaité n'a été effectuée.

La psychologie sociale s'est largement questionnée sur les conditions et les raisons de l'émergence d'une catégorisation ou d'une compétition entre les groupes. Depuis le début des années 60, de nombreux auteurs se sont notamment intéressés aux effets de la catégorisation sur la manière dont les individus percevaient les membres de leur endogroupe et ceux d'éventuels exogroupes. Plusieurs phénomènes perceptifs ont été ainsi repérés, tels que par exemple les biais d'accentuation et de discrimination. Le biais d'accentuation a été mis en évidence par Tajfel & Wilkes (1963). Il amène les personnes à percevoir les individus intégrés dans deux groupes distincts comme plus différents entre eux qu'ils ne le sont en réalité. Plus précisément, entre conjointement en jeu un phénomène de *contraste* (les différences entre les groupes sont accentuées) et un phénomène d'*assimilation* (les différences à l'intérieur des groupes sont atténuées). Ces phénomènes, observés depuis par d'autres auteurs (par exemple, Krueger & Clement, 1996), sont considérés comme contribuant à générer des discriminations intergroupes. Le biais de discrimination désigne « *la tendance systématique à évaluer un individu ou les individus membres de son propre groupe d'appartenance (endogroupe) de manière plus favorable qu'un individu ou que les individus d'un autre groupe (exogroupe)* » (Hewstone, Rubin & Willis, 2002). Le phénomène de favoritisme envers le groupe d'appartenance a été mis en évidence par Tajfel, Flament, Billig & Bundy (1971), grâce à une expérience réalisée en milieu scolaire. Dans cette étude, des élèves d'une même école sont répartis en deux groupes, en fonction d'une soi-disant préférence en matière artistique (en fait, cette répartition est effectuée au hasard), ces deux groupes devant participer à une activité de jugement esthétique. A la fin de cette tâche, les expérimentateurs laissaient les participants décider de la rémunération que chacun devait recevoir pour sa participation. L'originalité de la méthode est que le participant distribuait à chaque fois une somme entre deux personnes, identifiées par leur groupe d'appartenance (endo ou exogroupe). Les résultats soulignent que lorsque les deux personnes appartiennent au même groupe, la répartition est équitable. En revanche, lorsque les deux personnes viennent de groupes distincts, le membre de l'endogroupe est systématiquement favorisé au détriment de celui de l'exogroupe. Ces résultats ont été vérifiés par d'autres chercheurs, dans d'autres contextes, et tous concluent que le seul fait de percevoir partager le même sort (même si celui-ci est le fruit du hasard) suffit pour développer des mécanismes de discrimination fondés sur l'appartenance catégorielle à un groupe, ceux – ci pouvant s'exprimer à travers des comportements (*discrimination effective*), des attitudes (*préjugés*), ou des connaissances (*stéréotypes*). L'explication de l'origine du phénomène de favoritisme endogroupe a été par la suite développée à travers la Théorie de l'Identité Sociale (Tajfel, 1981 ; Tajfel & Turner, 1986 ; Turner, 1982). Selon Tajfel (1981), le seul fait de se percevoir intégré dans un groupe crée

une identité sociale chez l'individu, c'est-à-dire une définition de soi qui repose directement sur l'appartenance groupale. En s'identifiant en tant que membre d'un groupe, l'individu peut se positionner (et positionner autrui) à l'intérieur d'un ensemble social, ce qui l'amène à opérer des mises en comparaisons entre endogroupe et exogroupe(s). La conséquence de ce processus est que 1) la valeur que s'attribue l'individu est intrinsèquement liée à la valeur qu'il attribue à son groupe, et que 2) l'individu tend à améliorer la valeur de son groupe (*endofavoritisme*) afin de maintenir une identité positive. Ce phénomène se produit presque inmanquablement au détriment d'un exogroupe (*exodéfavoritisme*).

Méthode.

Compte – tenu de ces observations, la recherche présentée dans cette communication pose les hypothèses suivantes : 1) le phénomène de favoritisme endogroupe persiste entre les élèves de S.E.G.P.A et les autres élèves, 2) ce phénomène étant plus accentué pour les élèves de S.E.G.P.A., car il contribue au maintien d'une identité positive. Ces hypothèses ont été testées sur un échantillon de 60 élèves de Quatrième d'un collège du département de l'Isère (20 en S.E.G.P.A. et 40 en enseignement général), tous de sexe masculin. L'amplitude de la discrimination entre ces deux groupes d'élèves a été estimée à l'aide d'une méthodologie de matrice d'allocation de ressources, en partie inspirée de celle utilisée par Tajfel et ses collaborateurs (1971). Concrètement, chaque participant avait pour tâche de répartir des ressources financières (3000 Euros) entre six différents projets, caractérisés par leur Type (3 modalités : sportifs, culturels ou loisirs) et leur Porteur (2 modalités : élèves de l'endogroupe ou de l'exogroupe). Si on ne retient que les matrices d'allocations présentant une répartition équilibrée des projets soutenus par les deux groupes d'élèves (3 projets soutenus par les élèves de S.E.G.P.A. et 3 proposés par les élèves de l'enseignement général), avec les trois types de projets équitablement distribués, cela fait en tout 20 matrices possibles. Celles-ci ont été distribuées aléatoirement parmi les 20 élèves de S.E.G.P.A., et distribué aléatoirement en double exemplaire parmi les 40 élèves de l'enseignement général. Les 60 élèves ont été contactés par l'intermédiaire d'un de leur professeur, qui les informait qu'un questionnaire leur serait soumis en début de cours par un des surveillants du collège. Les projets décrits dans ce questionnaire ont été présentés comme proposés par des élèves de 3^{ème} du collège, et les avis des participants à l'enquête étaient sollicités pour déterminer quel financement le collège devait attribuer à chacun des projets, en sachant que seuls 3000 euros étaient disponibles pour l'ensemble. Chaque élève travaillait seul, et même s'il a parfois fallu apporter individuellement plus d'explications pour quelques élèves de la classe de S.E.G.P.A., l'ensemble des élèves a mis en moyenne 15 minutes pour remplir la matrice d'allocation de ressources qui lui avait été attribuée.

