“ La vision des inclus ” Ethnographie d’un dispositif d’inclusion scolaire à destination d’adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux

Godefroy Lansade

▶ **To cite this version:**

Godefroy Lansade. “ La vision des inclus ” Ethnographie d’un dispositif d’inclusion scolaire à destination d’adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux . Anthropologie sociale et ethnologie. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS); Centre Norbert Elias UMR 8562, 2016. Français. NNT : . tel-01408175v1

HAL Id: tel-01408175

https://theses.hal.science/tel-01408175v1

Submitted on 7 Dec 2016 (v1), last revised 24 Mar 2017 (v2)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

École des Hautes Études en Sciences Sociales

École doctorale de l'EHESS

Thèse pour l'obtention du grade de Docteur de l'EHESS

Discipline : Anthropologie sociale et ethnologie

« La vision des inclus »

Ethnographie d'un dispositif d'inclusion scolaire à destination d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux

Soutenue publiquement le 4 octobre 2016 par :

Godefroy LANSADE

Thèse dirigée par Yannick JAFFRÉ

Directeur de recherche CNRS UMI 3189

Composition du Jury :

Yannick **JAFFRÉ**, Directeur de recherche au CNRS

Alain **MARCHIVE**, Professeur émérite de l'Université de Bordeaux

Éric **PLAISANCE**, Professeur émérite de l'Université Paris Descartes

Isabelle **VILLE**, Directrice de recherche à l'INSERM, directrice d'études à l'EHESS

Florence **WEBER**, Professeur à l'Ecole Normale Supérieure de Paris

« Il y a des jours montueux et malaisés qu'on met un temps infini à gravir et des jours en pente qui se laissent descendre à fond de train en chantant. »

Du côté de chez Swann

Marcel Proust

À Céline et Raphaël

Résumé

S'appuyant sur une enquête ethnographique approfondie de plus de trois ans et associé à une longue expérience d'enseignant, ce travail tente de rendre compte de l'expérience scolaire d'adolescents et de jeunes adultes de 16 à 20 ans désignés « handicapés mentaux » scolarisés au sein d'un lycée d'enseignement professionnel. Depuis leurs points de vue - en adoptant une démarche « par le bas » - je me suis attaché à saisir le sens qu'ils donnent à leurs expériences ordinaires de lycéens « inclus » *dans* et *à travers* le dispositif ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) auquel ils sont rattachés. Cette démarche attentive aux configurations de leur parcours d'inclusion m'a permis de décrire et interroger les impacts sociaux et éducatifs de la politique publique d'inclusion scolaire en « train de se faire » dont ils sont la cible.

À partir du recueil et de l'analyse du rapport que ces adolescents et jeunes adultes entretiennent avec l'institution scolaire, la manière dont ils s'y adaptent ou s'y opposent, de leurs choix, de leurs projets, des rapports à soi et à autrui, je montre que ces jeunes interrogent les discours et les pratiques dont ils sont l'objet et s'interrogent sur leur existence de lycéen en général. Loin d'être aveugles au sens profond de leur expérience ainsi qu'aux paradoxes que le dispositif ULIS construit, je montre les contraintes sociales et institutionnelles objectives qui pèsent sur les trajectoires scolaires de ces jeunes. Mieux comprendre n'est malheureusement pas synonyme de mieux agir. Mais entendre ces jeunes, bien souvent contraints à l'invisibilité sociale, est essentiel pour qu'ils puissent être reconnus comme des acteurs capables d'énoncer leurs difficultés et leurs choix.

Mots-clés : Inclusion scolaire - Handicap mental - Expérience - Ethnographie - Configuration - Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire - Normes - Interaction

Abstract

Based on a 3-year long ethnographic investigation as well as an extensive teaching career, this study attempts to both give an account and question the schooling of “mentally disabled” teenagers and young adults aged 16 to 20 in vocational secondary schools. From their own perspectives - and having adopted a low - standard approach, I strived to understand the way they experience their inclusion in the ULIS scheme (Localized Units for Inclusion). With particular attention to the configuration of their inclusive education, i could account for and put into question the socio-educational impacts of a public policy for inclusive education “in the making” of which they are the center.

From the corpus and my analysis of the connection these teenagers and young adults have with the educational system whether they fit in or oppose it, their projects, their choices and the way they interact with others and see themselves, I demonstrate that they wonder about their high school life and question what is generally said about them and how they are perceived. This research shows that these students do have a clear vision of their experience and understand the paradoxes at the core of the ULIS scheme. I also focus on the objective social and institutional constraints weighing heavily on their school trajectories. A better understanding doesn’t necessarily imply a better action. Still, it is essential to listen to these socially invisible youngsters so as to empower them as people able to express their difficulties and make their own choices.

Keywords: Inclusive education - Mental disability - Experience - Ethnography - Configuration - Localized Units for Inclusion - Norms - Interaction

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES **8**

REMERCIEMENTS **11**

INTRODUCTION GÉNÉRALE **13**

PREMIÈRE PARTIE : DU MODE DE DÉSIGNATION AU TRAITEMENT SOCIAL **23**

Chapitre I. Des mots pour les dires **29**

A. De la difficulté à nommer ceux dont on parle *30*

B. Du handicap mental aux troubles des fonctions cognitives *43*

C. Nommer malgré tout… *60*

Chapitre II. Les conditions socio-historiques de l'émergence du paradigme d'inclusion scolaire **67**

A. Au fondement de l'intégration : le temps des pionniers *68*

B. Inadaptation versus adaptation *75*

C. L'intégration scolaire : des intentions au droit *82*

D. L'intégration scolaire : un paradigme en quête d'adhésion *93*

E. L'ère de l'inclusion *103*

Conclusion **114**

DEUXIÈME PARTIE : LE TERRAIN, L'ENQUÊTE ET LE CHERCHEUR **117**

Chapitre I. Lieux, contextes et temporalités de l'enquête **123**

A. Le terrain d'enquête : bornes et limites *125*

1. Le lycée d'enseignement professionnel Jean Jaurès 126
2. Le collège Jean Zay 129
3. Les lieux de stages 131
4. « Déambulations pédestres » 132
5. Le milieu d'interconnaissance de l'ASH 132
6. Le milieu d'interconnaissance de l'ULIS 135

B. Les « temps » de l'enquête *136*

Chapitre II. Une relation de « familiarité double » au terrain **139**

A. Enquêter sur un terrain familier *140*

1. Nature des liens de familiarité au terrain 140
2. Etre indigène du milieu enquêté permet-il un accès plus aisé au terrain ? 141
3. Membre du milieu enquêté mais aussi chercheur 143
4. La familiarité à l'objet étudié constitue-t-elle un obstacle à sa connaissance ? 146

B. L'amitié dans la relation ethnographique *149*

1. Un ami devenu « interlocuteur privilégié » 149
2. Une forme particulière d'« enclicage » 152

Chapitre III. Le point de vue de ceux qui sont désignés handicapés mentaux 157

A. Des voix et des points de vue en mal de reconnaissance 158

1. Quelle place dans les sciences sociales ? 158
2. Une démarche partisane ? 166

B. Le point de vue et les voix des élèves rattachés au dispositif ULIS 171

1. Le « brouillage » des âges 172
2. Situation de désubjectivation et statut de « non personne » 178
3. Des conditions peu favorables à l'émergence des voix 182
   (a) L'organisation spatiale comme ordre social dominant 183
   (b) Les conditions sociologiques des équipes de suivi de scolarisation 185

C. D'une relation de méfiance à une relation de confiance 188

1. Se faire accepter, être accepté 189
2. De l'importance du « faire avec » 194
3. Le journal de terrain et l'entretien ethnographique 198

Conclusion 207

TROISIÈME PARTIE : D'UNE POLITIQUE D'INCLUSION SCOLAIRE À DES EXPÉRIENCES VÉCUES 211

Chapitre I. Franchir le seuil du lycée : entre parcours individuels et logiques institutionnelles 217

A. La « lutte des places » 218

1. D'une place refusée à une place négociée 218
2. L'emprise de l'attribution des places 232
   (a) Tom : « Le lycée, un point c'est tout. » 235
   (b) ULIS lycée versus établissement spécialisé 239
3. L' « autonomie » : un critère majeur de sélection pour accéder au lycée 251
4. Vers une inclusion différenciée 255

B. De quelques traits des conditions de possibilité des élèves de l'ULIS collège à définir un projet professionnel 271

C. Faire le « choix » d'un projet professionnel : entre rêve et réalisme 278

1. Un rapport « utilitariste » à l'atelier de SEGPA 278
2. Le temps de la « résignation lucide » 281

Conclusion 290

Chapitre II. Exister au sein de l'espace social du lycée 293

A. Comment le lycée « pense-t-il » les élèves rattachés à l'ULIS ? 294

1. « On les voulait pas, on avait peur… » 297
2. Le soupçon d'incompétence comme ombre portée dudit handicap mental 310
3. L'ULIS, un dispositif mal connu au lycée J. Jaurès 316

B. Être rattaché à l'ULIS : une épreuve pour l'identité 320

1. L'ULIS : un dispositif-stigmate 322
2. Le « handicap » un intrus en soi 332
3. Hugo : le temps du doute 346

C. Le point de vue des pairs *348*

1. De quels pairs parle-t-on ? 349
2. Le temps des premières rencontres 354
3. « Même dans notre tête on savait qu'ils étaient décalés » 356
4. De la proximité compassionnelle à la distance sociofuge 363
5. De la proxémie en actes au contrôle de l'information 376

Conclusion **381**

Chapitre III. Accéder aux savoirs, acquérir un diplôme **383**

A. Les conditions de possibilité d'appropriation des savoirs *383*

1. Entre présence et absence 384
2. Des modalisations problématiques au sein des classes d'inclusion 390
3. L'accessibilité pédagogique des classes de CAP 398
4. Faire face… 408
   (a) Oriane et Jade : « On se met à deux et on essaye de trouver » 409
   (b) Oriane : « Des yeux de partout » 411
   (c) Hugo : « Repérer l'intello… » 412
   (d) Sarah : « Sécher les cours » 414
5. L'AVS : une aide au service de l'accessibilité pédagogique ? 417
   (a) La crainte d'un regard extérieur 421
   (b) L'adaptation des contenus de savoir : vers une délégation tacite 423
   (c) « Je peux pas être invisible !» 424

B. Le CAP : du projet de l'institution au point de vue de l'élève *429*

1. Le projet de l'institution 429
2. Le CAP : l'avenir d'une illusion… 436
3. Le CAP du point de vue des élèves 440
   (a) Un signe de normification 441
   (b) Un passeport pour obtenir un travail 443
   (c) Condition d'une indépendance économique et sociale 447
   (d) La fin du statut de lycéen 448

Conclusion **452**

CONCLUSION GÉNÉRALE **455**

Un terrain et une posture d'enquête : de l'enseignant à l'anthropologue 456
Une méthode au plus près des acteurs 457
L'inclusion scolaire : une illusion nécessaire 462
La recherche et l'engagement 472

BIBLIOGRAPHIE **477**

GLOSSAIRE **499**

ANNEXES **503**

Annexe 1 : Circulaire du 18 juin 2010 504
Annexe 2 : Circulaire du 21 août 2015 509
Annexe 3 : Lettre envoyée à La Proviseure du lycée J. Jaurès 518
Annexe 4 : Réponse de Mme Matton au courrier du 25/08/2016 519
Annexe 5 : Les élèves des dispositifs ULIS du collège J. Zay et du lycée J. Jaurès 520

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer ma reconnaissance et ma gratitude aux élèves rattachés au dispositif ULIS qui ont accepté que je partage quelques tranches de vie de leur quotidien de lycéens. Je les remercie vivement pour leur contribution et leur patience à mon égard. Sans eux cette enquête ne serait pas ce qu'elle est. Si j'ai bien conscience que ce travail ne sera sans doute pas lu par celles et ceux dont il a pour but de restituer l'expérience, j'espère pour le moins avoir été loyal à leur égard. J'ai eu comme interlocuteurs des adolescents et des jeunes adultes dont les visages et les voix tendent bien souvent à s'effacer de la scène sociale. Puisse ce travail, à mon modeste niveau, souligner qu'il n'y a pas de vie minuscule, pas plus qu'il n'y a de vie qui ne mérite plus que d'autre de faire l'épreuve de l'invisibilité sociale.

Mes remerciements et ma gratitude vont à l'ensemble des membres de l'équipe éducative du lycée dans lequel s'est déroulée cette enquête pour l'intérêt qu'ils ont porté à ce travail et leur patience face à mes nombreuses sollicitations et à mes questions qui ont pu parfois leur paraître incongrues. Je tiens à remercier tout particulièrement Mme La Proviseure, que je ne peux malheureusement pas citer pour des raisons d'anonymat, sans qui ce travail n'aurait sans doute pas pu voir le jour. Je la remercie pour sa confiance sans faille et sa sincérité.

Yannick Jaffré a été un directeur attentif, encourageant et chaleureux, toujours disponible malgré ses multiples activités. Je le remercie pour ses critiques et ses conseils toujours avisés et délivrés avec beaucoup de délicatesse.

Je dois beaucoup à Pierre Clanché, Alain Marchive et Bernard Sarrazy qui, au commencement de mes études universitaires, m'ont donné le goût de la recherche en sciences sociales et de l'anthropologie en particulier.

Je remercie sincèrement Alain Marchive, Dominique de Peslouan et Marianne Woollven pour la pertinence de leurs remarques et critiques qui ont permis à ce travail d'être ce qu'il est dans sa version finale.

Lolo, traqueuse infatigable et obsessionnelle, de jour comme de nuit, des coquilles orthographiques et folies typographiques semées çà et là tout au long de ce manuscrit. Merci infiniment.

Claudine, « experte » des normes bibliographiques APA, et Bénédicte merci pour vos relectures minutieuses.

J'ai une pensée particulière pour Mathias, Audrey, Thierry et Ibtissem, qui sauront reconnaître la place qui a été la leur dans ce travail. Je vous suis infiniment reconnaissant à tous les quatre.

Sans doute a-t-on trop tendance à croire que la thèse est un chemin qui se parcourt en solitaire ; il s'agit indéniablement d'une aventure collective dont il serait difficile de reconnaître la part que chacune et chacun a pu y apporter de près ou de loin, directement ou indirectement. À toutes et à tous, j'exprime ma gratitude et pense à vous.

Raphaël, avec tes mots, tu as su me rappeler qu'il était temps que je mette un point final à ce manuscrit. C'est chose faite.

Enfin, mes derniers mots iront à Céline qui a su être là à toutes les étapes de cette longue aventure et de bien d'autres avant. Il serait trop long de dire ici ce que je te dois, merci pour ta patience, merci d'être telle que tu es.

Introduction générale

La scolarisation des enfants, des adolescents et jeunes adultes reconnus handicapés est un sujet qui ne cesse de mettre à contribution, et en question, l'institution scolaire à l'aune des missions et des logiques d'action qui la structurent : la socialisation, la distribution des compétences et l'éducation (Dubet, 1996). La question du handicap compte, depuis le début des années 1980, au rang des priorités des politiques publiques d'éducation. À cet égard, le législateur a fait le choix d'un nouveau paradigme[1] pour penser la scolarisation de tous les élèves reconnus handicapés. C'est celui d'*inclusion* qui a retenu sa préférence et qui tend progressivement à s'imposer dans les textes législatifs et réglementaires, se substituant ainsi au paradigme d'*intégration*. L'inclusion est devenue, écrit Philippe Mazereau, « l'étendard de la nouvelle politique de démocratisation » (2001, p. 420). Néanmoins, le terme d'« inclusion », au sens large et non strictement appliqué aux élèves reconnus handicapés, n'est apparu de manière officielle que récemment dans le code de l'éducation avec la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République datée du 8 juillet 2013[2]. Celle-ci consacre le principe d' « inclusion scolaire » en rappelant que le service public d'éducation « reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction » (Art. 2). Le projet du législateur est ainsi de poursuivre et d'étendre à tous les enfants et adolescents, quels que soient leurs « besoins éducatifs particuliers » (Armstrong, 2003), l'idéal démocratique d'égalité face à l'accès à une scolarité en milieu ordinaire.

À l'image des débats sur l'intégration, ceux autour de l'inclusion s'inscrivent dans le cadre plus vaste qui est celui de *l'école pour tous* et de l'application du principe d'égalité devant le droit scolaire. Si l'école a pu longtemps rester un bien rare, réservé à une élite sociale et à quelques cas d'élèves exceptionnellement bons, à l'aube du XX^{ème} siècle, c'est la norme de l'école pour tous qui s'est installée avec comme ambition

[1] Le terme de paradigme renvoie aux travaux de l'historien des sciences Thomas Kuhn sur l'évolution des sciences physiques (1972). Il est toutefois courant de le voir employé dans le champ des sciences sociales en tant que modèle de pensée qui influence la manière dont la réalité est perçue à une époque donnée. La notion de paradigme est proche de celle d'« *épistémè* » développée par Michel Foucault (1966) en tant que système de représentations qui entoure la configuration du savoir par les différents discours savants également à une époque donnée.

[2] Loi n°2013-585 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

première de favoriser l'égalisation formelle des conditions d'accès. Ce processus s'inscrit incontestablement dans un mouvement de fond qui depuis la fin du XVIII^{ème} siècle conduit les sociétés occidentales à faire le choix de l'inclusion parce qu'elles y sont contraintes au nom de leurs principes fondateurs (Ravaud et Stiker, 2000a). Il existe différentes façons de poser et de résoudre la question du lien social et du « vivre ensemble » ; parmi les différents régimes possibles de traitement social du handicap, la société française - à l'image de nombreux pays européens - a fait le choix du paradigme d'inclusion[3].

Pour les seuls élèves reconnus handicapés, la loi du 8 juillet 2013 soutient et affermit le principe fondamental de non-discrimination préalablement posé dans la loi du 11 février 2005[4], qui a fait de l'accès à l'École « ordinaire » un droit fondamental pour tous les élèves quelles que soient l'origine, la sévérité et la singularité de leurs troubles et déficiences. L'École n'étant par ailleurs pas une fin en soi, la mission d'inclusion qui lui est assignée à destination des élèves reconnus handicapés s'inscrit bien au-delà du seul espace scolaire. Il est attendu de la part du législateur qu'elle représente un tremplin vers une pleine participation sociale et citoyenne au sein de la société. Le postulat étant que l'inclusion scolaire des enfants et adolescents reconnus handicapés au sein de l'institution scolaire ordinaire dissiperait les effets négatifs d'une ancienne politique d'intégration jugée trop ségrégative et contraire à l'exercice de la citoyenneté. C'est la raison pour laquelle la scolarisation des élèves reconnus handicapés fait partie de ces questions vives en raison de l'importance des enjeux sociaux et institutionnels qu'elle soulève. Le rythme législatif depuis la loi du 30 juin 1975[5], premier cadre juridique de grande ampleur ayant insufflé la dynamique qui conduira à l'actuel paradigme d'inclusion scolaire, témoigne indéniablement de la volonté du législateur[6] de rendre l'École accessible à tous en œuvrant à lutter contre tout ce qui pourrait appartenir au registre de la discrimination et s'apparenter à des pratiques ségrégatives. Par la diversité des parcours qu'elle propose, l'institution scolaire semble désormais capable d'*inclure* tous les enfants et adolescents. Mais cela ne va pas sans risquer de nouvelles formes d'exclusion, plus discrètes, de ceux qu'auparavant

[3] Dans un article consacré aux différents modèles de l'inclusion et de l'exclusion, Jean-François Ravaud et Henri-Jacques Stiker (2000b) proposent une typologie des différents régimes d'exclusion des personnes handicapées qu'ils ont pu repérer dans l'histoire du traitement social du handicap.

[4] Loi n° 2005-012 du 11 février 2005 pour l'égalité du droit et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

[5] Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées.

[6] Le législateur reste le maître d'ouvrage des politiques publiques mais il serait réducteur de penser que les initiatives qui peuvent donner lieu ensuite aux textes réglementaires émanent également de celui-ci. On verra plus loin que dans le cas de la mise en œuvre d'un dispositif d'inclusion comme l'ULIS, c'est le secteur associatif qui en est le premier instigateur.

elle expulsait ou à qui elle refusait l'accès. À cet égard, le phénomène d'« exclusion à l'intérieur » a été bien décrit par Pierre Bourdieu et Patrick Champagne (1992). Sous couvert des meilleures intentions, les risques d'*enclosure* de certains publics au sein des établissements ordinaires sont toujours à craindre.

Ce n'est toutefois pas l'actualité sociale du sujet étudié qui doit en faire sa légitimité aux yeux du chercheur. On a trop tendance à croire, écrit Pierre Bourdieu, « que l'importance sociale ou politique de l'objet suffit par soi à fonder l'importance du discours qui lui est consacré. » (1992, p. 191). Mon intérêt pour la question de l'inclusion scolaire s'enracine dans une longue expérience professionnelle d'enseignant auprès d'adolescents désignés handicapés mentaux, et plus particulièrement dans la frustration que ce rôle et cette place ont pu entraîner lorsque j'aspirais à comprendre de l'intérieur les enjeux entourant cette question sociale. Si les objets d'étude de l'anthropologie et des sciences sociales en général émergent du terrain, la posture de chercheur et les outils de la recherche sont les plus appropriés pour prendre le recul nécessaire permettant d'en explorer les plis auxquels, l'enseignant que j'étais restait bien souvent aveugle, et qui plus est aveugle à sa propre cécité. Ce travail n'a ainsi pu être entrepris que lorsque j'ai eu la possibilité de porter un « regard éloigné » (Lévi-Strauss, 1983), une mise à distance volontaire, vis-à-vis de ce qui constituait un quotidien difficile à interroger par excès de proximité. Précisons-le d'emblée, cette conversion de rôle et de statut n'a aucunement vocation à dissimuler sous le masque de la science une pratique d'expertise pour affirmer et prescrire comment les choses devraient être. L'enseignant devenu ethnographe doit rester vigilant sur le sens de son action et de ce qui l'anime. Si, comme le suggère Chowra Marakemi, il importe à l'anthropologue de parvenir à sortir d'« une discussion sur l'"efficacité"[7] » (2008, p. 181), c'est que les rapports entre explication et implication ne doivent pas être confondus bien que non totalement indépendants (Sarrazy, 2002, p. 12-13).

Le choix de faire de l'inclusion scolaire un objet de recherche repose avant tout ici sur la volonté de comprendre comment les choses *sont* et *se font* dans le cours des interactions et des pratiques ordinaires et les raisons qui participent à ce qu'il en soit ainsi, et ce, d'une place qui à présent m'en assure les conditions de possibilité. Il ne s'agit nullement de faire l'éloge naïf ou la critique trop facile de l'inclusion scolaire en tant que paradigme indiscutable de la scolarisation en milieu ordinaire, mais plutôt de tenter de

[7] Membre d'une association d'aide juridique aux étrangers dans une zone aéroportuaire d'attente, Chowra Marakemi, a conduit une enquête sur le quotidien de ce dispositif de contrôle frontalier chargé de trier et d'expulser les personnes étrangères. Elle s'est ainsi interrogée sur les combinaisons possibles entre recherche et action.

comprendre le sens et les enjeux sociaux qui le sous-tendent pour en accroître la connaissance. Élevé par le législateur au rang de « cadre de pensée », le paradigme d'inclusion s'incarne dans le langage et le sens commun de la plupart des actions en direction des élèves reconnus handicapés. Au-delà d'une simple connaissance juridique du processus, ce mot requiert ainsi une réflexion et une analyse plus spécifiquement anthropologique pour mieux en saisir et en comprendre les effets.

« **Tu es en quelle classe toi Jérémy[8] ?**

(*Étonné*)[9] Ben, en ULIS[10], vous le savez bien.

Oui bien sûr (gêné), non mais ta classe d'inclusion ?

En APR *[CAP Agent Polyvalent de Restauration]*.

Ça va, ça se passe bien ?

Mouais (*détaché*).

Mouais ?

Ben, je préfère être en ULIS avec Monsieur Pianet *[coordonnateur du dispositif]*.

Pourquoi ?

Parce que.

C'est-à-dire ?

Ben, la classe *[l'ULIS],* c'est un peu comme une famille, tous ensemble on est comme une famille.

Une famille ?

Ouais, on est bien ensemble, on est comme des frères et sœurs tous ensemble (*sourit*).

Et en classe d'inclusion ?

Ah non, ça a rien à voir, c'est pas la même ambiance, ma famille c'est en ULIS. »

Extrait d'un entretien enregistré avec Jérémy.

« **Comment tu vois la classe ULIS toi par rapport à ta classe de d'inclusion ?**

(*Réfléchit*) C'est pas pareil, c'est mieux.

Qu'est-ce qui est mieux ?

Ben l'ULIS (*sourit*)

Pourquoi ?

(Hésite) La classe d'inclusion *(hésite)* j'aime pas trop. L'ULIS on s'entend bien, on rigole, on travaille aussi *(sourit).*

Et la classe d'inclusion ?