Résultats.

Le tableau 1 présente les attributions moyennes de ressources, en fonction de l'origine du porteur de projet et du groupe d'origine des participants (S.E.G.P.A. ou Enseignement Général).

Tableau 1 : Ressources moyennes en euros attribuées pour un projet, en fonction de l'origine du porteur de projet et du groupe d'origine des participants.

GROUPES DE PARTICIPANTS	ORIGINE DU PORTEUR DE PROJET		Total
	Endogroupe	Exogroupe	
Participants scolarisé en S.E.G.P.A.	613,77	384,82	499,29
Participants scolarisé en E.G.	534,41	461,83	498,12
Ensemble des participants	560,86	436,16	498,51

Les résultats de cette étude montrent que les élèves des deux groupes pratiquent le favoritisme endogroupe, au détriment de l'exogroupe. Toutes choses étant égales par ailleurs, les participants attribuent en moyenne 1,28 fois plus de ressources aux projets portés par un membre de leur groupe d'appartenance, comparées aux sommes accordées aux projets soutenus par un membre de l'exogroupe [$F(1,58) = 18,98$; $p < .0001$]. De plus, ces résultats soulignent aussi que ce phénomène est beaucoup plus massif chez les élèves scolarisés en S.E.G.P.A. que chez ceux scolarisés en enseignement général. Alors que ces derniers donnent en moyenne 1,16 fois plus de ressources aux projets associés à leur endogroupe, ce multiplicateur passe à 1,59 pour les élèves de S.E.G.P.A. [$F(1, 58) = 5,10$; $p < .01$]. Le Type de projet semble aussi influencer la répartition ressources opérée par les participants : les projets de Loisirs ($m = 579,52$) en reçoivent plus que ceux consacrés aux Sports ($m = 456,74$) ou à la Culture ($m = 459,86$) [$F(2, 116) = 22,13$; $p < .000001$]. Ce facteur n'est pas affecté par l'Origine du porteur de projet ou le Groupe de participants.

Discussion - Conclusion.

Les deux hypothèses testées dans cette étude sont donc ici vérifiées. Premièrement, il apparaît clairement que la simple mise en coexistence de deux groupes d'individus, constitués sur une base non aléatoire, ne suffit pas pour résoudre les phénomènes de discrimination, et plus particulièrement d'endofavoritisme. Deuxièmement, il semble que ce phénomène soit plus accentué chez les élèves scolarisés en S.E.G.P.A. Cela peut se comprendre en référant à la Théorie de l'Identité Sociale (Tajfel, 1981), qui rappelle 1) que le poids de l'identité sociale par rapport à l'identité individuelle est inversement proportionnelle aux possibilités qu'à l'individu de s'extraire de son groupe, et 2) que l'endofavoritisme est une des stratégies les plus courantes et les plus accessibles pour maintenir une identité sociale satisfaisante. Dans ces conditions, la coexistence *distincte* des deux modes de scolarisation ne peut qu'aboutir à une compétition intergroupe, productrice de préjugés, de stéréotypes et de comportements discriminatoires. De fait, s'il est établi que la mise en contact des groupes est une condition nécessaire à la réduction des discriminations, cette stratégie doit être impérativement associée à la création de buts communs entre les groupes et à des tâches de coopération, sous peine d'être contre-productive.

Références bibliographiques.

- Hewstone, M., Rubin, M. & Willis, H. (2002). Intergroup bias. *Annual Review of Psychology*, 53, 575 – 604.
- Krueger, J. & Clement, R.W. (1996). Inferring category characteristics from sample characteristics: inductive reasoning and social projection. *Journal of Experimental Psychology – General*, 125 (1), 52 – 68.
- Tajfel, H., Flament, C., Billig, M. & Bundy, R.P. (1971). Social categorization and behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1, 149 -178.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge University Press.
- Tajfel, H. & Turner, J.C. (1986). An integrative theory of intergroup conflict. In S. Worchel & W.G. Austin (Eds.), *The psychology of intergroup relation*. New – York, Nelson-Hall, 7 – 24.
- Tajfel, H. & Wilkes, A.L. (1963). Classification and quantitative judgment. *British Journal of Psychology*, 54, 101-114.
- Turner, J.C. (1982). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge University Press.

Mots-clés :

S.E.G.P.A., Relations intergroupes, Comparaison sociale, Favoritisme endogroupe.