---

[8] Tous les noms et prénoms des interlocuteurs ont été anonymisés. Il en est de même pour les noms des établissements scolaires cités dans ce travail.

[9] Dans les retranscriptions des discours des enquêtés, les commentaires sur l'énonciation sont entre parenthèses, ceux qui concernent le contexte sont notés entre crochets.

[10] Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire.

(Fait la moue) Non mais l'ULIS on est en famille, on s'aide, c'est bien.

En famille ?

Ben ouais, moi je m'entends bien avec tout le monde comme dans une famille, on s'aide quand on est en difficulté (*réfléchit*) quand on sait pas quelque chose, on s'aide comme si on était des frères et sœurs. On est en difficulté et on se serre les coudes comme on dit (*sourit*) **»**

Extrait d'une conversation avec Jonas.

« (…) Je pourrais dire qu'il y a au sein de l'ULIS quelque chose de l'ordre d'un climat familial (*réfléchit*) Y a deux adultes bien repérés, l'auxiliaire de vie scolaire et moi, les élèves se connaissent bien, c'est sécurisant, c'est une famille ! (*sourit*) »

Extrait d'une conversation avec Marc le coordonnateur de l'ULIS.

« **Ça a l'air d'aller au lycée Maxence, il n'a eu que des compliments lors de la réunion ?**

Ah oui, c'est sûr, il est bien ici, l'ULIS c'est sa famille, c'est bien, il est bien ici, on est contents que ça se passe bien.

Extrait d'une conversation avec le père de Maxence.

« Quand j'ai remplacé Marc sur l'ULIS, ça a pas été facile, il a fallu que je trouve ma place, c'est une famille l'ULIS. Une famille c'est ça exactement une famille (*sourit*).

C'est une recomposition familiale en quelque sorte ?

Oui c'est tout à fait ça (*rit*) une famille recomposée, quand je suis arrivée il a fallu que la famille se recompose avec un nouvel élément (*rit*). »

Extrait d'une conversation avec Clara la coordonnatrice de l'ULIS.

Les extraits rapportés ci-dessus sont tirés d'un entretien et de conversations qui se sont déroulés lors de mon premier mois de terrain. Je n'avais alors formulé aucune hypothèse préalable quant au travail que je souhaitais mener, même si des hypothèses, au départ souvent inconscientes (ou tout au moins informulées), conduisent toujours à orienter le regard de celui qui observe. Ma seule ambition, en ce début d'enquête, était celle d'essayer de comprendre, du point de vue de ceux qui en sont la cible - des adolescents et jeunes adultes désignés « handicapés »[11] - la politique publique d'inclusion scolaire en

[11] Cette dénomination est celle employée par les acteurs de la communauté éducative pour désigner les adolescents et jeunes adultes rattachés au dispositif ULIS. Je m'expliquerai plus loin sur les modes de désignation employés tout au long de ce travail.

« train de se faire », comment elle se réalise et s'invente au quotidien au sein du lycée d'enseignement professionnel Jean Jaurès situé dans le sud de la France. Dans les premières semaines d'enquête, l'observation se fait alors bien souvent « flottante[12] », le regard ne se focalise sur rien en particulier et sur tout à la fois jusqu'à ce que des mots, des actions, des rencontres viennent semer le trouble dans un environnement où au départ, tout peut apparaître comme *évident* et *aller de soi*, et ce d'autant plus quand des relations de familiarité nous lient au terrain.

Que le dispositif ULIS soit assimilé à une *famille* représente sans doute un de ces « détails » (Arasse, 1998) qui a capté mon attention, suscité mon étonnement et ma curiosité, et *de facto,* m'a permis d'orienter mon questionnement et d'avancer mes premières hypothèses de travail. Il s'agit, dirait Jean-Claude Passeron, de ce petit déclic « qui permet de doter la perception d'un sens hypothétique, le premier que sollicite un individu pour se motiver à penser sur les gens et les choses. » (2003, p. 34). En quoi, en effet, un dispositif dont l'ambition est de rendre opérationnelle une politique publique peut-être assimilé par les destinataires de cette même politique publique à ce qui ordinairement relève de l'intimité en l'occurrence la famille ? Qu'est-ce que cela peut bien pouvoir signifier du point de vue des adolescents et jeunes adultes qui y sont rattachés ? Quelle place occupe le dispositif ULIS dans leurs expériences de l'inclusion scolaire ? Et plus largement, quelle relation dialectique existe-t-il entre une politique publique, les dispositifs censés la rendre effective, et le public qui en est la cible privilégiée ? Ce faisceau de questions conduit à une réflexion plus générale sur la fonction même de l'inclusion scolaire : un adolescent ou un jeune adulte désigné handicapé mental scolarisé au lycée J. Jaurès est-il pour autant *inclus* ?

C'est donc à partir de la description et de l'analyse au plus proche de l'expérience ordinaire vécue des élèves rattachés au dispositif ULIS que j'ai souhaité nourrir ces interrogations. Il va de soi que l'expérience quotidienne des élèves, dans ce qu'elle a de plus « banal », ne peut être désindexée du contexte dans lequel elle se construit. En cela, il s'agit d'une analyse de la politique d'inclusion scolaire « par le bas ». Par ailleurs, la notion d'« expérience » est une notion polysémique qui, comme le soulignent Isabelle Ville, Emmanuelle Fillion et Jean-François Ravaud (2014) :

[12] Colette Pétonnet qualifie d'« observation flottante » la méthode qui « consiste à rester en toute circonstance vacant et disponible, à ne pas mobiliser l'attention sur des objets précis, mais à la laisser "flotter" afin que les informations la pénètrent sans filtre, sans *a priori*, jusqu'à ce que des points de repères, des convergences, apparaissent et que l'on parvienne alors à découvrir des règles sous-jacentes. » (1982, p. 4)

> « (…) englobe un spectre large de phénomènes renvoyant tout autant à des perceptions, des émotions et des cognitions. Les définitions qui en sont données distinguent classiquement plusieurs aspects. L'acte d'éprouver désigne le produit immanent de nos sens dans une situation particulière ; on parle parfois de "vécu" pour évoquer cette expérience perceptive dont la maladie et la blessure du corps font figure d'archétype. Mais l'expérience, c'est également la connaissance issue de la pratique. Elle peut prendre la forme d'un savoir incorporé, acquis dans l'usage, la familiarité, la répartition, lorsqu'il s'agit par exemple de la pratique d'un sport, d'un instrument de musique ou encore d'une aide technique comme un fauteuil roulant. Elle renvoie aussi à une connaissance réflexive qui engage une véritable élaboration cognitive. En ce sens, l'expérience des déficiences n'atteint pas seulement l'intégrité corporelle des personnes, elle touche également au sens de soi, de son histoire, aux représentations que les personnes produisent d'elles-mêmes, de leurs relations aux autres et au monde. Qu'il s'agisse d'un savoir incarné peu conscient ou d'une construction cognitive très élaborée, l'expérience implique une dimension temporelle et singulière, propre à l'individu, constitutive de l'identité. » (2014, p. 106)

On voit bien ici à travers la description que ces auteurs donnent de la notion d'« expérience » en quoi elle est construite historiquement, socialement et institutionnellement. Je retiendrai que l'expérience implique que les élèves au centre de ce travail sont des « sujets » irréductibles aux contraintes sociales et institutionnelles s'exerçant sur eux. L'expérience est ainsi faite de deux dimensions inextricablement mêlées : une dimension subjective, l'« agentivité » des élèves, dans la mesure où ils peuvent exprimer leur intentionnalité et la façon dont ils donnent du sens à ce qu'ils vivent, et une dimension objective, faite des contraintes sociales et institutionnelles inhérentes à la politique d'inclusion et à sa mise en actes. A propos des travaux qu'il a consacrés à la sociologie de l'expérience scolaire, François Dubet (1996) rappelle que :

> « Bien que la subjectivité des acteurs sociaux soit l'objet central de cette étude, il n'est pas concevable de l'isoler de l'ensemble des mécanismes objectifs qui la produisent. Si chacun construit lui-même son expérience sociale, il n'empêche qu'il ne la bâtit qu'avec des matériaux "objectifs" et qui ne lui appartiennent pas. Les élèves ne définissent ni les relations des cultures familiales et de la culture scolaire, ni les utilités sociales objectives attachées à leurs études, ni les connaissances scolaires et les méthodes pédagogiques. Mais ce sont eux qui doivent combiner ces divers éléments, et toute recherche va nécessairement de l'acteur au système, du travail des sujets aux dimensions objectives de leur expérience. » (1996, p. 17)

Dans cette perspective, chercher à restituer l'expérience vécue des adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux au centre de cette enquête laisse entendre qu'ils agissent et construisent leur action, sans toutefois méconnaître les contraintes du monde social dans lequel ils sont immergés et qui, en partie, les façonne. Cette approche

constitue le premier postulat méthodologique de mon enquête. Le second renvoie explicitement au titre donné à cette thèse. Inspiré de celui de l'ouvrage de l'historien Nathan Wachtel bien connu des anthropologues, *La vision des vaincus* (1992), il s'agit de favoriser un décentrement du point de vue[13]. L'idée étant de veiller, d'une part, à ne pas étouffer les *voix* des élèves dits « inclus » et, d'autre part, de reconnaître leur capacité à rendre compte de la singularité de leur expérience.

J'ai donc choisi d'être attentif à ce qui apparaît comme signifiant à ces jeunes *pris* dans la complexité des configurations liées à leur scolarisation dans et à travers lesquelles se construisent leur expérience et leur subjectivité. À partir du recueil et de l'analyse du sens qu'ils donnent à leur scolarité, du rapport qu'ils entretiennent avec l'institution scolaire, de la manière dont ils s'y adaptent ou s'y opposent, de leurs choix, de leurs projets, des rapports à soi et à autrui, il s'agira ainsi de comprendre les effets de l'application du paradigme d'inclusion à partir du point de vue de ceux qui en sont la cible. Les travaux qui prennent en compte le point de vue des enfants, des adolescents ou des jeunes adultes désignés handicapés mentaux restent rares. Les sciences sociales ont de manière générale longtemps ignoré que ce public soit fait de sujets acteurs de leur socialisation et plus particulièrement de leur « socialisation secondaire » (Berger et Luckmann, 2008) à travers les pratiques et les institutions auxquelles ils se trouvent confrontés. Ce défaut d'« audition » n'est pas sans lien avec l'assignation d'identité dont ils font l'objet ; celui-ci n'est bien souvent que l'ombre portée de la catégorie de « handicap » et plus particulièrement, de « handicap mental ».

On verra ainsi que les jeunes au centre de ce travail ont une capacité réflexive, une aptitude à comprendre le monde qui les entoure et à se situer par rapport aux problématiques qui se posent à eux à l'heure où ils doivent opérer des choix. À cet égard la démarche ethnographique, en ce qu'elle soumet le terrain à un travail prolongé d'observation et d'interaction (conversations formelles et informelles), permet d'accéder à l'expérience ordinaire mais aussi à d'autres d'expériences - plus événementielles - qui n'en demeurent pas moins marquantes dans l'existence des individus. L'observation et l'analyse micro-sociologiques, écrit Alban Bensa, donnent les moyens de démêler « les fils d'une empirie d'autant plus touffue que l'observation est plus minutieuse » (1996, p. 65). C'est en examinant quelques-uns des réseaux d'interdépendance (Élias, 1987) qui traversent le

[13] Je précise que le rapprochement réalisé à partir du titre de l'ouvrage de Nathan Wachtel a pour ambition de souligner le changement de perspective et le déplacement de point de vue. En aucun cas je ne considère que la situation de mes interlocuteurs s'apparente à celle des « vaincus » de la conquête espagnole de l'Amérique du sud.

dispositif ULIS que je propose de rendre compte de la construction sociale et institutionnelle de l'expérience des élèves qui y sont rattachés, et plus largement, de l'expérience qu'ils font de l'inclusion scolaire.

L'expérience s'élabore, se modifie et se transforme au gré des interactions ordinaires (Goffman, 1968, 1975, 1991) des acteurs dans des « contextes de négociation » (Strauss, 1992) où s'entrecroisent les intérêts, les ressources, les stratégies et les raisons d'agir de chacun. Les trajectoires, les subjectivités et le sens de soi des élèves s'en voient ainsi inévitablement affectés, positivement ou négativement.

Dans le droit fil des pionniers de l'interactionnisme symbolique des années 1930, ces auteurs ont particulièrement bien montré que l'ordre social est un ordre négocié - de manière continue - entre les individus. Ils cherchent avant tout à rompre avec les approches structuro-fonctionnalistes dominantes à l'époque qui considèrent la société comme un système structuré. Les tenants de l'interactionnisme symbolique montrent quant à eux son caractère éminemment dynamique et la capacité qu'ont les acteurs à ne pas toujours se comporter conformément aux statuts et aux rôles qui leur sont assignés. Il s'agit d'une posture épistémologique qui privilégie l'étude du sens que produisent les acteurs en interaction dans le cours de leurs activités quotidiennes à travers la compréhension et l'interprétation qu'ils en donnent. Ce travail s'inscrit ainsi dans les travaux pionniers des principaux artisans de la seconde école de Chicago comme Howard Becker, Erving Goffman ou Anselm Strauss qui ont fait de l'analyse des interactions sociales ordinaires - sur la base d'enquêtes qualitatives minutieuses - le centre de leurs recherches. Ils montrent comment les interactions se déterminent les unes les autres par un jeu permanent de réajustement des positions, des alliances et des ruptures.

Parce que l'anthropologie se méfie des cadres à penser, l'étude de la question de l'inclusion scolaire nécessite de commencer par examiner la notion de handicap. On ne peut, en effet, interroger les effets d'une politique publique sans au préalable questionner les termes qui servent à désigner la population « cible » de l'action publique. Le terme de handicap, consensuel dans son usage ordinaire, l'est-il vraiment ou seulement en apparence ? Qu'y a-t-il en effet de commun entre un enfant porteur d'une trisomie 21, un enfant aveugle de naissance, un enfant devenu sourd suite à un accident de la vie, un enfant paraplégique, un enfant reconnu handicapé en raison d'un retard mental léger, moyen, ou profond, un enfant présentant des troubles envahissants du développement, etc. ? À travers ces quelques exemples, on s'aperçoit que le terme de handicap recouvre des réalités multiples dont on peut douter qu'elles puissent être rassemblées sous un seul et même

terme. C'est pourquoi il conviendra d'explorer le processus de catégorisation et d'assignation des adolescents et jeunes adultes au centre de cette enquête, dont on verra qu'il détermine le traitement social qui en découle. Il s'agit ainsi, dans les pas d'Erving Goffman, de porter une attention particulière non pas sur « ce que l'appareil prend en photo mais sur l'appareil lui-même » (1991, p. 10).

La première partie de ce travail se veut donc introductive par la perspective qu'elle se donne de rendre compte à la fois de l'évolution socio-historique dudit handicap mental et de son traitement social dans le champ scolaire. Ce sera l'occasion d'interroger le processus de construction des publics dans les politiques publiques. Il s'agira par ailleurs de mieux comprendre quelle place occupe le paradigme d'inclusion dans le champ de l'éducation et plus particulièrement dans les politiques publiques qui ont pour objet la scolarisation des élèves reconnus handicapés, et de quoi ce paradigme est-il le nom.

La deuxième partie sera consacrée à présenter et rendre compte de la méthodologie de recherche et notamment à clarifier les enjeux méthodologiques et épistémologiques que font peser sur la démarche ethnographique la question de ma familiarité au terrain d'enquête et le choix d'enquêter auprès d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux.

Dans la dernière partie, constituée de trois plus larges chapitres, chacun représentant une des trois dimensions - distinguées pour l'analyse mais inextricablement liées - que je reconnais au paradigme d'inclusion scolaire (*physique, sociale* et *épistémique*), j'examinerai comment se construisent et se façonnent l'expérience et la subjectivité des jeunes qui sont la cible de la politique publique d'inclusion scolaire en train de se réaliser dans et à travers le dispositif ULIS.

Première partie

Du mode de désignation au traitement social

Toute tentative de description d'une réalité nécessite d'opérer un choix parmi les mots qui seront retenus pour la nommer. Si les mots peuvent avoir une certaine pertinence à un niveau de généralité assez étendu, ils ne sauraient toutefois prétendre analyser et recouvrir la complexité des réalités qui leur préexistent. C'est bien pourtant ce à quoi travaillent les systèmes de catégorisation et de classification qui à force de mots cherchent inlassablement à contenir *ce* et *ceux* qu'ils désignent. À sa manière, Georges Perec fait le constat de la difficulté qu'il y a à vouloir classer et catégoriser le monde. Il y a, dit-il, face à une telle entreprise un sorte de vertige taxonomique :

> « Tellement tentant de vouloir distribuer le monde entier selon un code unique ; une loi universelle régirait l'ensemble des phénomènes : deux hémisphères, cinq continents, masculin et féminin, animal et végétal, singulier pluriel, droite gauche, quatre saisons, cinq sens, six voyelles, sept jours, douze mois, vingt-six lettres. Malheureusement ça ne marche pas, ça n'a même jamais commencé à marcher, ça ne marchera jamais. N'empêche que l'on continuera encore longtemps à catégoriser tel ou tel animal selon qu'il a un nombre impair de doigts ou des cornes creuses. » (Perec, 2003, p. 153)

Pour reprendre l'expression de Marc Augé (1992) à propos de la notion d'*identité*, on ne saurait oublier que les catégories travaillent « comme du bois vert » dans le présent où on les constitue. J'ai ainsi appris moi-même à douter des catégories comme Marc Augé doute des identités absolues, simples et substantielles tant au plan collectif qu'au plan individuel (*ibid.*, p. 33). N'est-ce pas là d'ailleurs une des premières leçons que tout apprenti ethnographe se devrait de mettre en pratique, que celle qui consiste à douter et à tenir pour suspecte une réalité qui apparaîtrait trop bien ordonnée, une réalité dont les mots, déjà là, sembleraient contenir et épuiser tout le sens ?

La perspective résolument interactionniste (Goffman, 1975, Becker, 1985) dans laquelle s'inscrit ce travail fait le choix de rejeter *de facto* toute pensée fixiste, voire essentialiste qui considérerait les catégories - dans lesquelles sont pris les adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux - comme des entités indéfectibles et absolues. L'« autre, écrit Yannick Jaffré, est toujours le produit d'une opération » (2012, p. 3). Classifier et catégoriser sont à cet égard de ces opérations mentales et sociales qui produisent et constituent l'autre. Face à la tendance à catégoriser et à réifier en traits de

caractère les comportements et attitudes de ceux dont on parle, il n'est pas inutile de rappeler avec Bernard Lahire que ces « traits n'apparaissent pas dans un vide de relations sociales : ils sont les produits d'une socialisation passée, mais aussi des relations sociales à travers lesquelles ces « traits » s'actualisent, sont mobilisés. » (1995, p. 16-17). Les traits de la personnalité ou du comportement d'un individu n'ont de sens, écrit Norbert Élias, que si on prend soin de les replacer dans le « tissu d'imbrications sociales avec les autres » (1991, p. 14-15) qui a contribué à son émergence. En même temps, est-il envisageable de penser la réalité en dehors des systèmes de catégorisation établis par les institutions (Douglas, 2004) ? Sans doute pas. Est-ce d'ailleurs possible si l'on s'accorde sur le fait que « catégoriser » est consubstantiel à l'acte même de penser ? N'est-ce pas tant alors de l'absolutisation des catégories que des catégories elles-mêmes dont il faut se méfier ? Il ne s'agirait pas de lâcher la proie pour l'ombre. C'est la raison pour laquelle, au mieux, celles-ci seront appréhendées comme des « éléments qui circulent dans les interactions et sont susceptibles selon les situations de se charger de signification et d'avoir des effets divers » (Lovell, *et al.,* 2011, p. 179). Stanislas Tomkiewicz (1992), psychiatre très influent en son temps dans le secteur de la psychiatrie infanto-juvénile, s'est posé la question de la pertinence de classifier. Cela lui est apparu légitime pour les raisons suivantes :

> « D'abord parce que nous sommes des intellectuels, qu'on le veuille ou non, et que, étant intellectuels, nous ne pouvons pas travailler sans classifier, sans dénombrer. Déjà dans l'Ancien Testament, le bon Dieu, Seigneur des juifs, qui était peut-être le premier intellectuel connu, dès qu'il a créé le monde a aussitôt donné un nom à toute chose créée : "Cela, c'est le crocodile ; cela c'est Adam ; cela, c'est les plantes ; cela c'est la lumière." C'était finalement le premier classificateur (…) Ainsi, que je le veuille ou non, je classifie, je pose des diagnostics. Même si je dis que je ne classifie pas, que je ne nomme pas, que je ne fais pas de taxinomie, je le fais quand même. Que je dise d'un patient que j'ai devant moi : "Je crois que c'est un schizophrène", ou que je dise : "Il ressemble comme deux gouttes d'eau à Jacques, que j'ai connu il y a dix ans et qui a fini dans un hôpital psychiatrique", je fais de la taxinomie. La taxinomie est inévitable et, comme toute chose inévitable, elle finit par être légitime ; alors, autant en faire consciemment et ouvertement et pas d'une manière hypocrite et clandestine. » (1992, p. 88-89)

Pour Stanislas Tomkiewicz, la réponse est claire, l'acte de penser ne peut se passer de catégoriser ni de classifier sauf à en être dupe ou de mauvaise foi. Il ne cessera, tout au long de son travail, de veiller, à ce que les systèmes de classification, aussi nécessaires et inévitables soient-ils, ne figent pas la pensée de celles et ceux qui les produisent mais aussi et surtout de celles et ceux qui en font l'usage. Et, pourrait-on ajouter, d'« indiéniser » celles et ceux qu'ils sont censées désigner. Toute catégorie relève d'une construction socio-

historique qui offre une représentation partielle, et souvent partiale, du fragment de réalité qu'elle tente de décrire. Les classifications sont en outre un langage commun destiné à penser et communiquer. En cela, Pierre Bourdieu (1979, p. 550) propose de distinguer les « schèmes classificatoires » dont l'ambition est de marquer une distinction sociale, génératrice de phénomènes de séparation et d'exclusion ; et la recherche de classements savants pour penser et communiquer fondés sur des critères scientifiques. Limites dont on sait qu'elles sont bien souvent franchies, voire transgressées, à des fins qui dépassent la seule quête de connaissance.

Les systèmes de catégorisation, qui plus est dans la perspective d'un travail de recherche en sciences sociales, ne peuvent être pris pour argent comptant. Comme l'écrit très justement Pierre Bourdieu, un des pièges serait à l'évidence de « traiter comme instrument de connaissance ce qui devrait être objet de connaissance, c'est-à-dire tout ce qui fait le sens pratique du monde social, les présupposés, les schèmes de perception et de compréhension » (1992, p. 216). Le chercheur ne pense pas non plus en dehors de tout système de catégorisation. Néanmoins, il se doit d'avoir l'exigence de les soumettre à l'analyse et à la critique au risque de se vouer à n'être que l'instrument de ce qu'il prétend penser (Bourdieu, 1992, p. 209). Émile Durkheim (2007, [1894]) en son temps mettait en garde contre les risques d'un enfermement de la pensée dans des cadres de perception de la réalité auxquels la pensée serait devenue aveugle. Comme l'écrit Daniel Céfaï (2010), l'ethnographie n'a-t-elle pas pour vocation de soumettre nos catégories ordinaires ou savantes à l'interrogation plutôt qu'à les tenir pour naturelles, à veiller à penser en termes de relations et à ne jamais refermer l'analyse sur des essences?

Le rapprochement entre les notions de *catégorie* et d'*identité* n'est pas fortuit. Je soutiens avec Ian Hacking (2001) l'hypothèse selon laquelle il y a une interaction dynamique entre les systèmes de classification et de catégorisation et les individus qui se trouvent classés (hypothèse qui sera discutée dans la troisième partie). Si je n'ai pas l'intention ici d'imposer un nouvel habillage catégoriel à ceux qui ont été mes interlocuteurs (en tant que cadre de référence en soi), je ne peux faire fi de la réalité des catégories dont ils font l'objet. Je m'attacherai donc à identifier ces dernières dans et à travers leurs contextes et schémas politiques et sociaux qui ont contribué à leur émergence. L'enjeu de ce travail me semble d'autant plus digne d'intérêt que les systèmes de catégorisations, en tant que mots, ne sont pas seulement « performatifs » comme le souligne Ian Hacking, ils sont aussi, « prescriptifs » :

> « (…) Si les catégories décrivent, elles prescrivent aussi des actions (par exemple, elles contribuent aux choix du traitement, à l'accès à des indemnités), elles apportent des solutions à des problèmes ou au moins permettent de conseiller certaines solutions, même dans des situations d'incertitude. C'est pour cette raison qu'elles jouent un rôle pour certains acteurs qui sont pourtant victimes de la stigmatisation qu'elles peuvent aussi générer. » (Mildred Blaxter, cité par Lovell *et al.*, 2011, p. 181)

Au-delà d'avoir comme effet possible l'assignation d'une identité, les opérations de catégorisation sont une des dimensions techniques de nombreuses politiques publiques, à laquelle celle de l'inclusion des personnes reconnues handicapées n'échappe pas. L'action publique tend en effet à nommer, classer, compter, diviser ou encore subdiviser les publics qu'elle tente de cibler à l'aune des objectifs qu'elle s'est fixées. Elle s'appuie pour cela sur les systèmes de catégorisation existants, voire elle peut en créer comme on le verra avec le champ de l'Éducation Nationale.

L'objet de cette première partie consistera à revenir sur la constitution de ces schèmes interprétatifs qui dans une circularité causale conduisent à des choix politiques - dans le cas présent de politiques publiques d'inclusion - dont l'opérationnalisation se traduit par la mise en œuvre de structures et dispositifs comme mode de traitement social. Dans une perspective socio-historique, il s'agira de mener une réflexion sur deux plans à la fois complémentaires et interdépendants : dans un premier chapitre il sera question de mettre en lumière la manière dont les adolescents et jeunes adultes au centre de cette enquête sont désignés, le second chapitre sera lui consacré aux politiques publiques d'éducation qui ont été conduites au regard des modes de désignations successifs précédemment interrogés. Ce sera l'occasion de donner une profondeur historique au paradigme d'inclusion scolaire, arrière-plan indispensable, pour tenter d'en saisir les logiques qui ont conduit à son émergence et à sa généralisation à l'ensemble des degrés de l'institution scolaire. Si l'accès à l'enseignement secondaire des élèves dont on parle s'inscrit dans l'histoire longue de la scolarisation des élèves dits handicapés mentaux, on verra que l'injonction d'ouverture faite aux établissements scolaires du secondaire ne s'est accomplie que récemment si l'on se réfère aux circulaires de 1995[14] relatives à la création des premières Unités Pédagogiques d'Intégration[15] (ex ULIS). Sachant, par ailleurs, que ces dispositifs n'ont véritablement pris leur essor qu'au début des années 2000.

[14] Circulaire n°95-124 du 17 mai 1995, « Intégration scolaire des préadolescents et adolescents présentant des handicaps au collège et au lycée » et circulaire n°95-125 du 17 mai 1995, « Mise en place de dispositifs permettant des regroupements pédagogiques d'adolescents présentant un handicap mental : les UPI ».
[15] UPI dans la suite du texte.

En proposant une entrée historique et sociale, je m'expose au risque, je crois inévitable - tant le sujet est vaste et complexe à la fois - de restituer de manière simplifiée des enjeux et logiques scientifiques, politiques mais aussi idéologiques qui ont traversé les modes de désignation et de traitements des élèves que l'on dit aujourd'hui handicapés mentaux. Je m'en tiendrai donc à rendre compte de manière dynamique, de l'évolution et de l'enchaînement de ces enjeux et logiques, à l'intérieur duquel vont venir s'inscrire les questions qui seront traitées dans la troisième partie de ce travail.

Chapitre I. Des mots pour les dires

Certains auteurs ont pu montrer que la quête de connaissance qui pousse à produire des systèmes de catégorisation et de classification toujours plus élaborés les uns que les autres s'est parfois égarée jusqu'à en oublier la réalité qu'elle cherchait à désigner. C'est ainsi qu'Éric Plaisance et Charles Gardou (2001) font état du souci quasi obsessionnel qui a eu cours à la fin des années soixante ; période au cours de laquelle la logique classificatoire des élèves à l'époque dits « inadaptés » s'est vue poussée à un tel degré de raffinement que, selon ces auteurs, cela confinait à l'absurde. C'était l'époque, rappellent-ils - citant la formule de Jean Simon - de la « fièvre ségrégative ». L'objet de ce minutieux travail avait pour ambition de distinguer un ensemble d'individus en fonction de traits caractéristiques relevant, pour ne citer que ces deux exemples, des états déficients ou de la déficience mentale. Au-delà de cette profusion de catégories, toujours indécises, que l'on peut considérer comme le fruit d'un tâtonnement du travail clinique. C'est aussi le souhait de pouvoir répondre à d'autres demandes que purement scientifiques dans le but d'accroître la connaissance d'un objet utile pour la recherche, dont celle de la nécessité de pouvoir répondre à une « demande administrative de partage des diverses compétences ministérielles en compétition et, en fin de compte, de rationalisation des dépenses à engager pour financer des établissements ou des classes de toutes sortes » (*ibid.*, p. 7).

De ce point de vue, Éric Plaisance et Charles Gardou rejoignent l'hypothèse de Pierre Bourdieu qui soutient que les systèmes de classification sont moins, finalement, « (…) des instruments de connaissance que des instruments de pouvoir, subordonnés à des fonctions sociales et orientés plus ou moins ouvertement, vers la satisfaction des intérêts d'un groupe » (1979, p. 556).

Puisque nous vivons dans un monde classifié, voyons à présent comment les adolescents et jeunes adultes dont on parle sont désignés par l'Éducation Nationale avant de considérer en détail la place qui leur est faite dans le cadre des politiques éducatives actuelles qui prônent et soutiennent l'inclusion en milieu scolaire ordinaire. La définition d'une politique publique d'éducation à l'égard des publics perçus comme « différents » est, comme le souligne Éric Plaisance (1999), nécessairement liée à une représentation du public visé, révélée par une dénomination du public concerné. Il s'agira dans ce premier chapitre de saisir les *mots* qui servent à dire les élèves dont on parle. Loin d'être des « essences pures », ils ont une histoire dont on ne peut faire l'économie si l'on souhaite mieux comprendre les enjeux de leurs usages.

A. De la difficulté à nommer ceux dont on parle

La logique de catégorisation des adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux s'inscrit dans un processus historique dont les repères sont à présent bien connus. Les travaux socio-historiques et critiques de Francine Muel (1975), Michèle Chauvière (1980), Jacqueline Gâteaux-Mennecier (1989, 1990), Monique Vial (1984, 1990) ont largement fait le jour sur cette question complexe de la catégorisation de ceux que l'on nommait au début du XIX^{ème} siècle les « anormaux »; dénomination qui s'enracine dans les recherches des médecins aliénistes de cette même époque dont un des objectifs, comme l'écrivent Éric Plaisance et Charles Gardou, visait à :

> « (…) distinguer les deux grandes catégories de "l'aliéné" et de "l'arriéré , et à raffiner, au sein même de l'arriération, les sous-catégories de "l'idiot", de "l'imbécile" et du "débile" (…) À cet égard, l'argumentation donnée par Binet et Simon dans leur célèbre livre "Les enfants anormaux" (1907) est à tout à fait exemplaire d'un type de classement des "anormaux" qui entraîne à la fois une répartition institutionnelle des populations concernées et une répartition des compétences professionnelles en des lieux différents. » (Plaisance et Gardou, 2001, p. 6)

Les auteurs ci-dessus ont minutieusement rendu compte de l'évolution historique ainsi que des enjeux des logiques de catégorisation et de traitement social en montrant de manière approfondie le caractère socialement construit du processus de classification qui a abouti à la notion de « handicap mental » dont le prolongement terminologique on va le voir plus loin est aujourd'hui ce que l'OMS[16] nomme *retard mental* et ce que l'Éducation Nationale dilue dans les *troubles des fonctions cognitives*. Ce qu'illustre, en outre, cette quête des mots pour désigner ceux dont on parle c'est la nécessité de nommer la « différence » et de placer au cœur du débat la question du rapport à la norme et plus singulièrement à la norme scolaire, par une partition entre le normal et le pathologique. Les termes qui se sont succédés tels que *anormaux*, *arriérés* (avec comme sous-catégorie celles d'idiots, d'imbéciles et de débiles), *débiles* (légers, moyens, profonds), *inadaptés*, *déficients intellectuels* (légers, moyens, profonds), *handicapés mentaux*, etc., traduisent la difficulté à circonscrire scientifiquement un objet dans le cours de son évolution. Les changements terminologiques constituent néanmoins l'« Arrière-plan[17] » (Searle, 1985) des

[16] Organisation Mondiale de la Santé.

[17] « Le terme désigne l'ensemble des capacités mentales (ou schèmes, pratiques, compétences, habitudes, assomptions, présuppositions, etc.) qui, sans être elles-mêmes des représentations, sont les conditions de possibilité de l'exercice de nos représentations… L'hypothèse de l'Arrière-plan pose que nos représentations, linguistiques ou non, ne peuvent déterminer complètement leurs conditions de satisfaction et ne peuvent

professionnels que j'ai pu interroger qui n'est pas sans conséquences sur les pratiques, c'est pourquoi je m'attacherai à les questionner de manière critique et historiquement située.

À ce jour, les élèves dont on parle sont reconnus « handicapés ». Cette reconnaissance fait suite à une demande effectuée auprès de la Maison Départementale des Personnes Handicapées[18] pour laquelle la Commission des Droits et l'Autonomie des Personnes Handicapées[19] s'est donc prononcée favorablement. Si l'on s'accorde un détour historique afin d'interroger dans le détail les circulaires successives qui définissent les premiers dispositifs permettant la scolarisation d'élèves reconnus handicapés dans le secondaire, on pourra ainsi apprécier les différentes terminologies employées par le législateur pour désigner les élèves dont on parle. Le choix d'articuler mon propos à partir de textes législatifs et réglementaires tient principalement au fait qu'ils sont les documents de référence des membres de la communauté éducative[20], et auxquels ils se réfèrent en tant que fonctionnaires de l'État. Les lois, assorties des décrets et circulaires d'application, sont des documents institutionnels *prescriptifs* qui guident et orientent les pratiques et les discours dans le cadre de politiques éducatives. On verra ainsi que l'Éducation Nationale s'appuie en partie sur des catégories de nature scientifique, entre autres produites par l'OMS, sans pour autant s'interdire de créer ses propres catégories dont on verra quels peuvent être les enjeux. Si les politiques publiques d'éducation, comme toute politique publique, « ciblent des ressortissants » (Thoenig, 2010) par un processus de segmentation des publics, c'est avant tout pour définir des moyens d'action dont le but reste de servir les objectifs qu'elles se sont assignés. C'est ainsi que les politiques publiques nomment, classent, catégorisent ou encore subdivisent des populations d'individus dans un souci de rationalité de l'action publique.

Dans les circulaires qui instituent les premières Unités Pédagogiques d'Intégration en 1995, c'est le terme d' « handicapé » qui est utilisé, complété de la sous-catégorie de « handicap mental » sans que ce dernier ne soit explicitement défini. Le législateur reste vague, il parle de « pré-adolescents ou des adolescents présentant **différentes formes de**

---

s'appliquer de façon appropriée à un monde que sur fond d'une information et de savoir-faire - à la fois biologiques et culturels - qui sont par nature trop fondamentaux pour être classés comme des représentations.» (Searle, 1985, p. 324).

[18] MDPH dans la suite du texte.

[19] CDAPH dans la suite du texte.

[20] Je reprends à mon compte cette expression vernaculaire propre à l'Éducation Nationale pour rendre compte du fait que l'Ecole n'est pas composée que d'enseignants en tant que seuls professionnels à intervenir auprès des élèves dans la mission d'éducation.

handicap mental *[c'est moi qui souligne]* ». En l'absence d'une définition précise le texte fixe les conditions minimales attendues de la part des élèves dits handicapés mentaux dont le projet pourrait être une orientation en UPI :

> « *[des pré-adolescents ou des adolescents]* qui peuvent tirer profit, en milieu ordinaire, d'une scolarité adaptée à leur âge et à leurs capacités, à la nature et à l'importance de leur handicap (…) qui ne peuvent être accueillis à temps complet dans une classe ordinaire et pour lesquels l'admission dans un établissement spécialisé peut être différée ; qui sont pris en charge par un service ou un établissement spécialisé et dont les progrès permettraient d'envisager une intégration bénéfique aux apprentissages scolaires, sociaux et culturels (…) Les élèves doivent manifester des possibilités cognitives, même si elles peuvent apparaître dans l'instant limitées. (…) L'élève admis dans une UPI doit se situer dans une dynamique de progrès lui permettant de poursuivre des apprentissages de nature scolaire. Par ailleurs, il doit être capable d'assumer les contraintes et les exigences minimales de comportement qu'implique la vie au collège, et avoir acquis une capacité de communication compatible avec des enseignements scolaires, les situations de vie et d'éducation collectives. » (Circulaire n°95-125 du 17 mai 1995)

Sans définition opérationnelle de ce qui est désigné comme étant le handicap mental, la difficulté de la tâche réside dans la détermination d'indicateurs précis et de seuils qui permettront d'en dissiper le flou. Le travail de délimitation et de description est alors laissé aux commissions d'orientation (CDES secondée par la CCPE et la CCSD[21]) de l'époque, à qui il est précisé qu'elles doivent se reporter « à l'arrêté du 9 janvier 1989 relatif à la nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages et à la classification internationale des handicaps ». La nomenclature en question est étroitement inspirée de la classification issue des travaux entamés à la fin des années 1970 par l'équipe du docteur Philip Wood pour le compte de l'OMS et publiée en 1980. L'enjeu du travail initié par l'OMS consistait à engager une réflexion sur les conséquences des problèmes de santé et une analyse du concept de handicap. La Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps (CIDIH[22]) distingue trois niveaux ou axes d'expérience du concept de handicap : l'axe des déficiences (aspect lésionnel), l'axe des incapacités (aspect fonctionnel), l'axe des désavantages (aspect situationnel ou social).

---

[21] Commission Départementale de l'Éducation Spéciale (CDES), Commission de Circonscription de l'enseignement Préélémentaire et Élémentaire (CCPE) et Commission de Circonscription du Second Degré (CCSD).

[22] CIH, Classification Internationale des Handicaps, dans sa forme abrégée la plus couramment employée. Elle est la traduction française, réalisée en 1988 et mise en application à partir de 1989 par l'arrêté du 9 janvier, de l'*International Classification of Imparment, Disability and Handicap* (ICIDH).

Voici le schéma conceptuel de Philip Wood selon les trois axes d'expérience précités.

Maladie ou accident ⟶ Déficience ⟶ Incapacité ⟶ Désavantage

Classification Internationale des Handicaps (OMS, 1980)

Déficience : « Toute perte de substance ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique. »

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. »

Désavantage : « Il résulte, pour un individu donné, d'une déficience ou d'une incapacité qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal (en rapport avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels). »

La traduction française de la classification du Docteur Philip Wood, n'utilise pas les termes de handicap mental mais retient les catégories de « déficiences intellectuelles » qui comprennent « celles de l'intelligence de la mémoire et de la pensée » avec comme sous-catégories, celle de *retard mental* qu'elle emprunte à la dixième version de la Classification internationale des maladies (CIM-10). Voici la définition qu'elle donne du retard mental :

> « Arrêt ou développement incomplet du fonctionnement mental, caractérisé essentiellement par une altération, durant la période du développement, des facultés qui déterminent le niveau global d'intelligence, c'est-à-dire des fonctions cognitives, du langage, de la motricité et des capacités sociales. Le retard mental peut accompagner un autre trouble mental ou physique ou survenir isolément. Les degrés de retard mental sont habituellement déterminés par des tests d'intelligence normalisés. Ces derniers peuvent s'accompagner d'échelles évaluant l'adaptation sociale à un milieu donné. Ces mesures fournissent une estimation approximative du degré de retard mental. Le diagnostic dépendra également de l'évaluation globale des fonctions intellectuelles par un médecin compétent. Les capacités intellectuelles et l'adaptation sociale peuvent changer et, même si elles sont très médiocres, être améliorées par une formation et une rééducation appropriées. Le diagnostic doit être basé sur les niveaux fonctionnels constatés. » (CIM -10, version 2008)

Le recours au quotient intellectuel qui a longtemps servi de caution scientifique pour déterminer le retard mental depuis les travaux d'Alfred Binet et de Théodore Simon (1907) semble ici considéré comme un indicateur parmi d'autres pour en déterminer la

prévalence. L'OMS semble toutefois se montrer prudente à l'égard de l'usage de la psychométrie dont elle souligne explicitement le caractère approximatif de la mesure des différents degrés du retard mental. C'est sans doute pourquoi elle insiste sur la « plasticité » des fonctions intellectuelles qui, bien que « médiocres », sont susceptibles d'une évolution positive. Il restera toutefois longtemps (et encore aujourd'hui) l'argument d'autorité au sein des commissions d'orientation en mal de critères objectifs pour définir et évaluer l'efficience intellectuelle. Le test de QI[23], aussi contesté et contestable soit-il (Tort, 1974 ; Vial, 1990 ; Pinell, 1995) demeure l'indicateur qui permet de trancher par la - supposée - objectivité que lui confère sa représentation chiffrée. Les observations de nature cliniques sont jugées, elles, plus empruntes de la subjectivité de leurs auteurs. En l'absence d'une définition opératoire du retard mental, les membres des commissions doivent prendre des décisions, notamment en vue d'une orientation. Certes le QI n'est plus utilisé aussi ouvertement qu'à l'époque où une fourchette chiffrée[24] figurait explicitement dans certains textes de l'Éducation Nationale, ce qui sans doute pouvait donner l'impression de faciliter le « tri » entre les élèves pouvant bénéficier d'une scolarisation dans une structure en milieu ordinaire et les autres. Il n'en demeure pas moins qu'il reste un critère déterminant. Dans les commissions auxquelles j'ai participé, il a sans aucun doute perdu son statut de « grand orienteur » mais pas la totalité de son pouvoir dans un contexte dicté, nous le verrons plus loin, par la logique institutionnelle des places. Les deux psychologues que j'ai rencontrées m'ont précisé que le test de QI est bien entendu complété d'un examen clinique mais qu'il reste encore prépondérant dans le cadre des orientations en CLIS et en ULIS. François Sicot, en 2005 faisait le constat suivant :

> « Les tests et la mesure de l'intelligence continuent à tenir une place importante dans l'évaluation des capacités à poursuivre une scolarité ordinaire. Dans certains cas, des décalages surprenants entre QI verbal et performance, entre bilans psychologiques et résultats scolaires sont relevés par les psychologues ou que leurs conclusions soient remises en cause, malgré les critiques. Les tests continuent à remplir une fonction dans les procédures de légitimation des orientations, dans les explications des difficultés scolaires. » (2005, p. 276)

[23] Le test de QI utilisé par les psychologues que j'ai rencontrées est le WISC 4 (*Weschler Intelligence Scale for Children*, version 4). Le QI est calculé à partir de quatre indices : l'indice de compréhension verbale (ICV), l'indice de raisonnement perceptif (IRP), l'indice de mémoire de travail (IMT) et l'indice de vitesse de traitement.

[24] Dans la circulaire n° IV 67-530 du 17 août 1967 instituant les Sections d'Education Spécialisée (S.E.S) il est précisé que « Les élèves admis dans les sections d'éducation spécialisée sont des déficients intellectuels légers **(Q.I. compris en principe entre 65 et 80)** [c'est moi qui souligne] ne présentant pas de handicaps associés importants. »

Hervé Benoit (2005) qui s'est attaché à effectuer une comparaison entre les différents seuils de QI avant et après l'adoption de la CIH note un rééchelonnage de ces seuils à partir d'une nouvelle approche de ce qui jusqu'à présent était dénommé dans « déficience intellectuelle légère ». La notion de « retard mental léger » se substitue à celle de déficience intellectuelle légère et les bornes du QI pour cette catégorie sont déplacées :

> « S'agissant du retard mental léger, on observe que les seuils de QI sont passés de 65 et 80 voire 90 *[cotation pour la débilité légère]* à 50 et 70. (…) Pour parvenir à ce nouvel étalonnage, l'OMS s'est appuyée sur le fait que les déficiences liées à des altérations organiques ou génétiques se distribuent équitablement sur les différentes catégories socioprofessionnelles. Or, les populations dont le QI se trouve entre 70 et 100 se caractérisent par une très forte surreprésentation d'individus issus des milieux socialement défavorisés. Dans ces conditions, le facteur de détermination sociale est clairement mis en évidence et l'on ne peut pas parler de *retard mental*. Ainsi l'ensemble des élèves dont le QI est compris entre 70 et 80-90, qui étaient auparavant étiquetés *débiles légers* et orientés vers les filières spéciales, ne sont plus depuis 1989 considérés comme **déficients** *[et donc comme handicapés, c'est moi qui souligne]* » (Benoit, 2005, p. 94-95).

On mesure ici le caractère éminemment construit - historiquement et socialement- de la notion de déficience intellectuelle légère et plus singulièrement de celle de « normalité ». Cela démontre par ailleurs le flou qui entoure la limite entre la notion de handicap et celle de normalité. Ce même auteur souligne les incidences directes de ce changement sur les populations ainsi désignées :

> « C'est par la circulaire du 6 février 1989, c'est-à-dire à peine un mois après l'arrêté adoptant *la nouvelle nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages*, que des Sections d'éducation spécialisée (SES) sortent de la catégorie de la déficience intellectuelle légère pour devenir des élèves en difficulté scolaire grave et persistante. » (*ibid.*, p. 95)

On peut alors s'interroger avec Jacqueline Gâteau-Mennecier (1999), d'un point de vue épistémologique sur la signification et les enjeux de cette « disparition » et de ses incidences sur les processus de désignation :

> « Combien de gens "débiles" sont devenus, depuis lors, des gens ordinaires ? On a ici un modèle exemplaire de la dimension socialement construite de la normalité ; on le voit, comme le souligne G. Canguilhem (1979), la définition du normal par l'adapté implique une conception de la société qui l'assimile subrepticement et abusivement à un système de déterminismes, alors qu'elle est un système de contraintes contenant avant tous rapports entre l'individu et celle des normes collectives de l'appréciation de la qualité de ces rapports. » (1999, p. 177)

Les travaux de Jacqueline Gâteaux-Mennecier (1990) et de Monique Vial (1990) ont à cet égard mis en relief le caractère idéologique des explications mobilisées pour

justifier des échecs et difficultés scolaires traduits en termes d'inadaptation individuelle, et plus spécifiquement de déficience intellectuelle légère (terme qui s'est vu substituer celui de retard mental léger après son adoption en 1989 par l'OMS). Ces deux auteurs montrent ainsi comment les écarts aux exigences scolaires, élevées au rang de normes, sont interprétés comme des symptômes de la déficience intellectuelle et promus en tant que critères servant à différencier les « normaux » des « anormaux ». Le retard scolaire n'est alors pas tant, ou seulement, à interpréter selon un modèle pathologique que dans une perspective sociologique qui consiste à imputer celui-ci à la non adhésion ou à la résistance au « mode scolaire de socialisation » (Thin, 1998) porté par l'école. Le retard scolaire se présente, en outre, comme le résultat de la distance entre les attentes de la culture scolaire et la culture des familles, sans que l'école et son fonctionnement ne soient par ailleurs mis en cause[25]. La catégorie de *déficience intellectuelle* (plus couramment employée dans les commissions que celle de *retard mental*) tend à fonctionner ainsi comme le masque psychologique d'une réalité sociologique se manifestant par la résistance ou la non-adhésion aux contraintes normatives de l'institution scolaire (Gâteaux-Mennecier, 1990, 1993). Elle ne ferait que dissimuler l'enracinement social de problèmes scolaires. Ce que montrent ces travaux c'est le risque toujours à craindre d'un amalgame entre *retard scolaire* et *déficience intellectuelle,* bien que le retard scolaire puisse être l'effet d'une déficience intellectuelle elle-même la conséquence d'une pathologie génétique comme par exemple la trisomie 21 ou certains troubles psychiques. Cette crainte a conduit Patrice Pinell et Markos Zafiropoulos (1978) à soutenir l'hypothèse d'une « médicalisation de l'échec scolaire [26]» qui par ce processus permettait à l'école de se dédouaner de son rôle dans la genèse et le traitement de la difficulté scolaire. La débilité légère serait selon ces auteurs une pathologisation abusive de difficultés scolaires imputables à des différences socioculturelles. L'échec scolaire apparaît comme la conséquence d'un défaut d'intelligence là où il est l'effet, avant toute chose, de facteurs sociaux. Le début du XX^{ème} siècle voit alors s'ancrer au sein de l'institution scolaire une logique institutionnelle qui sécrète la pathologisation de la déviance scolaire (Gâteaux-Mennecier, 1990).

Bien que la requalification de la déficience intellectuelle légère aurait dû emporter avec elle la catégorie des retards scolaires dont l'étiologie relevait plus particulièrement de carences éducatives et sociales que de facteurs organiques objectivés (Diederich, 1990 ;

[25] Les travaux de Pierre Périer tendent également à imputer l'échec scolaire à la distance entre les normes culturelles de l'école et le niveau « socioculturel » des familles (2005).
[26] Dans des travaux plus récents Stanislas Morel (2014) fait lui aussi le constat d'une médicalisation abusive des troubles spécifiques des apprentissages.

Gâteaux-Mennecier, 1990 ; Vial, 1990), il n'est pas rare que ces facteurs soient mis en avant par les membres de la communauté éducative. Faute de mieux, l'origine de leur situation de handicap est alors attribuée à des facteurs liés aux milieux d'appartenance sociale (précarité sociale et économique, carence affective et/ou culturelle, incompétence éducative des parents, etc.). Comme le souligne François Sicot, et ainsi que j'ai pu le constater, « si la notion de handicap socio-culturel n'est plus guère utilisée par les professionnels dans leurs écrits, elle fait toujours référence car on y recourt çà et là dans des discussions, des réunions d'équipe. » (2005, p. 276). Là où les facteurs étiologiques relevant d'une prévalence organique peinent à fournir des explications à la difficulté scolaire, ce sont les facteurs sociaux et environnementaux qui prennent le relais. Julian de Ajuriaguerra et Daniel Marcelli (2000), tous les deux psychiatres, avaient noté que sur un plan statistique il existe une corrélation entre la lourdeur du retard mental et l'existence d'une étiologie organique : plus le retard est important plus les chances de trouver une cause organique sont importantes, et ce, de manière également réparties dans l'ensemble des milieux sociaux. À l'inverse les retards mentaux légers sont surreprésentés dans les couches les moins favorisées de la population.

Sur ce point encore, l'enquête « Handicaps, incapacités, dépendances » (HID) de l'INSEE fournit des informations sur les relations entre milieu social et handicap. À l'aune des résultats statistiques de cette enquête Pierre Mormiche (2000, 2003) reconnaît que la liaison entre situations sociales et déficiences ne reflète pas un artefact mais bien une réalité, même s'il s'agit d'une corrélation qui ne permet pas de préjuger d'un éventuel rapport causal :

> « Les inégalités face au handicap sont très marquées selon les milieux sociaux, comme l'a fait apparaître l'enquête auprès des personnes vivant en institutions. Un enfant d'ouvrier a sept fois plus de risque d'entrer dans une institution pour enfants handicapés qu'un enfant de cadre ou profession libérale. L'inégalité face au handicap est également tangible pour les personnes vivant en domicile ordinaire. Par exemple, la proportion des personnes de milieu ouvrier déclarant au moins une déficience est 1,6 fois plus élevée que chez les cadres (une fois éliminé l'effet des différences de structure par âge). Pour les moins de 20 ans, ce rapport est de un à deux. La capacité à garder l'enfant handicapé au domicile familial est également différente : à handicap de gravité équivalente, la proportion d'enfants handicapés entrant en institutions est trois fois plus élevée chez les ouvriers et employés que chez les cadres et professions intermédiaires. Enfin l'origine sociale joue non seulement sur la fréquence des déficiences, mais aussi sur leur concrétisation dans les autres domaines : à déficiences semblables, les difficultés dans la vie quotidienne (mesurées par les incapacités) sont plus fortes dans les milieux modestes. » (2000, p. 4)

L'enquête HID semble ainsi donner raison à Jacqueline Gâteau-Mennecier qui, on l'a vu, avait largement contribué à problématiser cette question au début des années 90 et appelé, malgré la disparition de la déficience intellectuelle légère, à relativiser « l'optimisme qui verrait dans les nouvelles dispositions législatives relatives à l'intégration et dans les nouveaux critères de dépistage une franche rupture avec les éventuelles conséquences ségrégatives d'une pathologisation arbitraire. » (1999, p. 177).

Elle s'appuie d'ailleurs sur cette même enquête pour montrer le peu d'évolution qui s'est opéré depuis ses premiers travaux sur le sujet :

> « S'agissant des déficiences intellectuelles graves où la fréquence des altérations organiques ou psycho-génétiques est élevée, les études épidémiologiques s'accordent sur une distribution équitablement répartie sur les différentes catégories socioprofessionnelles. Or cette observation est en contradiction avec les cas de déficience intellectuelle dite légère dans lesquels ni anomalie organique, ni trouble psycho-génétique massif ne sont objectivés, mais qui sont pourtant interprétés dans une terminologie médicale ou médico-psychologique et couramment référés à des déterminants d'ordre social : une origine sociale très modeste. » (2005, p. 45-46)

Plus d'une dizaine d'années après l'enquête HID de l'INSEE, la DEPP[27] révèle que près de six enfants reconnus handicapés sur dix présentant des troubles intellectuels ou cognitifs vivent dans une famille de catégorie sociale défavorisée (2015)[28]. On ne peut donc que noter la persistance dans le temps d'une corrélation entre des facteurs sociaux et culturels et la reconnaissance d'un handicap dont l'origine repose sur un retard mental léger. D'une relation de corrélation à une relation de causalité, il n'y a qu'un pas que je me garderai bien ici de franchir. Prudence tant méthodologique qu'éthique à laquelle nous invite ici Jacqueline Gâteau-Mennecier :

> « L'assimilation hâtive appartenance sociale/déficience intellectuelle, la corrélation observée entre publics des classes spéciales et origine sociale modeste, entre quotient intellectuel faible et appartenance à un milieu défavorisé n'implique pas nécessairement une relation déterministe. En effet, le passage de la corrélation statistique entre origine sociale modeste et déficiences à l'interprétation causale suppose que ne soient pas escamotés les processus intermédiaires susceptibles de rendre compte de la présence des enfants de milieu ouvrier dans les établissements pour handicapés : trajectoires scolaires de l'enfant, signalements éventuels, examens psychologiques, conditions institutionnelles de l'orientation, etc. » (*ibid.*, p. 50)

[27] Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.
[28] Parues en février 2015 les statistiques de cette enquête ont été élaborées à partir des données issues de la rentrée 2013.

J'ai pu observer lors d'équipes pluridisciplinaires d'évaluation qu'il est souvent extrêmement difficile de savoir si la reconnaissance de handicap et l'orientation dans des dispositifs spécialisés découlent d'une déficience au sens strict du terme ou d'un retard scolaire jugé important dont la cause serait réinterprétée, pour l'occasion, « en autant de « troubles » dont la conséquence première est de permettre l'orientation spécialisée » (Roiné, 2007, p.28).

La circulaire du 21 février 2001[29] qui a abrogé et remplacé celle de 1995 a conservé les termes d'élèves « handicapés » mais les sous-catégories, elles, ont changé. Le législateur emploie à présent la catégorie de « troubles importants des fonctions cognitives » qui se substitue à celle de « handicap mental ». Sans toutefois définir cette nouvelle dénomination, propre à l'Éducation Nationale[30], il est précisé qu'il peut s'agir d'un « retard mental global, de difficultés cognitives électives, de difficultés psychiques graves… ». On notera par ailleurs l'extension non limitative de la notion par l'usage des points de suspension. À l'instar de la circulaire de 1995, si on s'accorde sur le flou que laisse augurer la catégorie très hétérogène de troubles importants des fonctions cognitives, le législateur laisse aux commissions d'orientation le soin de statuer sur les capacités des élèves à tirer profit de ce mode de scolarisation :

> « Les dispositifs actuels ont fait la preuve de leur utilité *[référence à la première circulaire de 1995]*, dès lors qu'ils offrent aux élèves la possibilité de poursuivre des apprentissages adaptés à leurs possibilités - même lorsque leurs acquis strictement scolaires sont très réduits - et cela quelle que soit l'origine de leurs difficultés : retard mental global, de difficultés cognitives électives, de difficultés psychiques graves…En règle générale, l'élève doit être capable d'assumer les contraintes et les exigences minimales de comportement qu'implique la vie au collège, et disposer d'une capacité de communication compatible avec les enseignements scolaires, les situations de vie et d'éducation collectives. » (Circulaire 2001-035 du 21 février 2001)

Enfin, la circulaire actuellement en vigueur qui a transformé les UPI en ULIS[31] conserve elle aussi les termes d' « élèves handicapés » assortis néanmoins de nouvelles sous-catégories :

> « TFC : troubles des fonctions cognitives ou mentales (dont les troubles spécifiques du langage écrit et de la parole), TED : troubles envahissants du développement (dont l'autisme), TFM : troubles des

[29] Circulaire 2001-035 du 21 février 2001, « Scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et développement des unités pédagogiques d'intégration (UPI). »
[30] La catégorie de *troubles importants des fonctions cognitives* n'apparaît dans aucune classification existante ni dans la CIH, ni dans la CIF (Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé).
[31] Circulaire n°2010-088 du 18 juin 2010, « Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré ». On trouvera en annexe l'intégralité de la circulaire en question (annexe 1).

fonctions motrices (dont les troubles dyspraxiques), TFA : troubles de la fonction auditive, TFV : trouble de la fonction visuelle, TMA : troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladie invalidante). » (Circulaire 2010-088 du 18 juin 2010[32])

À la suite de cette énumération de « troubles » le législateur juge bon de préciser en augmentant la graisse de la typographie que :

« **Ces dénominations ne constituent pas pour les ULIS, une nomenclature administrative** *[c'est le législateur qui souligne]*. Elles permettent à l'autorité académique de réaliser une cartographie des ULIS en mentionnant les grands axes de leur organisation et offrent à l'ensemble des partenaires une meilleure lisibilité. » (Circulaire 2010-088 du 18 juin 2010)

La catégorie de *troubles importants des fonctions cognitives* devient *troubles des fonctions cognitives* comprenant les troubles spécifiques du langage écrit et de la parole. Aucune autre précision n'est donnée sur ce que comprend cette catégorie privée de l'adjectif « importants » et de laquelle à présent se distinguent les *troubles envahissants du développement* (dont l'autisme) alors que dans la précédente circulaire, on peut faire l'hypothèse, qu'ils en constituaient une sous-catégorie à travers l'expression « difficultés psychiques graves ». Dans les faits, ces deux catégories d'élèves sont, sauf cas exceptionnel[33], rattachés à un même dispositif. On peut douter alors de la capacité de cette nouvelle notion à clarifier ce que celle de handicap mental n'était pas parvenu à faire jusque-là. D'autant plus, ainsi que le souligne Christine Magnin de Cagny (2003), si la notion de handicap mental a pu faire l'objet d'un début de clarification c'est plus au niveau théorique (cf. La catégorisation de l'OMS citée plus haut) qu'à celui des usages :

« Dans la pratique le consensus n'est pas garanti sur ce qu'elle englobe et sur les déficiences auxquelles elle correspond ; elle est d'ailleurs assez couramment assimilée à la seule déficience intellectuelle, qui en constitue la population la plus nombreuse, mais pas la seule. Elle n'inclut que difficilement les effets invalidants des maladies mentales pour lesquels les familles et les associations préfèrent parler de handicap psychique. » (Magnin, de Cagny, 2003, p. 61)

---

[32] Je dois préciser que le 21 août 2015, une nouvelle circulaire intitulée « Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés » (Circulaire n° 2015-129) a remplacé et abrogé celle du 18 juin 2010 à l'exception du point « **4.3 En lycée professionnel (LP) ».** Dans cette circulaire les sous-catégories citées plus haut restent strictement identiques, le seul changement notable réside dans le fait que les troubles spécifiques du langage écrit et de la parole s'autonomisent des troubles des fonctions cognitives pour devenir TSLA (Troubles spécifiques du langage et des apprentissages). On pourra prendre connaissance en annexe de la circulaire du 21 août 2015 (annexe 3).

[33] Certaines ULIS sont en effet dédiées aux seuls élèves présentant des troubles envahissants du développement (TED) ou relevant du spectre autistique. Ce choix relève du DASEN (Directeur académique des services de l'Éducation Nationale) qui au niveau académique peut décider (en fonction des besoins mais aussi sous la pression de certaines association de parents) de l'ouverture d'une ULIS « labellisée » TED.

À cet égard Christine Philip (2008) tente de fournir une explication à cette distinction entre handicap mental et handicap psychique. Pour cela elle part de l'hypothèse de Gérard Zribi et Jacques Sarfati :

> « On a longtemps distingué très catégoriquement le handicap mental (absence de raison, manque d'intelligence) de la folie et des troubles psychiques (la déraison, les troubles de la raison). Pour les handicapés mentaux on affirmait, il y a encore peu de temps, que le problème résidait dans le déficit d'intelligence qui serait fixé une fois pour toutes. Pour les personnes atteintes de troubles psychiques, c'était la notion de maladie (supposant la mobilité et la réversibilité des dysfonctionnements) qui était mise en avant. » (Cité par Philip, 2008, p. 250)

Un des enjeux majeurs de cette distinction entre handicap mental et handicap psychique est d'éviter pour ce dernier le risque permanent d'être assimilé au caractère consubstantiel du handicap mental qu'est la déficience intellectuelle dont la connotation négative risque d'engendrer des effets de stigmatisation. Une personne présentant un handicap psychique ne présente pas, sauf exception, de déficience intellectuelle. La frontière peut en outre dans certains cas être poreuse, ce qui remet ainsi en question la distinction rigide entre les deux catégories. Il est en effet admis fréquemment qu'un :

> « (…) handicapé mental soit affecté de troubles psychiques (dépression, agressivité, conduites suicidaires ou addictives) et que son efficience et son devenir soient largement influencés positivement ou négativement par son environnement familial, la qualité de l'éducation, des soins et de l'accompagnement (…) Par ailleurs la notion de handicap psychique remet en question celle de guérison : on peut être handicapé psychique toute sa vie ; également une certaine détérioration intellectuelle ou des comportements apragmatiques accompagnant fréquemment les troubles durables du psychisme. » (Zribi et Sarfati cité par Philip, *ibid*., p. 250-251)

Par ailleurs la définition que donne la loi du 11 février 2005 du handicap reconnait la légitimité de ces deux notions, mais elle ne consacrait pas, déjà en 2005, de séparation rigide entre celles-ci. Constitue un handicap*,* selon la présente loi :

> « tout limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. » (Art. 1er)

L'expression « d'une ou plusieurs fonctions » laisse bien augurer la concomitance possible - et donc non exclusive les unes des autres - entre les fonctions mentales, cognitives ou psychiques dont la prévalence, de par les relations de causes à effets qui bien souvent les lient, n'en facilite pas la distinction.

Par ailleurs, la circulaire du 21 février 2001 rassemblait sous l'appellation commune de « troubles importants des fonctions cognitives » des élèves présentant un retard mental et des élèves présentant des troubles psychiques graves marquant ainsi la porosité possible (et sans doute inévitable) entre les deux notions ; bien que le législateur semble s'en prémunir, il rigidifie à nouveau cette séparation dans le texte de 2010, en distinguant explicitement d'un côté les « troubles des fonctions cognitives ou mentales (dont les troubles spécifiques du langage écrit et de la parole) » et de l'autre les « troubles envahissants du développement (dont l'autisme) ». La distinction qui est opérée, sans doute au regard de la loi du 11 février 2005 entre temps adoptée, entre fonctions *cognitives* ou *mentales* sans autre précision supplémentaire. On peut alors faire l'hypothèse selon laquelle les fonctions cognitives recouvrent les troubles de l'attention, de la mémoire, du langage oral et/ou écrit, des capacités d'organisation, d'anticipation, etc., sans impliquer toutefois de retard mental, les fonctions *mentales* correspondant pour leur part au retard mental tel que défini par l'OMS (ancienne dénomination de la déficience intellectuelle). Les troubles *psychiques*, pourraient enfin être assimilés aux « troubles envahissant du développement (dont l'autisme) » avec ou sans retard mental. Les personnes présentant un syndrome d'Asperger dites autistes de « haut niveau »[34], reconnues comme faisant partie du spectre autistique, trouvent bien entendu dans cette distinction une prise en compte de leur singularité qui prévient tout risque de confusion et d'amalgame avec des personnes présentant un retard mental. Au-delà des très médiatiques « autistes d'Asperger », où placer alors les personnes présentant des troubles envahissants du développement associés à un retard mental ? On voit bien, comme cela a été précisé plus haut, comment ces trois types de troubles peuvent être pensés dans le cadre d'une circularité causale tant leurs frontières prêtent à discussion. La distinction entre ce qui relève du retard mental et les troubles psychiques ou cognitifs est loin d'être tranchée comme en attestent les débats entre les spécialistes ainsi que l'essor des connaissances dans le champ de la génétique et des neurosciences. Face à des critères diagnostiques qui peinent à délimiter scientifiquement leurs objets, Jean- Sébastien Eideliman fait le constat que la pratique la plus commune consiste à :

> « distinguer les personnes ayant un handicap mental (limitations intellectuelles apparues à la naissance ou au cours de la petite enfance) et les personnes ayant une maladie mentale (désordre mentaux apparaissant en général à l'adolescence ou au début de la vie adulte), en admettant

[34] Il n'existe toutefois pas de réel consensus autour des critères qui définiraient des sous-catégories au sein du spectre autistique.

cependant que les limitations intellectuelles ont une influence sur l'équilibre mental et vice-versa (Lang, 1995 ; Bonjour et Lapeyre, 2000). » (2008, p. 106)

On mesure ici, sur une courte période (1995-2010), non seulement le flou qui règne autour de la notion instable de handicap mental dans les différents textes législatifs qui viennent d'être abordés, mais aussi autour de celle actuelle de troubles des fonctions cognitives qui s'est substituée à la première. Au regard de ce détour législatif, sans doute est-il pertinent d'explorer à présent la signification de ce glissement terminologique censé désigner les élèves dont on parle. Quel sens en effet est-il possible de donner au passage de la notion de handicap mental à celle de troubles des fonctions cognitives[35] ?

B. Du handicap mental aux troubles des fonctions cognitives

La lecture de l'évolution terminologique qui précède mérite à présent que l'on se penche sur la signification à donner à ce glissement terminologique et sémantique à la fois. Pour cela, je formulerai deux hypothèses. La première consiste à penser que cette mutation terminologique participe d'un processus d'euphémisation destiné à dépasser certaines terminologies à forte connotation médicale devenues avec le temps trop stigmatisantes et ayant comme incidence de faire obstacle à l'intégration puis à l'inclusion scolaire. La seconde hypothèse se situe du côté de la place que prend l'avancée de la recherche et des connaissances dans le champ des neurosciences et de la neuropsychologie de l'enfant au sein de l'Éducation Nationale, et plus particulièrement pour ce qui concerne les facteurs explicatifs des difficultés et de l'échec scolaires.

Examinons la première hypothèse. On vient de voir que la notion de handicap mental est un objet ambigu tant sur le plan théorique que dans l'usage qui en est fait, au moins du point de vue de l'Éducation Nationale. À cette ambiguïté vient s'ajouter un autre inconvénient, et non des moindres, celui des effets stigmatisants sur les personnes ainsi catégorisées. Christine Magnin de Cagny souligne à cet égard que dès la parution de la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975, la notion de handicap mental n'avait été « admise qu'avec réserve en raison de sa *lourdeur [souligné par l'auteur]*, de sa connotation négative la rendant difficile à porter » (2003, p. 61). Le terme

[35] Je ne m'inscris pas dans l'histoire longue à laquelle j'ai fait référence plus haut concernant l'évolution de l'histoire des catégories qui ont abouti à la notion de handicap mental. Néanmoins, pour ce qui nous concerne dans le cadre de cette étude, je prends cette dernière comme point de départ, en tant que catégorie mobilisée par le législateur dans la première circulaire permettant la scolarisation des élèves présentant un handicap mental, (circulaire 95-125 du 17 mai 1995).

de handicap mental sans doute ne s'était-il pas défait des connotations devenues péjoratives des termes qui l'ont précédé : idiots, anormaux, arriérés, débiles, déficients, inadaptés… L'étude de l'évolution du vocabulaire utilisé, précise François Chapireau (1999) :

> « (…) illustre le malaise suscité par ce qu'on a appelé pendant longtemps l'idiotie. Pendant des siècles en effet, l'idiot n'a cessé d'interroger la société sur ce qui caractérise la nature humaine, et c'est parce que cette humanité lui a longtemps été déniée qu'il a été parfois supprimé - ce qui se faisait fréquemment dans la Grèce ou la Rome antiques, mais on a vu la résurgence de cette conduite avec le régime nazi - caché aux yeux des autres ou relégué dans des établissements qui ne furent pas toujours charitables. Les attitudes à l'égard de l'idiot furent souvent extrêmes et contradictoires en fonction de la représentation qu'on avait de celui-ci. Les arriérés mentaux ont toujours été l'objet d'une ambivalence, caractérisée par l'effroi et le rejet qu'ils inspirent du fait des liens qu'on leur prête avec le démon, ou au contraire d'une valorisation en rapport avec des pouvoirs surnaturels qu'ils possèderaient et qui conduit à ce qu'ils soient protégés parfois même par des personnages importants. » (1999, p. 18)

Reconnaissant avec Christine Magnin de Cagny le caractère globalisant (en 1975 le handicap mental est parfois confondu avec la maladie mentale) et stigmatisant, il concède plus loin que :

> « (…) l'usage faisant loi (…) Le "handicap mental" est trop ancré dans le langage courant français pour disparaître autrement que les locutions antérieures (enfant déficient, enfant inadapté, etc.), c'est-à-dire par l'usure des mots. Dans l'immédiat, il faut prendre position, en sachant que jamais aucune démonstration logique ni argumentation convenable n'ont modifié les modes linguistiques. La tyrannie de l'usage courant reste la règle primordiale. En France, on parle d'enfant handicapé mental. C'est ainsi. Le manuel de l'OMS énonce explicitement que "il est inapproprié de qualifier un handicap de mental". Cependant, il s'agit du texte anglais où le handicap est uniquement le désavantage social. » (*ibid.,* p. 102)

François Chapireau fait ici référence à la classification de Philip Wood qui proposait une conception du handicap selon les trois plans d'expérience précédemment évoqués (déficience, incapacité, désavantage), le dernier seulement correspondant au terme français de handicap. C'est pourquoi en anglais la classification s'intitule : *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*. Néanmoins, contrairement au projet de Philip Wood, qui envisageait une distinction claire entre les trois plans, dans la traduction française de l'ICIDH et l'usage qui en a été fait, le terme de handicap et celui de déficience sont quasiment confondus. Le handicap (au sens de désavantage) résulte d'une déficience ou d'une incapacité qui limite ou fait obstacle à l'accomplissement d'un rôle

considéré comme normal pour un individu en fonction de son âge, de son sexe et de l'environnement social et culturel au milieu dans lequel il évolue. Le handicap n'est alors ni strictement, ni proportionnellement défini par la nature et l'importance d'une déficience. La distinction entre déficience et handicap qui n'a jamais véritablement été opérée en France, du fait en partie de la traduction française, a donné un caractère englobant au terme de handicap là où celui-ci aurait dû s'en tenir à rester la seule dimension sociale et situationnelle des deux axes que sont la déficience et l'incapacité. Le recouvrement des notions de handicap et de déficience a contribué à diffuser un sens exclusivement médical au terme de handicap (entendu comme déficience) qui a par ailleurs persisté par :

> « (…) l'emploi d'un guide-barême[36], dont l'entrée sur le handicap passe par la détermination d'une déficience, et sous l'effet sans doute ascendant de la culture médicale. Cette équivoque me semble s'ancrer dans l'ambigüité que perpétue la polysémie du mot *handicap* qui en français désigne à la fois la partie et le tout, le troisième niveau et l'ensemble, englobant non seulement le *handicap stricto sensu*, tel que l'entendait Wood et que nous avons traduit par *désavantage* - terme qui n'est que très peu employé dans son sens technique et n'est en tout cas pas passé dans l'usage courant, y compris celui des commissions - et la totalité des trois niveaux incluant donc celui de *déficience* et risquant si ce n'est de la renforcer du moins de ne pas contribuer à lever la confusion entre cette dernière et le handicap. » (Magnin de Cagny, 2003, p. 61)

Si dans sa version française, la CIDIH a permis d'introduire une dimension sociale dans la réflexion sur le concept de handicap, dans la pratique, le modèle médical est resté omniprésent (Barral, 1999 ; Barral et Roussel, 2002). C'est l'axe des déficiences, le plus « médical », qui a été le plus facilement adopté ; le troisième axe, celui des désavantages, qui était le plus novateur, prenant en compte l'interaction entre la personne et son environnement, a été quant à lui peu pris en considération. Catherine Barral attribue en partie cet usage restreint de la CIH au fait que « la cause initiale du désavantage reste uniquement imputée à la déficience en vertu du lien de causalité qui rend compte de l'enchaînement qui va de la déficience à l'incapacité et au désavantage. » (Barral, 2007).

Pour François Chapireau, la relative prise en compte du troisième plan d'expérience tient avant tout à la traduction qui a été faite de la version de Wood :

[36] C'est sur la base de la CIH, dans une logique diagnostique et médicale, qu'est établi en 1993 le guide-barème des déficiences, permettant de déterminer les taux d'invalidités et d'éligibilité aux prestations sociales (Barral, 2007).

> « À partir du moment où les traducteurs français ont décidé que le handicap désignerait l'ensemble des trois plans de conséquences des maladies, la définition de l'enfant handicapé s'impose à nous, malgré cette contradiction entre l'usage commun français et le modèle conceptuel de Wood. » (1999, p. 103)

Est-ce à dire que si le terme de handicap avait été employé conformément à la classification de Philip Wood, rendant impropre l'usage des adjectifs « mental » ou « physique » accolés au terme de handicap, l'usage des termes de déficience *intellectuelle* ou *mentale* pouvant générer (ou non) un handicap (au sens de désavantage), aurait été moins stigmatisant ? L'UNAPEI[37], dont un des enjeux est de lutter contre la ségrégation et les discriminations et dont on peut penser qu'elle se montre attentive et vigilante à l'égard des mots employés, reste également ambiguë au regard de la classification. Voici la définition qu'elle en donne :

> « Pour l'UNAPEI, le handicap mental est d'abord la conséquence sociale d'une déficience intellectuelle. L'expression "handicap mental" qualifie à la fois une déficience intellectuelle (approche scientifique) et les conséquences qu'elle entraîne au quotidien (approche sociale et sociétale). »

Alors qu'elle opère une distinction conforme à la classification de Philip Wood entre les termes de déficience et handicap, l'UNAPEI continue d'utiliser le terme de handicap assorti de l'épithète mental jusque dans le déroulé de son acronyme. La raison est sans doute que les termes de déficience intellectuelle, bien que plus appropriés si l'on se réfère à la CIDIH, n'en restent pas moins aussi stigmatisants que ceux de handicap mental. Si ces derniers sont jugés péjoratifs, celui de déficience (intellectuelle ou non) renvoie étymologiquement au manque, à l'insuffisance, à la faiblesse, termes tout aussi, sinon plus, chargés négativement. Par ailleurs, si l'on se rapporte à la conception sociale et interactionniste du handicap dont l'UNAPEI se réclame, parler de handicap mental condense à la fois la *cause* et la *conséquence*. Il serait plus juste mais moins « pratique » dans le langage courant d'utiliser l'expression « handicap dont l'origine est une déficience intellectuelle ».

---

[37] L'Union Nationale d'Associations de parents et amis de personnes handicapées mentales. L'UNAPEI est la première fédération d'associations françaises de représentation et de défense des intérêts des personnes handicapées mentales et de leurs familles. Reconnue d'utilité publique, grande cause nationale 1990, 1995 et 2003. L'UNAPEI est un mouvement de proximité qui rassemble 550 associations (Site de l'UNAPEI, http://www.unapei.org/). Si le déroulé de l'acronyme ne correspond pas à ce dernier c'est suite à l'adoption de la loi du 30 juin 1975 (loi d'orientation en faveur des personnes handicapées). Le terme de handicap se substitue à celui d'inadaptation sans pour autant que l'acronyme ne change.

Notons enfin que la première circulaire instituant les UPI faisait état dans son intitulé « d'adolescents présentant un handicap mental », se détachant par-delà de la terminologie employée dans les précédentes circulaires, connotée péjorativement, de déficience intellectuelle. Comme le souligne Jean Sébastien Eideliman avec le temps les mots employés se chargent « inexorablement de connotations péjoratives que le nouveau terme évacue pour un temps » (2008, p. 107). Ce processus est d'autant plus vrai que les termes se côtoient avant de se substituer, ce qui renforce les effets de contamination. Un terme, aussi péjoratif soit-il, ne disparaît pas d'un coup de baguette magique du langage courant par la seule volonté du législateur de le bannir de son vocabulaire, et ce d'autant plus s'il n'existe pas d'unité lexicale entre les différentes institutions. Le champ du médico-social, partenaire privilégié de l'Éducation Nationale pour le soutien à la scolarisation des élèves dont on parle, fait usage conjointement des termes de handicap mental et de déficience intellectuelle[38]. Certes, les mots sont importants, mais l'apport du schéma conceptuel de Philip Wood ne réside pas tant dans les mots employés que dans le regard nouveau qu'il porte sur la notion de handicap à travers sa dimension de désavantage social, qui fait une place aux conséquences sociales des déficiences et incapacités et met en évidence l'aspect non médical de la question du handicap. François Chapireau regrette la confusion sémantique qu'il a pu y avoir à ce sujet (1992).

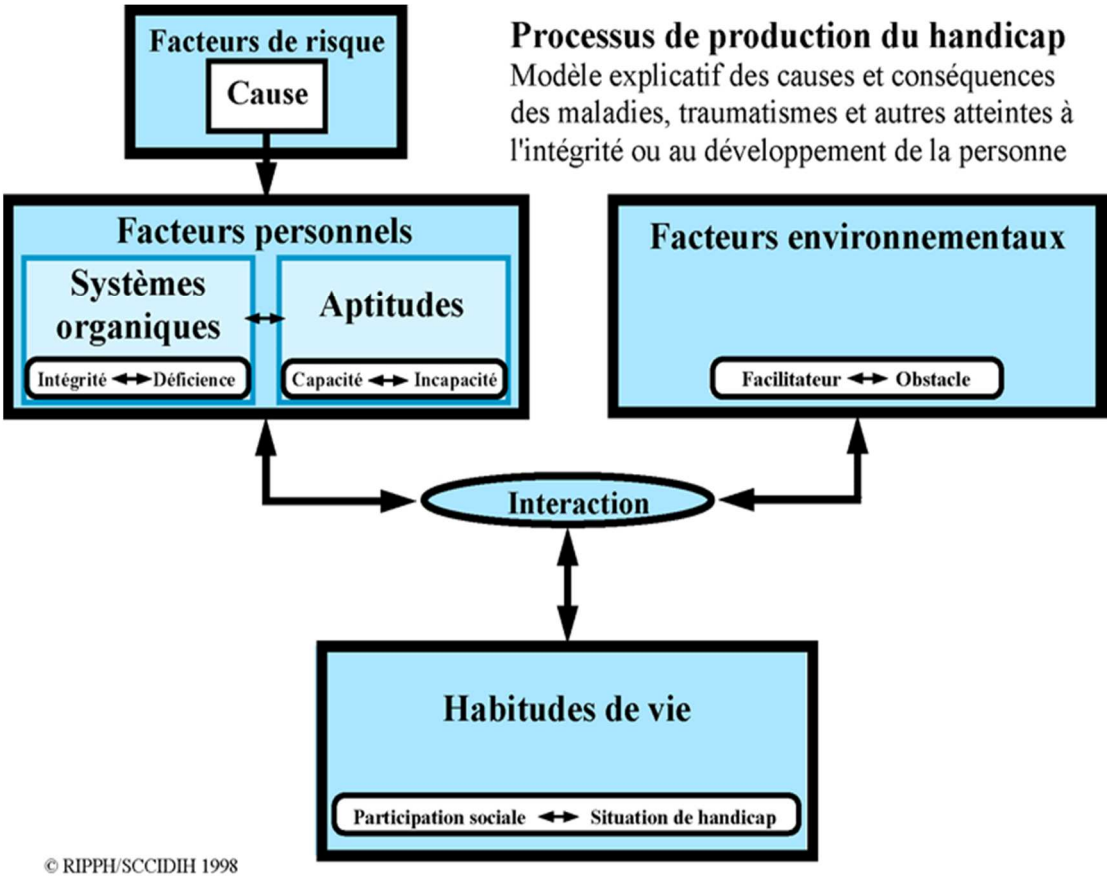
La terminologie de troubles importants des fonctions cognitives qui a vu le jour avec la circulaire sur les UPI de 2001 (devenue *troubles des fonctions cognitives* dans la circulaire de 2010[39]), est apparue concomitamment à la publication par l'OMS en 2001 de la *Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé* (CIF) qui a marqué l'achèvement d'un long processus de révision de la version de Philip Wood. Dès sa parution en 1980, la CIH s'est en effet vu reprocher un certain nombre de limites et a suscité de nombreuses controverses de la part de mouvement sociaux de défense des droits des personnes handicapées (plus particulièrement aux États-Unis, au Canada, au Québec et en Angleterre) parmi lesquels ont comptent quelques chercheurs activistes qui revendiquent une approche sociale du handicap (Ville, Fillon et Ravaud, 2014, p. 95). Catherine Barral et Pascale Roussel (1999, 2002, 2007) soulignent les principaux points d'achoppement à l'égard de la CIH : son aspect trop linéaire par la causalité qu'elle tendait

[38] Circulaire n°89-17 du 30 octobre 1989 sur la modification des conditions de la prise en charge des enfants ou adolescents déficients intellectuels ou inadaptés par les établissements et services d'éducation spéciale.
[39] Sans doute la disparition de l'adjectif « important », tient-elle autant à la volonté du législateur de favoriser l'inclusion scolaire de tous les élèves en milieu scolaire ordinaire par l'abaissement de « seuils » qui pourraient y faire obstacle, qu'à sa relative imprécision.

à établir entre ses trois dimensions, l'axe des désavantages et l'influence de l'environnement trop peu pris en compte, une centration trop forte sur les seules caractéristiques déficitaires de la personne, une approche défectologique et fixiste du fait d'une focalisation trop importante sur l'axe des déficiences, une vision trop médicale du handicap seulement perçu comme la conséquence directe d'un problème de santé, etc[40]. L'enjeu affiché de la CIF fut donc de répondre aux critiques portées à l'encontre de la CIH, et plus particulièrement de prendre en compte les données environnementales dans la description du handicap et d'utiliser des termes qui ne soient plus connotés négativement. L'objectif étant de sortir du seul modèle biomédical pour aller vers un modèle multifactoriel, interactif, évolutif et universel du handicap (et non à des personnes stigmatisées sur un critère physique ou mental). Elle définit un modèle au sein duquel l'individu et l'environnement sont en relation dans une circularité de causalités et d'effets.

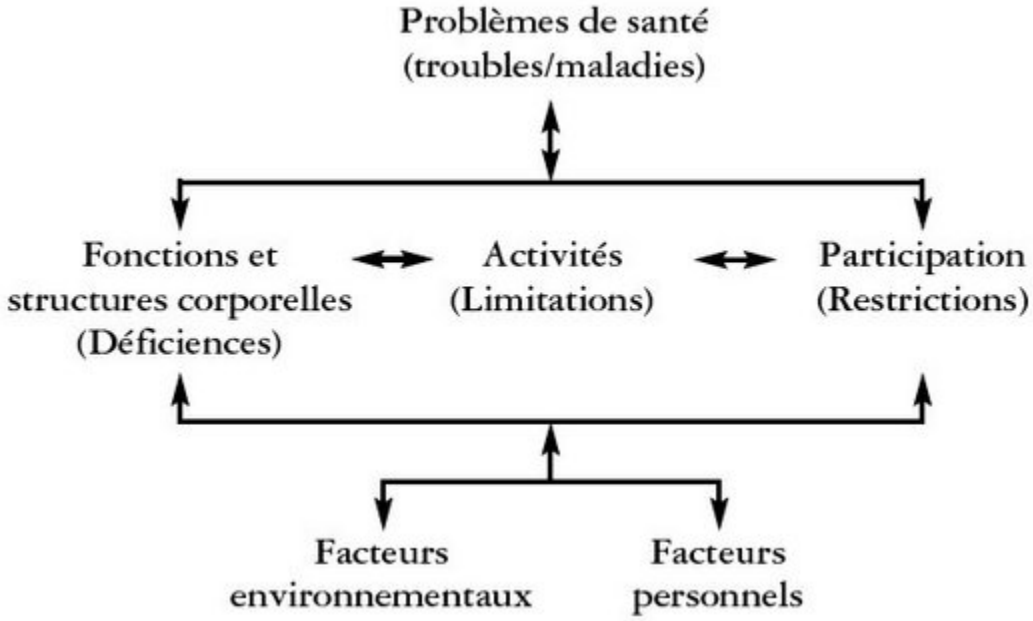
À la différence du processus conduisant à l'élaboration de la CIH qui n'avait fait appel majoritairement qu'à des médecins, la CIF est le fruit de l'entrecroisement du regard et des compétences d'une collaboration internationale : personnes handicapées, décideurs politiques, représentants associatifs, démographes, économistes de la santé, sociologues, psychologues, professionnels paramédicaux, divers spécialistes médicaux etc. (Barral, 2007). À cet égard, on doit souligner le rôle significatif joué par l'anthropologue Patrick Fougeyrollas, associé à une équipe de chercheurs québécois, dans le processus de révision qui a conduit à la refonte de la CIH. Engagée dans un important travail de révision conceptuelle dès la fin des années 1980, cette équipe de chercheurs présente un nouveau modèle intitulé « Processus de production de handicap (PPH) » qui sera publié dès 1991 (Ravaud et Fougeyrollas, 2005). Il s'est agi pour ces chercheurs de proposer une position de compromis en définissant la situation de handicap comme une limitation des habitudes de vies d'un individu découlant d'une interaction entre facteurs personnels (déficiences, incapacités) et les facteurs environnementaux. Comme on peut le voir dans le schéma présenté ci-dessous, le handicap est dans ce modèle explicitement distingué de la personne - ce qui évite de ramener sa singularité à son « handicap » - et les facteurs environnementaux intégrés au processus dans une dynamique résolument interactive.

[40] Autant de critiques pas toujours partagées unanimement. François Chapireau (1999) reconnaît dans certaines de ces critiques plus des contresens qui ont été commis lors de l'application du modèle de Wood que des limites intrinsèques à celui-ci. Pour lui, le schéma de Wood était dès sa conception conçu dans le souci d'une possible « rétroactivité » entre les différents plans d'expériences et non de manière linéaire et unilatérale (1992).



Processus de production de handicap (PPH). Source RIPPH/SCCIDIH, 1998.

Le PPH introduit l'idée que les facteurs environnementaux présents dans le milieu de la personne peuvent se révéler être des facilitateurs ou des obstacles. Le niveau de réalisation des habitudes de vie (activités quotidiennes et rôles sociaux) sera ainsi déterminé par le résultat de l'interaction entre ses facteurs personnels et les facteurs environnementaux présents dans le milieu de vie de la personne à un moment donné dans le temps. Ce modèle introduit une conception universaliste du handicap selon laquelle « être handicapé, ce n'est plus être un malade perpétuellement en deçà de la norme sociale, mais c'est rencontrer un problème de "fonctionnement" dans le cadre d'une interaction avec un environnement » (Ville, Fillon et Ravaud, 2014, p. 98). Le PPH représente en quelque sorte le modèle intermédiaire après la CIH - et alternatif - qui conduira à celui de la CIF adoptée officiellement par l'OMS en 2001 et actuellement toujours en vigueur. Il est à présent le cadre international auquel les États doivent se référer. Le schéma qui suit représente le modèle proposé dans la CIF.



Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé. Projet final, version complète. Source OMS, 2001.

La situation de handicap est le résultat global de l'interaction entre l'ensemble des composantes. Les dimensions d' « activité » et de « participation » sont évaluées en fonction de deux critères, l'*activité*[41] et la *performance*[42]. La spécificité de la CIF est de s'appuyer sur la notion de *fonctionnement* qui renvoie à l'ensemble des fonctions de la personne humaine - dont les fonctions mentales et cognitives - qui permettent sa participation au sein de la société dans un environnement donné (Jamet, 2003). Les interactions entre les différentes dimensions permettent de garder une grande souplesse pour appréhender les variations interindividuelles. C'est pourquoi l'expression de personne en *situation de handicap*[43] s'est révélée plus appropriée, l'environnement pouvant soit faire obstacle, soit être facilitateur à la participation sociale de la personne dans l'ensemble des situations de la vie en société. De ce fait, le handicap peut être défini comme le résultat de l'interaction entre les caractéristiques singulières d'un individu (dont ses différentes

[41] L'*activité* correspond à l'exécution d'une tâche ou d'une action par une personne. L'activité traite de la performance réelle, au sens de l'exécution d'une activité. Elle ne réfère pas à une aptitude ou à un potentiel (OMS, 2001).

[42] La *participation* désigne l'implication dans une situation de vie réelle. La participation est le résultat de l'interaction entre la personne et les facteurs externes. La participation concerne le rapport à la société (OMS, 2001).

[43] C'est Pierre Minaire en 1976 qui introduit en France la notion de « handicap de situation » (Barral, 2007) ; expression qui sera introduite timidement dans certaines circulaires de l'Éducation Nationale sans jamais véritablement être explicitée ou distinguée du terme de « handicap ».

fonctions peuvent faire l'objet d'un trouble) et les exigences et les contraintes de l'environnement dans lequel il est immergé. Il est une construction sociale qui naît dans et par les interactions d'un sujet avec un environnement donné, il peut donc « être » mais aussi ne « pas être ». Il n'est pas une dimension consubstantielle de la personne. On n'est pas handicapé par nature, on ne naît pas non plus handicapé mais avec des caractéristiques qui peuvent en fonction du contexte générer ou non une situation de handicap. Le handicap est ainsi à entendre comme une restriction de participation au corps social qui *de facto* dépend de ce qu'est et suppose ce même corps social.

Ce modèle social du handicap a été porté au Royaume-Uni, aux Etats-Unis ainsi que dans les pays scandinaves par les revendications de mouvements de personnes handicapées relayées par la suite dans le milieu académique par le courant des *disability studies* dès la fin des années 1970 (Ville, Fillon et Ravaud, 2014). Ce dernier réprouve le modèle médical et individuel du handicap dont Michael Oliver (1983) regrette qu'il ne soit appréhendé que par l'unique « théorie de la tragédie personnelle » qui implique *de facto* un traitement médical ou psychologique. L'affirmation de ce mouvement repose sur le postulat que le handicap ne peut se comprendre « que si, refusant toute entrée, même subtile et déguisée, par le côté de la déficience, donc forcément médical et individualiste, on analyse les choses par le modèle social. » (Sticker, 2005). Les *disability studies* qui relativisent ainsi le handicap (tel que pris dans sa seule dimension médicale) suggèrent que pour penser et analyser correctement celui-ci, ce sont les obstacles sociaux et environnementaux qu'il faut penser car ce sont eux qui sont générateurs de l'oppression sociale subi par les personnes désignées handicapées (Oliver, 1996 ; Albrecht *et al.*, 2001) et non leurs déficiences comme tendent à le prétendre les discours médicaux ou psychologiques. C'est ainsi que les *disability studies* ont eu recours à la théorie de l'oppression sociale comme rempart au modèle dominant, essentialiste et individualiste du handicap. Tom Shakespeare et Nicolas Watson qui s'inscrivent pleinement dans ce mouvement radical en soulignant que les personnes sont handicapées du fait de la discrimination et des préjugés, non du fait de leur corps. Ces auteurs ne manquent pas de rappeler que :

> « (…) plutôt que d'investir du temps et de l'énergie dans des tentatives médicales ou psychologiques pour corriger le corps déficient, il est plus approprié de supprimer les barrières qui, dans la société, posent des problèmes aux personnes ayant des déficiences : ces barrières peuvent être des environnements physiques inaccessibles, des politiques d'emploi ou d'aide sociale discriminatoires, une éducation ou des transports ségrégatifs, des stéréotypes négatifs ou des attitudes empreintes de préjugés. » (Shakespeare et Watson, 1998, p. 73)

Cela dit, ces auteurs se détachent de l'approche radicale et matérialiste de Michaël Oliver en proposant une approche qui considère que l'expérience individuelle de la déficience et de la corporéité ne peut se subsumer sous la seule analyse des origines structurelles du désavantage. Ils soutiennent en cela la nécessité de parvenir à un équilibre entre les deux dimensions sous-jacentes à l'approche contemporaine du handicap : individuelle et sociale (*ibid.*, 1998). Henri-Jacques Stiker a su repérer très tôt quelles pourraient être les limites d'un modèle uniquement « social » du handicap :

> « Si le "modèle médical" (…) est pernicieux parce qu'il peut continuellement tenir à l'écart ceux qu'atteignent les déficiences, le "modèle social" peut être une tentation subtile de les faire disparaître, et d'obliger les premiers à taire la singularité de leur "être-au-monde". » (1999, p. 99)

Dans le cadre d'une communication en date du 22 octobre 1998 intitulée « Modèle individuel, modèle social. La question du sujet », Jean-François Ravaud entend lui aussi, à la même époque, attirer l'attention sur les risques qu'il y aurait à se défaire du « modèle médical » pour le « modèle social » :

> « Érigé en alternative au réductionnisme du modèle médical, le modèle social dans sa version extrême dissocie complètement la question du handicap de celle des limitations fonctionnelles et le "désincarne" en occultant sa corporéité. En ceci il néglige, dans une compréhension globale du handicap, la place du jugement porté par la personne sur ses déficiences, ses restrictions d'activité et le rôle de l'environnement, c'est-à-dire l'évaluation subjective de la situation de handicap. » (Ravaud, 1999, p. 73)

L'objet des *disability Studies*, d'abord orienté essentiellement vers une mise en évidence des obstacles sociaux et environnementaux se déplace ainsi désormais en partie vers la prise en compte et l'analyse de l'expérience singulières des personnes reconnues handicapées elles-mêmes, et non de seuls facteurs extrinsèques à ces dernières. De plus en plus de voix convergent et insistent sur cette interdépendance de la déficience et du contexte au détriment d'une lecture exclusivement situationnelle du handicap. Dans l'approche du handicap, écrit Mark Hunyadi :

> « (…) il ne faut jamais perdre le pôle-Je du handicap. Le contexte est certes essentiel dans la manière de vivre sa déficience, mais la déficience reste une déficience, et elle est vécue le plus souvent comme telle par la personne qui en est porteuse. Avoir une perspective contextualiste sur le handicap, ce n'est certainement pas *relativiser* le handicap, au sens où l'on pourrait dire, précisément, qu'il n'y a en fait pas à mon sens une dérive à laquelle il serait fâcheux de souscrire, parce qu'en éliminant le pôle-Je de la personne en situation de handicap, on s'empêche d'appréhender son vécu spécifique, son vécu en première personne qui seul peut nous permettre d'écouter et de reconnaître ses besoins à chaque fois spécifiques. » (Hunyadi, 2010, p. 86)

Le terme de déficience est toujours utilisé dans la CIF mais il n'est plus l'élément central, ou premier, comme il pouvait l'être auparavant dans la CIH :

> « Intégrant modèle individuel et modèle social, la CIF propose un modèle biopsychosocial, fondé sur le principe qu'un handicap, physique ou mental, n'est pas un attribut intrinsèque de la personne mais un processus complexe mettant en relation état de santé, activités, participation et environnement physique et social. » (Barral, 2007, p. 241).

Quoi qu'il en soit, les vertus escomptées de la CIF sur laquelle les circulaires de 2001 et 2010 se sont vraisemblablement appuyées pour adopter un vocabulaire positif ou neutre n'a semble-t-il, dans l'Éducation Nationale, pas diffusé au-delà de quelques textes réglementaires. Encore à ce jour, c'est seulement dans la circulaire (aujourd'hui abrogée) intitulée « Adaptation et intégration scolaires : ressources au service d'une scolarité réussie pour tous les élèves » du 30 avril 2002[44], que l'expression « situation de handicap » sera définie :

> « La "situation de handicap" n'est pas seulement liées aux atteintes, maladies ou déficiences, dont sont porteurs certains élèves. Les conséquences de ces atteintes, maladies ou déficiences peuvent être considérablement réduites par des démarches pédagogiques appropriées ainsi que par la qualité de l'environnement matériel, physique et humain dans lequel ces élèves évoluent. À l'inverse, les lacunes d'un parcours scolaire peuvent générer des incapacités qui, sans lien avec une atteinte ou une déficience, créent pour le futur adulte les conditions d'un désavantage social durable, du fait d'apprentissages mal ou insuffisamment maîtrisés. »

À aucun moment sur mon terrain d'enquête, les termes de « situation de handicap » n'ont été utilisés ni prononcés par les membres de la communauté éducative censés, en tant que fonctionnaires, être au plus près des textes législatifs. Ni d'ailleurs dans certaines instances de la MDPH auxquelles j'ai eu accès. C'est bien pourtant la conception « biopsychosociale » du handicap et la notion de « trouble » (en rapport à celle de fonctionnement) qui depuis maintenant de nombreuses années tentent de supplanter, tant dans les textes réglementaires que dans les documents administratifs et institutionnels, celle de déficience[45]. Le terme de handicap, synonyme de déficience, semble toujours

---

[44] Circulaire 2002-111 du 30-04-2002, Adaptation et intégration scolaires : ressources au service d'une scolarité réussie pour tous les élèves.

[45] Le GEVA (Guide d'évaluation des besoins de compensation des personnes handicapées), outil utilisé par les MDPH (référence réglementaire depuis le décret du 6 février 2008 et l'arrêté publié le 6 mai 2008) et le GEVA-Sco (Guide d'évaluation et d'aide à la décision pour les MDPH dans le cadre de l'examen d'une demande relative à un parcours de scolarisation et/ou de formation avec ou sans accompagnement par un établissement ou service médico-social) élaboré conjointement par l'Éduction Nationale et la CNSA et publié au Journal officiel le 11 février 2015, ont opté pour la catégorie « troubles intellectuelles et cognitifs » qu'ils distinguent des « troubles du psychisme » et des « troubles du langage et de la parole ». Terminologie qui est

occuper la place centrale qu'il a toujours occupée. Et ce d'autant plus que - dans les équipes pluridisciplinaires d'évaluation auxquelles j'ai assisté - c'est chaque fois à partir de l'expérience de la déficience ou des troubles que les structures sociales et institutionnelles sont analysées.

Dans le langage courant, c'est le terme de déficience qui est socialement partagé en tant que caractère intrinsèque à la personne (non sans une certaine gêne ou assorties de guillemets qui rend compte de son caractère péjoratif) et non celui de trouble. J'ai, en outre, bien conscience que la gêne que j'ai pu observer chez certains de mes interlocuteurs est moins due au fait d'user du terme de déficience dans son sens premier que d'en faire usage devant un chercheur - et ce qu'il représente - et de la manière dont il pourrait interpréter l'usage d'un terme à forte connotation négative mais toujours signifiant dans le langage ordinaire.

Dans le cadre des entretiens et des conversations ordinaires entre les membres de la communauté éducative, j'ai noté la présence de quatre termes en usage dans le langage courant, les deux premiers étant bien souvent employés de manière synonymique avec celui de déficience et non dans la perspective de la CIF : handicap, handicap mental, déficience et déficience intellectuelle. Entre les élèves, ce sont ceux de « difficulté » et de « handicap » dont on verra dans la troisième partie la manière dont ils s'en emparent et en font usage. Ce qui conforte par ailleurs les conséquences, évoquées plus haut, de la traduction française « erronée » de la CIDIH du terme de handicap considéré à la fois comme la partie et le tout, et non tel que le proposait Philip Wood comme la conséquence nécessaire d'une déficience. Le législateur voyait dans le glissement terminologique du handicap mental vers les troubles des fonctions cognitives la possibilité de tendre vers une terminologie plus neutre, moins stigmatisante et moins figée, c'est bien comme le souligne François Chapireau la « tyrannie de l'usage qui reste la règle primordiale » (1999).

Si l'on peut reconnaître, en outre, que le terme de trouble engage à une vision plus positive de la personne à laquelle il se rapporte (conformément à l'esprit de la CIF), il n'en demeure pas moins qu'il possède une forte connotation médicale. Pour dépasser le caractère négatif des termes de handicap mental ou de déficience intellectuelle, celui de trouble ne prend-il pas le risque de s'exposer à certaines critiques antérieurement adressées à la version de Wood, en l'occurrence celles concernant son entrée trop « médicale »,

---

proche de celle de la circulaire de 2010 sur les ULIS qui distinguait elle « Troubles des fonctions cognitives ou mentales (dont les troubles spécifiques du langage écrit et de la parole) et « troubles envahissants du développement (dont l'autisme). »

défectologique et centrée sur la personne ? D'autant plus que la circulaire de 2010 reste extrêmement floue sur la dimension sociale du handicap. En première page de la circulaire se côtoient sans jamais être distinguées - au risque d'être interprétées de manière synonymique - les expressions « élèves handicapés », « élèves présentant un handicap », « élèves en situation de handicap », « élèves handicapés présentant des troubles des fonctions cognitives ou mentales ». Ceci invite à se poser la question de la manière dont ces différentes expressions peuvent être reçues par les membres de la communauté éducative ? Le paragraphe qui suit en troisième page n'aide pas non plus à considérer le handicap dans une dimension interactionnelle alors que le législateur emploie l'expression de « situation de handicap » :

> « Le coordonnateur de l'ULIS est un spécialiste de l'enseignement auprès d'élèves handicapés, donc de l'adaptation des situations d'apprentissage aux situations de handicap (…) Son expertise lui permet d'analyser l'impact que la situation de handicap a sur les processus d'apprentissage déployés par les élèves, aux fins de proposer l'enseignement le mieux adapté. » (Circulaire 2010-088 du 18-6-2010)

On note ici la confusion dans l'emploi de l'expression « situation de handicap » non compris dans son sens dynamique et interactionnel tel que défini précédemment. Comment adapter des situations d'apprentissage à des situations de handicap, sachant que ces dernières sont le résultat d'une interaction entre la personne et son environnement (ici la situation d'apprentissage) ? Les situations d'apprentissage peuvent occasionner des situations de handicap comme elles peuvent les limiter voire les faire disparaître. On ne peut donc adapter des situations d'apprentissage à ce qui est le fruit d'une interaction avec celles-ci (la situation de handicap) avant même que l'interaction n'ait eu lieu. La seconde utilisation de l'expression confirme l'hypothèse de cette confusion dont tout force à croire qu'elle procède d'une euphémisation des termes utilisés, plus que d'une réelle prise en compte de la dimension multifactorielle du concept de handicap. Si l'on substitue le terme de déficience (ou handicap pris dans ce même sens) à ceux de « situation de handicap » la synonymie est frappante, substitution évidemment impossible dans le cas où cette expression serait employée à dessein[46].

[46] Dans la nouvelle circulaire du 21 août 2015 qui a remplacé celle du 18 juin 2010 ont peut noter deux changements : le premier concerne la substitution des termes « handicapés » et « handicap » par les termes de « situation de handicap » et ce, à une exception près. Cette dernière, comme on peut le lire dans l'extrait qui suit, continue ainsi d'entretenir la confusion déjà relevée entre les termes de « situation de handicap » et de « handicap ». « (...) dans le cadre horaire de son statut, une mission d'enseignement visant à proposer aux élèves en situation de handicap, quand ils en ont besoin, les situations d'apprentissage que requiert leur handicap » (Circulaire n°2015-129, p. 3-4). Par ailleurs, l'extrait de la circulaire de 2010 analysé ici en fin de

En outre, la terminologie de « troubles des fonctions cognitives » ne fait-elle pas courir le risque de laisser encore plus qu'auparavant penser aux enseignants que les troubles reconnus aux élèves rattachés à l'ULIS sont une affaire d'experts[47] préférentiellement issus des champs de la médecine et de la psychologie[48]? L'euphémisation des termes devenus trop péjoratifs de handicap mental devenus troubles des fonctions cognitives ne semble ainsi laisser que peu de place à une réelle avancée définitionnelle de la notion de handicap appréhendée dans une perspective multifactorielle.

Si je m'intéresse ici à cette évolution, sans toutefois entrer dans les enjeux des luttes de classement professionnelles mêlées aux enjeux des classifications scientifiques qui la sous-tendent, c'est pour tenter de rendre compte de la relative stabilité de la manière de désigner ceux dont on parle au milieu d'une intense activité classificatoire. Stabilité dont on percevra les effets dans la troisième partie de ce travail.

L'hypothèse mobilisée pour essayer de comprendre le passage du handicap mental aux troubles des fonctions cognitives dans les textes réglementaires de l'Éducation Nationale tient me semble-t-il à la prise en compte de l'essor des connaissances issues de la recherche en neurosciences et en sciences cognitives dans le champ de l'éducation. On ne peut nier en effet l'impact des résultats dans ces deux domaines - dont l'objet est entre autres les fonctions cognitives et leurs troubles- dans le champ de l'éducation et sur l'apprentissage en particulier. Comme l'écrit Christophe Roiné, depuis le début des années 1990, les travaux pédagogiques sont marqués par la prédominance des « pédagogies de l'apprentissage » :

> « Ils [ces travaux pédagogiques] sont essentiellement mentalistes, dans le sens où, fondant leur expertise sur les travaux de psychologie cognitive ou des neuro-sciences, ils proposent aux enseignants des modalités d'action destinées exclusivement à agir directement sur la cognition des élèves en difficulté. » (2009, p. 18)

Du côté de l'enseignement spécialisé, Philippe Mazereau (2001) voit lui une indéniable filiation entre les approches techniciennes du cognitivisme et les premières

---

page 51 est quant à lui repris mot pour mot dans celle de 2015. Les analyses restent donc pertinentes. Le second changement concerne la dénomination des « CLIS » rebaptisées « ULIS école ».

[47] Sur ce point, on verra plus loin que, bien souvent, la prise en charge des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives relève d'une division du travail au sein des professions constituées. Anselm Strauss nomme ainsi «segment professionnel » (1992) ce type de division qui se constitue au sein d'un même champ professionnel. L'existence d'enseignants dits spécialisés contribue à légitimer ce segment professionnel au sein du métier d'enseignant.

[48] Patrice Pinell et Markos Zafiropoulos auxquels je fais référence plus haut ont en effet montré dans leurs travaux que la genèse de cette évolution remonte à la fin du XIXème siècle. Stanislas Morel qui s'inscrit dans le prolongement de ces travaux princeps montre de son côté que le terrain conquis par la médecine et la psychologie sur le champ scolaire à propos de la difficulté scolaire n'a depuis pas fléchi, bien au contraire.

techniques d'orthopédie mentale portée par Alfred Binet. Il reconnait par ailleurs que les sciences cognitives en voie de devenir hégémoniques disposent à cet égard :

> « (…) d'une conception de la déficience taillée à sa mesure. "*Le fonctionnement cognitif constitue le déterminant proximal du retard mental. Dernier relais de l'enchaînement des causes distales, le fonctionnement cognitif doit être retenu comme la cause directe et immédiate de la formation et du maintien des caractéristiques psychologiques de la déficience intellectuelle*" (Paour, 1991, p. 15). Elle renvoie [l'hégémonie des sciences cognitives] à la marge, tout en leur fournissant une base réactionnelle, les techniques psychologiques ou psychanalytiques référées à une approche clinique du sujet souffrant. » (2001, p. 423-424)

La *Revue française de pédagogie*[49] posait la question suivante en couverture de son numéro 152 paru en 2005 « L'apport des sciences cognitives aux théories du développement cognitif : quel impact pour l'étude des apprentissages et leurs troubles ? ». Jean Écalle et Annie Morvan qui ont coordonné ce numéro rappellent que la compréhension des mécanismes de la pensée était déjà un enjeu de connaissance dans l'Antiquité pour les philosophes. Ils soulignent néanmoins qu'en France :

> « (…) l'institutionnalisation des sciences cognitives est récente. Depuis les premières actions de soutien aux sciences cognitives - la première action de recherche intégrée est lancée par le CNRS en 1984 - les initiatives n'ont cessé de se multiplier : programme de recherches Cognisciences par exemple, formation, centre de recherches… » (2005, p. 5)

Ils poursuivent en précisant que l'un des objectifs de ces disciplines qu'ils regroupent sous la catégorie des sciences cognitives (intelligence artificielle, linguistique, psychologie cognitive, philosophie de l'esprit et neurosciences) :

> « (…) est de saisir les processus cognitifs des enfants au cours de situations d'apprentissage. Et, bien sûr, il s'agit là d'un défi scientifique qui ne peut laisser indifférents les acteurs du "monde de l'éducation". C'est même la raison pour laquelle le ministère de la Recherche soutient depuis 2000 le programme "École et sciences cognitives", dont l'un des buts est d'articuler "la recherche fondamentale pluridisciplinaire sur le développement, les apprentissages et le système éducatif" ; ce qui suppose de créer une alliance entre des communautés qui n'ont guère l'habitude de dialoguer. » (*ibid.,* p. 5)

Les articles de ce numéro tentent de répondre à différentes questions : comment l'enfant apprend-il ? Quels sont les processus cognitifs mis en œuvre ? Comment expliquer

[49] Depuis 1967, la *Revue française de pédagogie* constitue au sein de l'espace francophone un lieu privilégié de publication et de discussion scientifique pour la recherche en éducation. Elle aborde ces questions dans une perspective large, ouverte à des approches diversifiées et à plusieurs disciplines de référence : psychologie, sociologie, philosophie, histoire, sciences de l'éducation, etc.

les troubles qui peuvent se manifester dans ce cas ? Etc. On voit bien comment ces questions ont pu trouver leur place au sein de celles qui traversent la délimitation de ce que l'Éducation Nationale nomme « retard mental ». Un certain nombre de chercheurs ont ainsi questionné les difficultés d'apprentissage pour lesquelles ils ont fait l'hypothèse qu'elles ne pouvaient trouver une explication dans un manque d'intelligence (Molko, Wilson et Dehaene, 2005). C'est pourquoi ces travaux, parmi d'autres, insistent sur l'apport des neurosciences à l'explication des troubles des apprentissages dans le champ spécifique de l'éducation. Stanislas Dehaene, élu membre de l'Académie des sciences en 2005 et nommé professeur au Collège de France la même année, a largement contribué à développer et à rapprocher la psychologie cognitive expérimentale du champ de l'éducation. Dans ce sens, il a amplement diffusé ses travaux de recherche sur le cerveau et les mathématiques, puis sur la lecture à travers des ouvrages à destination du grand public : *La Bosse des maths* (1997), *Les neurones de la lecture* (2007), *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe* (2011).

Les troubles dits spécifiques des apprentissages ont sans doute conduit à une époque où ce domaine de recherche était moins avancé, à poser un diagnostic relevant de la déficience intellectuelle légère là où on parlerait à présent de troubles ou dysfonctionnements des fonctions cognitives avec une intelligence normale. À peine une décennie plus tard, dans un important travail de synthèse intitulé « Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux » réalisé pour le compte de l'Institut Français de l'Éducation, Marie Gaussel et Catherine Reverdy (2013) soulignent la place toujours plus importante des neurosciences dans le champ de l'éducation. Elles font état du vocabulaire qui tend à s'installer pour désigner « cette "jeune science", dont l'objectif est de mieux faire connaître le cerveau et les processus cognitifs qui lui sont attachés » (2013, p. 1). Neurosciences de l'éducation ou neuro-éducation sont de ceux-là. S'appuyant sur les travaux de Marcel Crahay, ces deux auteurs affirment que la « notion d'intelligence innée et figée est dépassée car elle ne rend pas compte de la plasticité synaptique » (*ibid.*, p. 5). Le développement des fonctions cognitives étant la conséquence entre l'organisation cérébrale de base (aspect génétique) et l'environnement (aspect social) les deux auteurs affirment sans détour que :

> « (…) le concept d'intelligence et les méthodes de calcul de quotient intellectuel (QI) ont souffert des avancées en neurosciences car on leur reproche d'être trop restrictifs et de ne pouvoir rendre compte des capacités de tous les individus (…) la notion d'intelligence générale (nommée "g" dans les travaux de recherche), serait bien la résultante des corrélations entre les performances des différentes régions cognitives. Ramus (2012) dit à ce sujet que "l'intelligence générale est (…) une propriété émergente, résultant de la cascade des facteurs environnementaux, génétiques, cérébraux et cognitifs qui influent sur la performance aux différents tests". Le QI ne refléterait donc pas une propriété biologique mais donnerait une indication statistique sur les multiples capacités cognitives d'un individu. » (*ibid.,* p. 5-6)

Malgré l'intérêt des politiques éducatives[50] pour ces différentes approches, Marie Gaussel et Catherine Reverdy reconnaissent que les sciences cognitives sont traversées par de nombreuses controverses et tensions entre spécialistes qui reposent sur leurs points de vue divergents sur le fonctionnement du cerveau dans le cadre particulier de l'apprentissage :

> « Le champ émergeant des neurosciences de l'éducation est aussi bien une réponse aux besoins de la société que l'extrapolation des progrès réalisés dans les domaines techniques. Sur un fond de mauvaises interprétations (les neuromythes), d'exploitations commerciales et d'implantation zélée et imprudente des résultats de la recherche, les chercheurs rappellent le besoin d'humilité et de précautions en termes de responsabilité épistémique engagée. » (2013, p. 31)

Un rapport de l'INSERM paru en 2007 nuance également les résultats produits par les neurosciences cognitives, vis-à-vis desquelles il convient de rester prudent à l'égard de leur pouvoir explicatif de difficultés, jugées ainsi par l'institution scolaire :

> « Malgré les progrès des dernières années, en particulier pour la dyslexie, la plupart des définitions des troubles des apprentissages ne sont pas très opérationnelles et les critères diagnostiques ne sont pas bien définis. » (Rapport INSERM, *Dyslexie, dysorthographie et dyscalculie : bilan des données scientifiques,* 2007, p. 166)

Les débats qui traversent ces questions n'en sont sans aucun doute qu'à leur début et les avancées les plus éclairantes dans le champ des neurosciences cognitives sont, elles,

[50] À l'initiative de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DEGESCO) s'est tenu au Collège de France, à la fin de l'année 2014, un colloque intitulé « L'apport des sciences cognitives à l'École : quelle formation des enseignants ». Étaient conviés : les cadres de l'éducation nationale (inspecteurs généraux, inspecteurs, responsables académiques de la formation des enseignants, médecins conseillers techniques…), les formateurs de l'éducation nationale ainsi que les directeurs d'ÉSPÉ. Le titre, particulièrement évocateur, ne laisse plus de place au doute. La question n'est plus de savoir si les sciences cognitives sont légitimes ou non dans le champ de l'éducation, mais de comment leur permettre d'y trouver pleinement leur place notamment par le biais de la formation des enseignants. On peut noter par ailleurs que ce colloque fait suite à une précédente journée intitulée « Sciences cognitives et éducation », également co-organisée par Collège de France et la DEGESCO fin 2012. Le mot d'ordre était : « Ce qu'on ne peut pas ne pas savoir en sciences cognitives. »

encore à venir. En outre, il ne s'agit, certainement pas ici de juger de la place et de la pertinence de ces disciplines dans le champ de l'éducation. L'objectif, bien plus humble, s'est résumé à essayer de donner du sens à ce qui a pu conduire à préférer la catégorie de « troubles des fonctions cognitives » à celle auparavant, on l'a vu, floue et ambiguë de handicap mental. L'essor des sciences cognitives me semble avoir contribué largement à ce glissement terminologique et par-delà à soutenir et renforcer le processus de médicalisation et de psychologisation des « écarts » à la norme scolaire. La catégorie de troubles des fonctions cognitives ou mentales (dont les troubles spécifiques du langage écrit et de la parole) dont l'Éducation Nationale fait usage n'en reste pas moins englobante, imprécise et peu opérationnelle. Si elle a supplanté les catégories de « handicap mental » ou de « déficience intellectuelle » depuis presque une quinzaine d'années dans les textes réglementaires, mes observations empiriques m'amènent à faire le constat qu'elle ne s'y est pas encore substituée.

C. Nommer malgré tout…

À l'issue de trois années passées à côtoyer les adolescents et jeunes adultes rattachés au dispositif ULIS, nulle catégorie ne me semble avoir le pouvoir de rendre compte et circonscrire objectivement ceux qui sont désignés « handicapés mentaux » ou « déficients intellectuels ». Non pas que je nie ou récuse toute différence à l'égard de leurs pairs qui eux sont dits « normaux[51] ». Mais plutôt parce que les termes employés me sont apparus souvent trop massifs, sur-dimensionnés ou au contraire trop étroits pour rassembler sous une même catégorie des individus dont les raisons qui ont pu les conduire vers une reconnaissance de handicap restent extrêmement diverses et souvent de nature indéterminée[52]. Rappelons que les catégories employées n'ont pas vocation à désigner des personnes mais bien des pathologies, des déficiences ou des troubles. Les traits qui sont attribués aux élèves désignés handicapés mentaux restent en effet le produit de l'interaction entre ces derniers et l'environnement social dans lequel ils sont insérés et évoluent.

[51] Je reprends ici le vocabulaire employé sur le terrain.
[52] En annexe, je signale quelques caractéristiques des élèves mises en avant par les coordonnateurs, lorsque je les ai invités à préciser ce que recouvrait pour eux le « handicap mental » de chacun des élèves du dispositif (annexe 5).

Comme l'écrit François Roustang :

> « Nous dirons, par exemple, qu'un tel est "dépendant", "hostile", "fou", "méticuleux", "anxieux", "exhibitionniste", etc. Pourtant, ainsi que le remarque Bateson, ces adjectifs, censés décrire son caractère, ne sont en fait aucunement applicables à l'individu mais aux transactions entre celui-ci et son environnement matériel et humain. Personne n'est "débrouillard" ou "dépendant" ou "fataliste" dans le vide. Chaque trait qu'on attribue à l'individu n'est pas sien, mais correspond davantage à ce qui se passe entre lui et quelque chose (ou quelqu'un) d'autre. » (1990, p. 107)

Une chose est sûre, les adolescents et jeunes adultes au centre de ce travail d'enquête possèdent tous un important retard scolaire par rapport à leur classe d'âge. Les plus jeunes ont quinze ans, les plus âgés presque vingt ans. Il serait malaisé de reconnaître précisément le niveau scolaire de chacun d'entre eux tant celui-ci est hétérogène. Aussi importantes soient leurs difficultés, il est par ailleurs difficile d'affirmer qu'un adolescent, et *a fortiori* un jeune adulte, possède un niveau de cours préparatoire ou de cours élémentaire homogène. Cela n'aurait que peu de sens au regard de ce qu'ils *sont* et des compétences scolaires qu'ils ont pu acquérir tout au long de leur nombreuses années passées au sein de l'institution scolaire bien que certains en soient au stade du déchiffrage en lecture. Si Jonas laisse apparaître des difficultés analogues à un élève de cours élémentaire en lecture et en écriture, on verra plus loin que ses capacités à raisonner, la richesse de son vocabulaire et ses capacités à agir sont bien différentes de celle d'un élève de cet âge. Néanmoins, si l'on s'en tient strictement aux seuls apprentissages que sont la lecture, l'écriture et les mathématiques, auxquels ces jeunes ne peuvent se résumer, leur niveau scolaire s'échelonne du milieu du cycle 2 dit des apprentissages fondamentaux (cours élémentaire 1ère année), à la première année du cycle 4 dit des approfondissements (classe de 5ème). Les facteurs explicatifs de ce retard scolaire sont extrêmement divers. L'étiologie semble pour quelques-uns mieux identifiée que pour d'autres. D'origine génétique comme c'est le cas pour Anatole, son retard scolaire est attribué à un retard mental dont l'origine est la conséquence d'une anomalie chromosomique, ici une trisomie 21.

Pour d'autres, le diagnostic de retard mental reste beaucoup plus flou et incertain d'autant plus lorsqu'il est associé à d'autres troubles dont il peut être aussi bien la cause que la conséquence. Le mode conditionnel semble alors celui qui reste le plus approprié pour envisager tant les dimensions étiologiques que nosographiques de ce qu'ils donnent à voir et à entendre d'eux-mêmes. Marylou présenterait des traits psychotiques, tout comme Luc, mais ce dernier ne rencontre pas de problème de communication alors que Marylou

refuse de s'exprimer en public. Tom présenterait des traits autistiques, le comportement de Maxence laisserait supposer une schizophrénie en devenir. Les troubles, ici de nature psychique, sont supposés à l'origine de leur retard scolaire et de leur possible retard mental. Pour certains, selon le coordonnateur de l'ULIS, la situation sociale des familles serait en cause. Causalité qui renvoie aux travaux cités plus haut sur la psychologisation de l'échec scolaire et la notion de handicap socio-culturel laquelle est toujours régulièrement mobilisée bien que peu utilisée en ces termes.

L'argument étant que certains milieux socio-culturels et conditions de vie défavorables seraient à l'origine de retards linguistiques et intellectuels. Pour d'autres encore, si un important retard scolaire est avéré, les causes sont inconnues ou multifactorielles comme pour la plupart d'ailleurs. Dans les dossiers[53] des élèves auxquels j'ai eu accès, aucun élément ne figure concernant l'étiologie. Ces documents demeurent confidentiels, sous le sceau du « secret professionnel », qu'il soit médical ou psychologique. Pour y avoir accès il aurait été nécessaire de participer aux premières équipes pluridisciplinaires d'évaluation qui se sont tenues lors de la saisie de la MDPH pour l'obtention de la reconnaissance de handicap. Concernant les adolescents et jeunes adultes au centre de cette enquête, cela peut remonter à plus de dix ans. Les informations contenues dans les dossiers restent bien souvent succinctes dans la totalité des cas, lorsqu'elles apparaissent il est fait strictement référence au retard scolaire et aux difficultés liées à l'apprentissage. Pour quelques élèves des références sont faites au quotient intellectuel mais restent très allusives sans jamais préciser le chiffre sauf pour un seul élève. Selon les renseignements que j'ai obtenus de la part de la psychologue participant aux équipes pluridisciplinaires d'évaluation, tous les élèves rattachés à l'ULIS seraient atteints d'un retard mental léger sauf Anatole, dont le retard mental est considéré comme moyen.

Bien qu'il déplore un manque d'information à propos de ses élèves, *Marc*, n'a pu m'éclairer sur les motifs qui ont présidé à la reconnaissance de handicap de ses élèves, pas

[53] Je fais référence aux dossiers dont sont détenteurs les *enseignants référents.* Ces derniers veillent à la continuité et à la cohérence de la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation dont ils sont les interlocuteurs principaux. L'enseignant référent assure un lien permanent avec l'équipe pluridisciplinaire prévue par l'article L. 146-8 du code de l'action sociale et des familles, dont il est le correspondant privilégié. L'enseignant référent est, au sein de l'Éducation Nationale, l'acteur central des actions conduites en direction des élèves handicapés. Il est l'interlocuteur privilégié des parents ou des représentants légaux de chaque élève handicapé fréquentant dans son secteur d'intervention un établissement scolaire ou une unité d'enseignement définie par l'article D. 351-17 du code de l'éducation, ou suivant une scolarité à domicile dans le même secteur, ou suivant une scolarité en milieu hospitalier. Il assure auprès de ces familles une mission essentielle d'accueil et d'information. (Art 2 et 3 de la circulaire du 20 août 2006 « Les enseignants référents et leurs secteurs d'intervention »).

plus que les enseignants référents qui n'étaient pas encore en poste à cette époque. Seul le cas d'Anatole, mieux défini sur le plan médical, fait consensus, son retard scolaire étant attribuable à un retard mental dû à une anomalie génétique. Les adolescents et jeunes adultes, tous reconnus handicapés, restent ainsi une population aux contours mal définis et particulièrement hétérogène dont l'unité est à rechercher sous l'étiquette « troubles des fonctions cognitives, mentales ou psychiques ». Catégorie suffisamment large et indéfinie pour légitimer l'orientation de chacun d'entre eux au sein du dispositif.

Un tel regroupement au sein d'un dispositif identique reposerait selon Christine Philip (2005) sur l'hypothèse que l'Éducation Nationale reconnaîtrait des « difficultés communes, quelles que soient les pathologies dont souffre l'enfant, ce qui n'est pas du tout prouvé. Car entre la lenteur d'un enfant porteur de trisomie 21 et celle d'un enfant avec autisme, il y a bien des différences… » (2008, p. 252).

Comment parler alors de ces adolescents et jeunes adultes ? L'expression de « situation de handicap » me paraît être de celle qui marque une réelle avancée épistémologique au regard des systèmes de catégorisation qui l'ont précédée. Néanmoins, une situation ne pouvant être handicapante en soi, sans *sujet* qui la détermine en même temps qu'il s'y meut, cette dénomination sera à chaque fois précédée d'un sujet, ici, les élèves, les adolescents, les jeunes adultes, etc. Derrière chaque situation de handicap il y a en effet un individu qui ne peut se confondre avec la situation à laquelle il participe. Cette terminologie, qui s'inscrit directement dans l'évolution précédemment évoquée du concept de handicap, rend compte non plus seulement des personnes mais des interactions entre les adolescents et jeunes adultes avec leurs caractéristiques singulières, et leur environnement. Ce présupposé paradigmatique s'inscrit dans une perspective résolument interactionniste du handicap, sous-tendu par les travaux princeps et maintenant bien connus qu'Erving Goffman (1975) a conduits autour de la notion « stigmate ». J'entends pour ma part me tenir au plus près de la manière dont il définit ce concept et non de la façon dont il a souvent pu être employé en tant qu'attribut ou essence figée de la personne stigmatisée dans le cadre de la majorité des travaux issus de la théorie du *labelling*. Le stigmate relève d'un processus qui doit être appréhendé dans le cours d'une interaction située qui va générer, ou non, un phénomène de stigmatisation. Erving Goffman ne disait pas autre chose sur la manière dont il concevait le concept de stigmate :

> « (…) la notion de stigmate implique moins l'existence d'un ensemble d'individus concrets séparables en deux colonnes, les stigmatisés et les normaux, que l'action d'un processus social omniprésent qui amène chacun à tenir les deux rôles, au moins sous certains rapports et dans certaines phases de sa vie. Le normal et le stigmatisé ne sont pas des personnes mais des points de vue. » (1975, p. 160-161)

Le stigmate n'est donc pas une caractéristique propre de la personne ou produit par elle, il relève d'une construction sociale. Il s'appuie sur un ensemble de définitions et catégories instituées - comme celle du handicap par exemple - qui sont la conséquence de la réaction du corps social à ce que ce dernier juge comme étant un écart à la norme. Dans le cadre de la *déviance* qu'il a finement étudiée dans son ouvrage *Outsiders*, Howard Becker souligne le caractère construit de ce phénomène qui peut être rapproché (sans toutefois se confondre[54]), en tant qu'objet socialement construit, de la notion de *stigmate* étudiée par Erving Goffman. Deux objets étudiés par les *labeling theory* :

> « La déviance n'est pas la qualité de l'acte commis par quelqu'un, mais plutôt la conséquence de l'application, par d'autres, de règles et de sanctions à un "offenseur". Le déviant est quelqu'un à qui cette étiquette a pu être appliquée avec succès. Le comportement déviant est le comportement désigné comme tel. » (1985, p. 9)

On peut en effet gager qu'il est parfois difficile de savoir si une personne, pour des raisons « biologiques », possède un problème d'adaptation intrinsèque à la vie en société, ou si c'est la société qui s'est construite de telle manière qu'elle se trouve inadaptée à cette personne. L'exemple que donne Jean Claude Ameisen de la dyslexie au regard de l'apprentissage de la lecture illustre parfaitement la relativité de ce qui peut être considéré à une période donnée comme anormal ou inadapté :

> « Pour donner un exemple simple tenant au handicap mineur, la dyslexie est devenue une situation de handicap quand la lecture a commencé à être une activité sociale, ce qui est quelque chose de très récent, qui date de quelques siècles, et en particulier encore moins si c'est pour l'ensemble de la population. Une personne dyslexique n'avait pas de problème d'adaptation pendant des dizaines de milliers d'années, avant que la lecture et l'écriture ne deviennent une activité sociale importante. » (2006, p. 2)

C'est donc finalement pour rendre compte de cette relation d'interdépendance entre l'environnement social et l'individu que j'utilise la forme grammaticale « dits » ou

[54] Je rapproche ici ces deux notions auxquelles l'interactionnisme symbolique a porté beaucoup d'intérêt. Néanmoins, à l'instar de Robert Murphy (1990) je pense que le stigmate ne peut être assimilé à une déviance tel que Goffman a pu le laisser entendre dans *Stigmate* (1975).

« désignés » handicapés ou handicapés mentaux ou plus rarement déficients intellectuels. Précaution qui se doit d'être distinguée de la seule volonté d'euphémisation des termes ou de l'emploi d'un langage qui se voudrait « politiquement correct ». Le but relève ici du seul et unique rapport à la connaissance. D'une part il s'agit de rendre compte des catégories *émiques*[55] - tirées du point de vue des acteurs - et d'autre part de marquer une distance vis-à-vis des catégories en usage qui ne sont que l'empreinte de constructions sociales dont l'objectivité affichée ne doit cesser d'être interrogée.

[55] Dans un article consacré à la notion d'*émique* Jean-Pierre Olivier de Sardan revient de manière très précise sur l'opposition *emic/etic* et l'usage de ces deux termes dans l'anthropologie anglo-saxone (1998). Il reconnaît que la notion d'*émique* sous-entend et englobe quatre niveaux superposés qui sont alternativement ou simultanément mobilisés selon les contextes et les acteurs. Je retiendrai pour ma part les deux premiers niveaux. Le premier renvoyant « aux discours et aux propos des sujets, des informateurs. Il s'agit alors de *données discursives*, produites par les interactions entre le chercheur et les acteurs sociaux qu'il étudie, et recueillies par lui, sous forme de corpus. Nous sommes dans le registre de l'exprimé. ». Le deuxième, lui, renvoie « aux *représentations* des sujets, dans un sens anthropologique finalement assez proche du sens que peut avoir le terme "représentations sociales" en psychologie sociale. Il s'agit (…) d'ensembles, configurations ou schémas d'interprétation largement partagés par les sujets (…). » (1998, p. 158)

Chapitre II. Les conditions socio-historiques de l'émergence du paradigme d'inclusion scolaire

L'évolution de la scolarisation[56] des élèves dits handicapés nécessite, comme les systèmes de classification, un détour historique pour en appréhender l'évolution et tenter de mieux comprendre pourquoi il a fallu attendre le milieu des années 90 pour voir enfin des élèves désignés handicapés mentaux (désignation officielle à l'époque) franchir le seuil de l'enseignement secondaire. La question centrale qui sous-tend cette évolution, d'apparence simple, mais non des moindres, est celle de l'*éducabilité* de ceux que l'on a longtemps désignés comme « anormaux ». Tout être humain est-il par principe éducable ? Ou au contraire, comme le suggère Éric Plaisance « certains sont-ils perçus si différents des autres dans leurs capacités d'évolution que leur éducation ne peut être conçue que comme limitée, partielle ou quasi impossible ? » (2007, p.2). Sans doute cette question apparaît-elle désuète aujourd'hui. C'est bien pourtant cette problématique qui est au fondement du paradigme d'inclusion dont il sera question plus bas. À la croisée d'enjeux scientifiques mais aussi politiques, la question de l'éducabilité des « anormaux » s'est constituée autour de l'évolution terminologique de ce terme qui a abouti à ce que l'on nomme aujourd'hui *handicap*. Le *pari de l'éducabilité* comme on peut le lire sous la plume de certains auteurs (Chauvière et Plaisance, 2008 ; Plaisance, 2007) est un pari sur le fait que tout diagnostic n'engendre pas *ipso facto* un pronostic. À cet égard, le principe d'éducabilité s'est longtemps inscrit dans une forme de « servitude volontaire » vis-à-vis des systèmes de classification et du mode de désignation dont l'éloignement des lieux ordinaires de l'éducation fut la règle. De la classification des personnes s'est constituée une logique de filière distinguant d'un côté l'enseignement ordinaire et de l'autre l'enseignement spécial.

Charles Gardou et Michel Develay (2001) rappellent, à travers un exemple pas si éloigné que cela, le poids de la norme sur les existences :

> « Sous la pression du normal, ne soutenait-on pas, avant 1965, qu'un enfant atteint de trisomie 21 était incapable d'apprendre à lire et à écrire ? Or, on sait aujourd'hui que nombre d'entre eux y parviennent. Quoi qu'il en soit, *normal* reste le mot par lequel l'institution pédagogique continue,

[56] Le terme de « scolarisation » est à considérer comme le terme représentant l'aboutissement d'un processus. Ce serait un anachronisme de l'utiliser pour rendre compte de l'action des premiers éducateurs dont le souci était de mettre en œuvre une *éducation spéciale* sans au départ penser à une scolarisation en milieu ordinaire.

depuis le XIX^{ème} siècle, à désigner le "prototype scolaire". À l'inverse, elle fait de l'anormal un concept de non-valeur qui comprend toutes les "valeurs" négatives possibles. » (2001, p. 20)

L'histoire de la scolarisation des enfants et adolescents dits handicapés prend véritablement ses racines dans l'œuvre de précurseurs comme Valentin Haüy et l'Abbé de l'Épée mais aussi Philippe Pinel et Jean Itard dès le XVIII^{ème} siècle. Les premières tentatives de scolarisation sont à mettre au compte de médecin aliénistes qui ont plaidé pour la création de classes spéciales au sein de l'Instruction Publique. Cela dit c'est à la fin du XIX^{ème} siècle, à l'époque de l'instauration de l'obligation scolaire dans le cadre des lois Ferry, que la volonté de rapprocher les « anormaux » de l'école ordinaire a véritablement commencé à se concrétiser. Dans ce que l'on pourrait nommer l'histoire de la scolarisation des enfants dits handicapés, on peut distinguer quatre paradigmes de pensée successifs : le *paradigme ségrégatif* (du début du XX^{ème} siècle au milieu des années 40), le *paradigme de l'adaptation* (du milieu des années 40 à la fin des années 60) ; le *paradigme de l'intégration* (de la fin des années 60 au début des années 2000); le *paradigme de l'inclusion* (du début des années 2000 à nos jours). Ces repères temporels ne sont évidemment qu'indicatifs, et n'ont ici d'autres ambitions que de caractériser les périodes qui ont été marquées par ces différents modes d'appréhension de la réalité. Il serait par ailleurs réducteur de penser que ces paradigmes se sont substitués les uns aux autres tout au long d'une histoire qui se voudrait linéaire. Sans doute est-il possible de les considérer ainsi *a posteriori* et « vu d'en haut ». Il me paraît plus juste d'y reconnaître un phénomène de « tuilage » et d'entrelacement continuel comme on pourra le voir dans la troisième partie. « Vues d'en bas » les logiques « actuelles » ont bien souvent plus tendance à co-exister avec des logiques anciennes plutôt qu'à s'y substituer de manière radicale et irréversible. Comment en est-on arrivé à l'inclusion scolaire d'adolescents et jeunes adultes dits handicapés mentaux dans l'enseignement secondaire ? Telle est la question à laquelle ce chapitre se propose d'apporter des éléments de réponse en rappelant les balises qui en ont jalonné l'histoire.

A. Au fondement de l'intégration : le temps des pionniers

Le travail historique particulièrement minutieux accompli par Bernard Allemandou (2001) situe l'origine de l'éducation spéciale (qui n'est pas encore nommée ainsi) sous l'Ancien Régime dans l'œuvre d'initiatives privées de la part de philanthropes et d'hommes lettrés. Elle concerne au départ les déficiences sensorielles en faisant porter la

compensation du sens déficient par la mobilisation des autres sens. La médiatisation de ces « expériences intéressantes pour l'humanité » signe le passage du domaine privé à la sphère publique sans que l'on parle toutefois de politique publique (*ibid.,* p. 66). Éric Plaisance rappelle quelques grands noms de ces pionniers qui ont affirmé et soutenu en leur temps le « pari de l'éducabilité » de ceux perçus comme différents :

> « Le pari de l'éducabilité des aveugles a été affirmé avec force par Diderot dans sa fameuse "Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient" (1749). La philosophie des Lumières serait ainsi, selon Julia Kristeva (2003), la première phase de l'histoire moderne du handicap : la personne déficiente est même réhabilitée "comme sujet politique", elle est reconnue dans sa citoyenneté et doit alors recevoir l'appui de la puissance publique pour son éducation. Dans cette lignée, agissent des précurseurs comme Valentin Haüy (1745-1822) et Louis Braille (1809-1852) pour l'éducation des aveugles, l'Abbé de l'Epée (1712-1789) pour l'éducation des sourds. » (2007, p. 2-3)

Élevés au rang d'institutions nationales dès le XVIII^{ème} siècle, ces établissements continuent d'exister. Après les instituteurs des sourds muets et aveugles qui jettent les bases d'une éducation « spéciale », Jean Itard (1774-1838) a sans doute ouvert la perspective de l'éducabilité des enfants « idiots » et « déments » jusqu'alors condamnés à l'enfermement asilaire. Itard est celui qui à travers le cas bien connu de Victor de l'Aveyron tente d'éduquer cet enfant dit « sauvage » en rejetant le diagnostic de Philippe Pinel (1745-1826), maître d'Itard et médecin aliéniste à la Salpêtrière, qui le considère comme idiot et inéducable. Ainsi que le souligne Bernard Allemandou, cette période permet la prise de conscience de l'importance pour les enfants déficients sensoriels d'une éducation spéciale ou médico-pédagogique pour leur intégration sociale pour changer leur destin et leur existence (2001, p. 67). C'est indéniablement le regard porté par quelques pionniers sur le cas spécifique des enfants déficients sensoriels qui va faire émerger sur la scène sociale et politique le problème des enfants déficients en général.

Le XIX^{ème} siècle a constitué une étape capitale pour la compréhension des désordres mentaux, dont étaient porteurs ceux qui étaient à l'époque dénommés « idiots » et « aliénés » :

> « Les institutions concernées étaient alors les asiles d'aliénés, au sein desquels, essentiellement à partir du milieu de ce même siècle, furent créés des quartiers spéciaux pour enfants "arriérés". La naissance de la psychiatrie, scandée par les noms de Pinel, Esquirol, Ferrus, Falret, Voisin, Delasiauve, est aussi corrélative de tentatives d'éducation des enfants arriérés. » (Plaisance et Gardou, 2001, p. 5)

Jean Itard sera suivi par d'autres dont Édouard Seguin, son élève, surnommé l'« instituteur des idiots ». Celui-ci ouvrira en 1837 la première école privée des idiots et après un temps passé aux États-Unis sera nommé directeur de l'école spéciale de l'hospice de Bicêtre en 1842 où il appliquera et perfectionnera les techniques d'Itard (Allemandou, 2001). Dans cette lignée, on doit enfin noter l'action de Désiré Magloire Bourneville, médecin chef à l'hospice de Bicêtre en 1879, qui se prononcera le premier en faveur de la création d'un enseignement spécial sous l'égide de l'Instruction Publique. Bourneville mènera une lutte sans relâche à la fin du XIX^{ème} siècle pour obtenir la transformation de l' « asile-dépotoir » en « asile-école » (Vial, 1984, p. 50) :

> « C'est lui qui envisage l'accueil de certains enfants "arriérés d'asile" - ceux qui seraient les plus "améliorés" - dans les écoles primaires publiques ordinaires. C'est aussi sous son influence que les premiers dépistages des enfants "anormaux" vont être opérés dans ces écoles ordinaires. Mais de telles demandes visent d'abord à éviter "l'encombrement" de l'asile et résultent de l'échec de démarche à l'égard des services de l'Assistance Publique pour transformer l'asile en un véritable lieu d'accueil pour les enfants arriérés, grâce à ce qu'il appelle le traitement "médico-pédagogique" (Jacqueline Gâteaux, 1989). » (Plaisance et Gardou, 2001, p. 5-6)

Des aliénistes comme Désiré Magloire Bourneville s'intéressent à l'école pour tenter de désengorger le service de Bicêtre en se déchargeant des moins atteints ; son acharnement amènera les pouvoirs publics à s'intéresser aux enfants arriérés éducables. Des classes spéciales seront d'abord inaugurées à l'intérieur de l'asile à l'intention des enfants idiots et dégénérés. Les tentatives de scolarisation des enfants arriérés à l'initiative des médecins aliénistes sont ainsi antérieures à l'obligation scolaire de 1882. Les moins privés sur le plan de l'intelligence, qui sont atteints d'imbécillité légère et d'arriération - mais qui échappent toujours à l'obligation scolaire - pourraient toutefois échapper à l'asile si des classes venaient à être créées dans les écoles ordinaires :

> « On voit là où se situe la ligne de partage : d'un côté l'asile où l'on traite, éduque et même scolarise les enfants à la pathologie avérée, et c'est le lieu où se situe la naissance du champ *médico-éducatif*. De l'autre, les enfants imbéciles se situant à la limite de la débilité ainsi que les enfants arriérés, et même des indisciplinés-instables qui nuisent certes "au bon fonctionnement des écoles ordinaires, au détriment des enfants normaux." (Vial, 1984, p. 51) et gagneraient à fréquenter des classes spéciales annexées aux écoles primaires ordinaires. Et c'est le lieu où se situe la naissance du champ psycho-pédagogique. » (Gillig, 1996 p. 11)

Comme l'a parfaitement démontré Monique Vial, ce n'est pas l'avènement de l'obligation scolaire qui a - ainsi que le soutenait Francine Muel - contribué à désigner les anormaux, pas plus que les instituteurs eux-mêmes n'ont contribué à le faire pour se

« débarrasser » d'une population en délicatesse avec la chose scolaire. Ce sont les médecins aliénistes ayant en charge les arriérés et les instituteurs des sourds-muets qui ont réclamé l'application de la loi sur l'obligation scolaire de 1882 aux enfants qui jusque-là en étaient exclus. Les « arriérés » devaient ainsi être soignés mais aussi éduqués (Allemandou, 2001). Seuls les enfants présentant des déficiences sensorielles s'étaient vu reconnaître la nécessité d'une éducation dès la promulgation de la loi de 1882 :

> « L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, âgés de six à quatorze ans révolus ; elle peut être donnée soit dans les établissements d'instruction primaire ou secondaire, soit dans les écoles publiques ou libres, soit dans les familles, par le père de famille lui-même ou par toute personne qu'il aura choisie. Un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds-muets et aux aveugles. »

La fin du XIX^{ème} siècle et le début du XX^{ème} siècle représentent une époque charnière pour mieux cerner les convergences et les antagonismes entre le médical et l'éducatif (Langouët, 1999). Dans le même temps, les noms d'Alfred Binet et de Théodore Simon apparaissent sur le devant de la scène avec notamment leur ouvrage devenu célèbre, « Les enfants anormaux » (1907). Ils s'intéressent aux « idiots complets ou inéducables » qu'ils nomment les « anormaux d'hospice », et plus particulièrement aux « anormaux d'école », ceux qualifiés de « perfectibles », pour lesquels contrairement aux premiers ils envisagent qu'ils puissent bénéficier d'actions éducatives au sein d'écoles ou de classes spéciales. À la demande de la commission Léon Bourgeois[57] Alfred Binet et Théodore Simon mettront au point l'*Échelle métrique d'intelligence*[58] destinée à prononcer l'admission des enfants anormaux dans ce qui deviendra officiellement par la loi du 15 avril 1909 les écoles et classes de perfectionnement au sein de l'Instruction publique[59]. L'EMI s'inscrit dans un projet pédagogique novateur pour l'époque : la mise en place de structures d'enseignement spécialisé intégrées à l'école primaire (Pinell, 1995). En 1907, Alfred Binet et Théodore Simon publieront un guide pour l'admission des anormaux en classe de perfectionnement. Il s'agissait de pouvoir distinguer les « perfectibles et les non perfectibles » sur la base de leur éducabilité. Les travaux de Binet et Simon sont aussi les premières tentatives de repérage de la déficience intellectuelle à l'aide d'un outil à prétention scientifique. Pour Léon Bourgeois :

---

[57] La commission Bourgeois, du nom de son président, a été instituée en 1904 par le ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts pour étudier les modalités de scolarisation des enfants anormaux en application de la loi de 1882 sur l'instruction primaire obligatoire.
[58] EMI dans la suite du texte.
[59] La loi du 15 avril 1909 instaure le principe de l'obligation scolaire pour les enfants arriérés.

> « (…) l'assistance est un pis-aller, un symptôme de l'échec de l'organisation sociale (…) Il n'est pas question d'assister les enfants arriérés, mais de rétablir l'injustice qui les exclut du bénéfice des lois scolaires : *De plus en plus pressante apparaissait l'obligation pour l'État de remplir tout son devoir à l'égard de ces déshérités de la nature : aveugles, sourds-muets, dégénérés, arriérés, instables. Quelle tristesse de penser, par exemple, que les enfants à qui une infirmité originelle ou acquise rendait l'instruction plus précieuse et nécessaire, étaient précisément ceux qui se voyaient exclus du bénéfice des lois scolaires* (Cité par C.Bec). » (Allemandou, 2001, p. 99)

L'idée est d'étendre l'instruction primaire devenue obligatoire avec les lois Ferry non seulement aux aveugles et aux sourds mais aussi à tous les enfants anormaux et arriérés. À propos de l'école, Alfred Binet et Théodore Simon déclareront ainsi : « On ouvrira toutes grandes les portes aux débiles et au contraire on les fermera aux idiots » (1907, p. 109). L'échelle métrique d'intelligence permet de détecter selon ses auteurs un retard scolaire (fondé sur des distinctions pédagogiques) doublé ou non d'un retard mental. Deux critères qui permettront de définir ce qui sera désigné comme la *débilité mentale* et ses différents degrés :

> « Le langage administratif distingue ces degrés divers d'arriération par les expressions suivantes: anormaux médicaux ; anormaux pédagogiques. Il serait préférable d'éviter l'équivoque du terme médical, et de dire tout simplement : anormaux d'hospice et anormaux d'école, pour bien montrer la différence de leur destination (…) À coup sûr le débile est pour l'école. Reste l'imbécile, au sujet duquel on peut hésiter. Du moment que l'imbécile ne peut apprendre ni à lire ni à écrire, sa place n'est qu'à l'atelier. On recherchera dans quelle mesure il profitera de l'enseignement spécial. » (Binet et Simon, 1907, p. 108-113. Cité par Gillig, 1996, p. 18-19)

Il s'agit d'établir avec précision (l'EMI bénéficie d'une reconnaissance lui conférant le statut d'outil « scientifique ») le diagnostic de débilité afin d'orienter seulement vers les classes de perfectionnement les élèves présentant un défaut d'intelligence suffisamment important pour qu'ils soient écartés des méthodes ordinaires d'instruction, sans pour autant que leur soit préconisée une orientation dans un asile (Pinell, 1995). On notera par ailleurs, qu'Alfred Binet et Théodore Simon se sont, dès les débuts de l'utilisation de leur test, toujours montrés prudents à l'égard des résultats obtenus et de l'usage qui pourrait en être fait. Les auteurs s'avèrent ainsi particulièrement novateurs en termes de perspectives pour ceux qui seront diagnostiqués débiles légers. La classe de perfectionnement est pensée comme une classe de « transition » et non comme une fin en soi avec en corollaire le risque d'exclusion sociale de ceux à qui elle est destinée. Le retour en classe ordinaire reste un objectif à atteindre :

> « Il est incontestable qu'on devra admettre dans les écoles et classes spéciales beaucoup de débiles légers, qui sont destinés à faire retour, le plus tôt possible, à l'école ordinaire ; et on mettrait obstacle à ce retour, on le rendrait même impossible si, du jour où l'enfant entre dans la classe spéciale, on l'aiguillait dans une direction toute différente de l'école ordinaire. Ce serait bien grave et fâcheux (…) Il n'y a pas de raison pour que les débiles les plus légers ne soient pas instruits à la classe spéciale selon un programme peu différent du primaire, sauf à les faire bénéficier d'un enseignement plus fortement individuel (…) une foule de raisons exigent que dans certaines classes d'anormaux on ne perde pas de vue le programme primaire usuel ; ces raisons sont : la débilité faible de certains enfants ou leur instabilité sans arriération, ou la nécessité de renvoyer les enfants les plus améliorés dans les écoles ordinaires. » (Binet et Simon, 1907, p. 49-50, cité par Gillig, 1996, p. 19-20)

Outre les hypothèses optimistes de ces auteurs - l'absence de pronostic définitif et l'éducabilité de ceux qui sont dits débiles légers - l'utilisation du concept d'arriération puis de débilité légère sera dénoncée comme on l'a vu plus haut par Jacqueline Gâteau-Mennacier (1990). Elle voit dans cette terminologie une construction idéologique élaborée sur des jugements sans fondement objectif, mais qui par la prétendue scientificité de l'échelle métrique d'intelligence, a contribué à structurer les représentations collectives (1990). Ce qui lui fera dire que la loi du 15 avril 1909 est une « loi-écran » qui, sous sa finalité officielle affichée de l'éducabilité des enfants arriérés et plus particulièrement des débiles légers, a pour vocation latente de maintenir l'ordre social, par un effet de pathologisation de la déviance scolaire. Patrice Pinell (1995) estime pour sa part qu'avec ses tests Alfret Binet introduit l'illusion scolaire de la « naturalité de l'arbitraire pédagogique », que les normes scolaires correspondent à des normes naturelles. Consensus à l'époque qui fait des élèves en délicatesse avec l'école et la pédagogie qui y est pratiquée des anormaux et plus précisément des débiles :

> « Le coup de force symbolique que Binet réalise à son insu est de neutraliser ces propriétés [les catégories morales scolaires de l'époque] pour en faire des propriétés attribuables à l'exercice "normal" d'une fonction physiologique "supérieure". Après avoir objectalisé la naturalisation des normes scolaires dans son barème, il naturalise les dispositions enfantines à répondre dans les normes de l'action civilisatrice de l'école. Ces dispositions deviennent des propriétés propres à la fonction intellectuelle naturelle. » (*ibid.,* p. 34)

Gabriel Langouët résume assez bien les enjeux à la fois scientifiques et politiques qui entourent, dans les faits[60], la scolarisation des enfants dits arriérés :

> « (…) les références s'opposent entre le milieu médical pour lequel l'enfant arriéré est avant tout un malade et le milieu éducatif qui juge que si l'arriéré se caractérise par une perturbation intellectuelle (affirmation scientifique justifiée par l'argumentation scientifique des médecins et des psycho-pédagogues) il est au fond un indiscipliné par rapport à la norme scolaire. C'est ce principe de déviance scolaire qui va régir la mise en œuvre pédagogique. En d'autres termes et de façon schématique, les premiers essayaient en quelque sorte de donner un peu d'école aux enfants d'asile et de permettre aux moins malades d'entre eux de désengorger l'hôpital. Les seconds cherchaient à écarter de l'école ordinaire ceux qui ne respectaient pas son ordre, en les reléguant dans des classes spéciales sous prétexte d'une justification médicale et d'une pathologisation accrue des difficultés scolaires. » (1999, p. 23-24)

Quoi qu'il en soit, la figure de « l'anormalité » questionne et s'inscrit dans des logiques que l'on peut qualifier de favorables à l'éducation des enfants anormaux et à la reconnaissance de leur citoyenneté. Bien que le jeu des catégories soit instable, il n'est pas anachronique d'affirmer que le chemin qui va conduire les adolescents et jeunes adultes dont nous parlons vers la scolarisation en milieu ordinaire est encore long. Ils ne sont pas ceux qui sont destinés à intégrer les classes ou écoles de perfectionnement, réservées à ceux à qui est reconnue une « débilité intellectuelle légère ». La période qui vient d'être parcourue, sans doute trop vite, est, on l'a vu, guidée par une logique de l'*éducation séparée* elle-même sous-tendue par un traitement différentiel conforté par la demande des associations de parents d'enfants handicapés d'un développement et d'une amplification de l'éducation dans les secteurs médico-pédagogique et médico-social (Zaffran, 2007). On peut reconnaitre ici les germes de ce qui deviendra bien plus tardivement l'*intégration scolaire*. Un public auparavant ségrégué fait ainsi son entrée dans l'institution scolaire ordinaire. Au début des années 40, la notion « d'enfance anormale » va se substituer à celle « d'enfance inadaptée », cette nouvelle terminologie allant, sous le feu des critiques, conduire à jeter un regard nouveau sur la scolarisation des personnes désignées « inadaptées ».

[60] Je précise dans « les faits » car les intentions premières de Binet et Simon à l'égard de l'échelle métrique mais aussi des classes de perfectionnement n'étaient, on l'a vu, sans doute pas de participer au triage et à l'exclusion des arriérés.

B. Inadaptation *versus* adaptation

Ainsi que le soulignent Roger Establet et Joël Zaffran, les espoirs placés dans la loi du 15 avril 1909 en faveur de la création des écoles et classes de perfectionnement ne trouveront pas le contexte favorable nécessaire pour se voir concrétisés, en partie parce que cette loi n'était que facultative (1997). Une de ces caractéristiques est en effet le principe de liberté laissé aux communes et aux départements de demander la création des classes ou d'écoles de perfectionnement. De plus :

> « (…) la politique de coordination lancée par le Front populaire ainsi que l'interpénétration des différents champs d'action dans les limites d'un plan d'ensemble (Chauvière, 1980) sont entravées par des questions politiques, techniques et financières (…) Les vicissitudes de l'éducation spéciale auront aussi des répercussions sur les classes spéciales qui ne connaîtront pas un développement important pendant plusieurs années. En fait, il faut attendre les années 1960 pour voir une réelle mise en place de ces classes. » (*ibid.,* p. 9)

Bien que le développement des classes et des écoles de perfectionnement ne connaitra pas l'essor attendu, ces auteurs précisent que la question de l'enfance anormale n'a pas pour autant disparu des débats et de la scène politique :

> « (…) le ton change ; il passe d'un souci premier d'éviction et de ségrégation à un souci de protection et d'adaptation "C'est à la guerre de 1939-1945 et à ses conséquences sur le plan intérieur, l'occupation et le régime de Vichy, que l'on doit la mutation décisive des mentalités en matière d'enfances inassimilables" ; ces propos de Michel Chauvière (1980) insistent sur le rôle du "paternalisme nauséeux" du Vichy de Laval. C'est en effet durant cette période qu'émergera une nouvelle notion, plus fédératrice que les précédentes : celle d'enfance inadaptée. Celle-ci sera proposée puis adoptée à la suite de la création du Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral le 25 juillet 1943. » (*ibid.,* p. 9)

Georges Heuyer, considéré comme le fondateur de la psychiatrie neuro-infantile, présidera ce conseil technique (à ses côtés on trouve également le psychologue Henri Wallon). S'appuyant sur les travaux de ces prédécesseurs comme Paul-Boncour qui s'intéresse à l'adaptation à la vie sociale, il reprend les critiques de ce dernier contre la psychologie qui selon lui :

> « (…) ne peut offrir les critères scientifiques aptes à démarquer le normal de l'anormal, justifie l'intervention médicale en posant l'inadaptation sociale comme symptôme d'un comportement et parle de caractère anormal comme "tendances constitutionnelles de nature affective qui traduisent les réactions de l'enfant aux conditions du milieu extérieur". Il considère l'adaptation à son milieu comme critère essentiel d'appréciation de la normalité de l'enfant. » (Allemandou, 2001, p. 166)

Une des premières initiatives de cette commission sera de faire le choix d'un terme générique qui puisse remplacer ceux déjà en usage et en mesure de désigner globalement les personnes concernées. La notion d'*enfance inadaptée* a été retenue. Il s'agissait de regrouper sous une même notion d'origine biologique des réalités hétérogènes dont le flou qui l'entoure est selon l'hypothèse de Michèle Chauvière concomitant du nouveau secteur professionnel de l'*enfance inadaptée* en train de se structurer (Rossignol, 1992 p. 94). Un des enjeux du Conseil technique est de distinguer des catégories d'« inadaptés[61] » en vue d'opérer une répartition des différents publics dans des établissements et structures jugés *ad hoc.* Il s'agit en parallèle de définir les ministères de tutelle qui auront la charge des populations ainsi différenciées. À cet effet le Docteur Daniel Lagache propose en 1946 une nomenclature - « Nomenclature et classification des jeunes inadaptés » - qui deviendra la référence de la clinique des inadaptations. Elle retiendra la définition suivante de l'inadaptation :

> « Est inadapté un enfant, un adolescent ou plus généralement un jeune de moins de vingt et un ans que l'insuffisance de ses aptitudes ou les défauts de son caractère mettent en conflit prolongé avec la réalité et les exigences de l'entourage conformes à l'âge et au milieu social du jeune. » (Définition citée en préambule de la classification de Lagache, cité par Allemandou, 2001, p. 174)

L'inadaptation se définit ainsi à travers la figure de l'adaptation au regard de l'environnement social placé au rang de norme. L'adaptation du sujet à son milieu dépend alors de sa seule capacité à pouvoir s'y conformer auquel cas il est jugé inadapté. L'environnement n'est à cette époque pas envisagé comme susceptible d'être inadapté à l'individu, en tant que facteur causal de l'inadaptation. Cette nomenclature est composée de deux classifications : la première est dite *médico-psychologique* dont le but est de décrire d'un point de vue strictement clinique des troubles[62] (et non leur cause), la seconde dite *médico-pédagogique* dont le but est de mettre en miroir de la première les institutions et structures dont ces enfants relèvent. La « Nomenclature et classification des jeunes inadaptés » est celle qui servira par la suite de cadre référentiel à la structuration administrative et gestionnaire du secteur médico-social tel que nous le connaissons aujourd'hui (*ibid.,* 2001, p. 177). Sur cette lancée et consécutivement à la création de la

---

[61] Christian Rossignol rappelle que le terme « inadapté » est directement référé à la théorie biologique de l'évolution des espèces de Darwin. (1992, p. 95)

[62] Cette classification opère une médicalisation des inadaptations évidente au moment même où la neuropsychiatrie infantile est en train d'occuper une place centrale. Christian Rossignol, parle lui, « d'hégémonie idéologique de la neuropsychiatrie infantile sur le secteur professionnel et sur le problème des enfants dits inadaptés. » (*ibid.,* p. 94)

Sécurité sociale, un décret du ministère de la Santé en date du 9 mars 1956 constitué de trente-deux annexes réglementera les institutions spécialisées accueillant les débiles mentaux, les caractériels, les déficients sensoriels et physiques. Les « débiles moyens » (50 < QI < 70) seront orientés en institut-médico-pédagogique, les « débiles légers » (QI ≤ 70) en classe de perfectionnement. Le score de 70 de QI devient alors et pour longtemps encore le seuil qui permet d'effectuer un « tri » entre le milieu ordinaire (les classes et les écoles de perfectionnement) et le milieu spécialisé (les instituts médico-pédagogiques et médico-professionnels). L'application du critère de quotient intellectuel est posée en tant que norme définissant un type de public auquel sera proposé un secteur de prise en charge ; il est ainsi loin d'être seulement une appréciation provisoire de l'efficience intellectuelle d'un sujet dans le cadre d'un examen psychométrique (Plaisance et Gardou, 2001 p. 7). L'annexe XXIV de ce décret précise les conditions techniques d'agrément de ces établissements :

> « 1° Les enfants atteints de déficience à prédominance intellectuelle liée à des troubles neuropsychiques exigeant, sous contrôle médical, le recours à des techniques non exclusivement pédagogiques (arriérés ou débiles profonds, débiles moyens et débiles légers présentant des troubles associés). Ces enfants sont traités dans les instituts médico-pédagogiques et les instituts médico-professionnels (qui correspondent aux instituts d'éducation spécialisés pour débiles destinés aux débiles perfectibles de la classification de Lagache).
>
> 2° Les enfants présentant essentiellement des troubles du caractère et du comportement, susceptibles d'une rééducation psychothérapeutique sous contrôle médical. Ces enfants "sont traités dans les instituts de rééducation" (correspondant aux instituts d'éducation spécialisés pour caractériels destinés aux troubles caractériels de la classification de Lagache. » (Cité par Allemandou, 2001, p. 178)

Cette période du XX^{ème} siècle s'est constituée autour d'une séparation institutionnelle stricte entre le ministère de l'Éducation Nationale et le ministère de la Santé : la filière dite « normale » et la filière dite « spécialisée ». Il subsiste encore à cette époque une hiérarchisation forte entre les formes d'éducabilité. Ceux qui sont désignés inéducables ou semi-éducables demeuraient sous la tutelle du ministère de la Santé, les dits éducables sous celle du ministère de l'Éducation Nationale. Cette fragmentation institutionnelle est largement soutenue par une logique classificatoire en plein essor dont Éric Plaisance souligne qu'elle relève d'une fièvre ségrégative poussée à son paroxysme (2009, p. 14).

Plus tard, l'intergroupe « enfance inadaptée », qui œuvre dans la perspective de l'application du V^{ème} plan de développement économique et social 1966-1970, et qui

travaille à une nouvelle qualification des enfants et adolescents inadaptés, aboutira à une nouvelle classification en vue de leur orientation dont Éric Plaisance et Charles Gardou (2001) concèdent qu'elle n'est qu'une pâle révision de celle d'Alfred Binet et de Théodore Simon en 1907 avec notamment une interrogation identique à l'égard de ceux dont le degré d'arriération est jugé intermédiaire :

> « Sont distingués plusieurs types d'équipements relevant de telle ou telle tutelle ministérielle. Sont distingués plusieurs sortes de "déficients" (mentaux, sensoriels ou divers) et ceux qui présentent "des troubles du comportement et de la conduite". À l'intérieur de chaque catégorie, la logique adoptée met en rapport la gravité plus ou moins grande des déficiences et le champ d'action du ministère. Le cas est particulièrement net pour les déficients mentaux. Les débiles profonds, dits "semi-éducables", "ne sauraient ressortir qu'à la compétence de la Santé publique", de même que les arriérés profonds. À l'opposé, les "débiles légers simples", "doivent être accueillis dans des établissements relevant de l'Éducation Nationale". Pour ceux qui se situent à des degrés intermédiaires de déficience ("débiles légers présentant des troubles associés" ou "débiles moyens"), le rapport estime que les établissements d'accueil pourraient relever de la Santé publique soit de l'Éducation Nationale. » (*ibid.,* 2001, p. 7)

Les « débiles moyens » pourraient avoir leur place à l'école. Si les mots subissent une usure rapide dont on ne peut nier les multiples enjeux, les préoccupations varient peu : il s'agit d'effectuer un « tri » parmi une population donnée pour définir ensuite un mode de traitement et de prise en charge. Cependant, ainsi qu'il est possible d'en prendre connaissance dans la circulaire du 21 septembre 1965[63] consacrée aux « Modalités de scolarisation des enfants inadaptés » (circulaire qui s'appuie sur les préconisations de l'intergroupe de l' « enfance inadaptée »), un *doute* semble s'installer quant à l'idée que l'école ne serait réservée qu'à une seule partie des enfants qualifiés d'inadaptés. Ci-dessous on peut lire le principe que cette circulaire reconnaît comme fondamental :

> « (…) les différentes catégories d'enfants inadaptés doivent être scolarisées dans des conditions aussi proches que possible de la normale en évitant de les séparer de leur milieu naturel, familial et **scolaire** [c'est moi qui souligne]. »

La scolarisation des enfants et adolescents dits déficients intellectuels dans les classes annexées aux établissements scolaires ordinaires du premier degré élémentaire ne concerne plus seulement selon cette circulaire les « débiles légers », mais aussi les « débiles légers avec troubles associés légers » et les « débiles moyens ». Je ne suis pas en mesure de dire quelle a été la portée de cette circulaire à l'égard de la scolarisation des

[63] Circulaire n° 65-348 du 21 septembre 1965.

« débiles moyens[64] », qui correspondrait aujourd'hui à la désignation des élèves au centre de ce travail. Ce qu'il me semble important de retenir ici c'est l'idée que cette catégorie d'élèves puisse considérer l'établissement scolaire ordinaire en tant que champ des possibles. La logique de l'intégration qui sera bientôt considérée en détail était à ce moment-là sans doute déjà en gestation :

> « Dès la fin des années 60 et surtout au cours des années 70, un autre type d'analyse se fait jour. La critique des lieux thérapeutiques ou éducatifs fermés (critique de l'asile et de "l'école caserne") [C'est l'époque où le mouvement de l'antipsychiatrie prend de plus en plus d'ampleur en France][65], la prise en considération des facteurs socio-économiques et socio-culturels dans la genèse de certaines difficultés des enfants et de ce qui est de plus en plus appelé "échec scolaire", amène à mettre en cause les classifications trop étroites et à reconsidérer la question de l'éducabilité. Le développement des associations de parents, des gestionnaires d'établissements spécialisés (les "instituts médico-éducatifs"), principalement dans les années 60, est aussi un facteur important dans cette attention manifestée à l'égard des capacités éducatives des enfants concernés. » (Plaisance, 2007, p. 6)

L'éducation séparée, sous-tendue par une logique de ségrégation des publics sur laquelle s'est constitué le champ de l'inadaptation, va peu à peu s'effriter à partir des années 60. C'est l'époque où la sociologie critique s'intéresse à l'éducation notamment avec l'ouvrage devenu célèbre de Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron (1964) *Les Héritiers* suivi de *La Reproduction* (1970). Les analyses critiques de Michel Foucault sur la folie en tant que phénomène social, *Folie et Déraison. Histoire de la folie à l'âge Classique* (1961), la montée en France du mouvement de l'*antipsychiatrie* et les expériences italiennes de Franco Basaglia, bousculent les représentations et les cadres à penser. D'autres grands protagonistes comme David Cooper, Carl Laing ou encore Maud Mannoni ont eu pour projet, tel que l'écrit Henri-Jacques Stiker :

> « (…) de reconstituer une *sociabilité*, c'est-à-dire un vivre ensemble dans la différence. Le projet antipsychiatrique est, dans son élan, un projet pour reconstituer un tissu social (…) L'antipsychiatrie veut aussi l'intégration, mais en faisant l'économie - au maximum - de ce que j'ai appelé la rééducation et la réadaptation. C'est-à-dire qu'elle ne désire pas prendre le "déviant" pour le rendre apte à rejoindre le peloton dit "normal", mais elle essaie de greffer la branche rejetée pour inadaptation sur l'arbre ordinaire, en exigeant de celui-ci une adaptation à la différence. » (Sticker, 2005, p. 188)

---

[64] Sans doute faible au regard du chemin qui restera à parcourir jusqu'à la création en 1991 dans le premier degré des Classes d'Intégration Scolaire.
[65] C'est moi qui souligne.

C'est l'effervescence et la conjonction de ces différents travaux critiques à l'égard des notions de *normalité*, de rapport à la *norme* et d'*adaptation* à l'aune de références immanentes et transcendantes qui ont conduit à reconsidérer les pratiques jusque-là principalement envisagées sur un mode différencialiste et ségrégationniste. Pour ne prendre que le seul exemple de l'usage de la psychométrie, sans doute lui était-il demandé plus que ce qu'elle n'était en mesure de révéler et de pronostiquer ; c'est ce type de pensée positiviste qui a alors été fustigé à cette époque. L'incertitude a ainsi continué de s'amplifier quant à la pertinence du « différencialisme ségrégateur » (Gardou, 2005) sur lequel repose le traitement des élèves dits inadaptés au sein des classes de perfectionnement ou des Sections d'Éducation Spécialisée[66] (SES) annexées aux collèges mais aussi sur la manière de les désigner. Plusieurs textes législatifs vont marquer cette transition de l'*inadaptation-séparation* vers l'adaptation *du* et *au* milieu ordinaire de vie (dont fait partie l'école). Parmi ceux-là, celui qui instaure la création en 1963[67] des Centres Médico-Psycho-Pédagogiques (CMPP) de cure ambulatoire. La circulaire précise que les CMPP « ont pour but de réadapter l'enfant en le maintenant dans son milieu familial, scolaire ou professionnel et social ». En 1963, Robert Lafon, dans son *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant,* amendera la définition du terme d' « inadapté » initialement formulée par Daniel Lagache :

> « (…) - tantôt il s'agit d'un jeune sujet que ses anomalies, l'insuffisance de ses aptitudes ou de son efficience générale, ou le défaut de son caractère, mettent en marge ou en conflit prolongé avec les réalités ou les exigences d'un entourage conformes à son âge et à son origine sociale ;
> - tantôt d'un sujet jeune dont les aptitudes et l'efficience sont suffisantes et le caractère normal, mais qui souffre d'un milieu non conforme à ses besoins corporels, affectifs, intellectuels ou spirituels ;
> - tantôt enfin, d'un jeune inadapté ou déficient vivant dans un milieu non conforme. » (Cité par J.-L Lang, 1968, p. 1)

On notera que le milieu peut possiblement être jugé « non conforme ». C'est néanmoins à l'époque une véritable révolution copernicienne, le centre de gravité n'est plus seulement l'individu qui doit s'*adapter* ou être *réadapté* au milieu, mais l'interaction individu/milieu. La question est claire : l'école peut-elle s'adapter à l'inadaptation scolaire qu'elle a elle-même contribué à créer en offrant un environnement inadapté à certains des élèves qu'elle reçoit ? L'adaptation change de point de vue.

---

[66] Circulaire n° IV 67-530 du 27 décembre 1967, « Organisation et fonctionnement des sections d'éducation spécialisée créées dans le cadre des C.E.S. pour l'accueil de déficients intellectuels légers ».
[67] ANNEXE XXXII ajoutée par le décret n 63-146 du 18 février 1963 au décret n 56-284 du 9 mars 1956.

C'est durant la même période, en 1967, que François Bloch-Laîné remet au premier ministre son rapport intitulé « L'inadaptation des personnes handicapées »[68] dans lequel il pointe explicitement la place de l'environnement dans la définition de l'inadaptation :

> « Mais il faut bien voir que l'inadaptation n'est, dans chaque cas ou groupe de cas, que la conséquence d'autres faits qui sont les faits importants. D'une part ces enfants et ces adultes sont à des degrés divers, sous des formes diverses, des "infirmes" au sens le plus étendu et c'est à leurs infirmités, potentielles ou effectives, qu'il convient d'apporter des soins préventifs ou curatifs ; d'autre part, à la gravité absolue de leur mal s'ajoute une gravité relative qui dépend **du milieu dans lequel ils vivent** [c'est moi qui souligne]. **»**

En actes, la *logique d'adaptation* prendra véritablement ses lettres de noblesse avec la circulaire 9 février 1970 intitulée : « Prévention des inadaptations, groupe d'aide psychopédagogique, sections et classes d'adaptation[69] ». Cette circulaire met explicitement l'accent sur la nécessité de rapprocher et maintenir les enfants dits déficients intellectuels dans des milieux « ordinaires » de vie, dont fait partie l'école. C'est ce à quoi tente de s'attacher ce texte législatif dans la veine de celui de 1965 :

> « Il convient de poursuivre l'action entreprise tout en ne perdant pas de vue que la création de classes élémentaires annexées pour handicapés moteurs et sensoriels est aussi nécessaire que la création de classes pour déficients intellectuels. L'effort accompli au cours des dernières années pour donner aux enfants dont le handicap est définitif ou durable l'éducation spécialisée qui leur est nécessaire doit être complété par la mise en place de structures de prévention. » (Circulaire n°IV-70-83 du 9 février 1970)

Agir sur l'enfant tout autant que sur le milieu scolaire par des actions de prévention est la tâche que se donne les groupes d'aides psycho-pédagogiques (GAPP) au sein de l'enseignement maternel et primaire. L'objectif des GAPP est de permettre aux enfants en difficulté scolaire « de continuer à fréquenter la classe où ils étaient quand leurs difficultés ont attiré l'attention. L'aide reçue leur permettra de mieux s'y adapter et, par la suite, d'en suivre avec fruit l'enseignement sans avoir besoin d'aide extérieure. » (Circulaire n°IV-70-83 du 9 février 1970). Si toutefois les actions des GAPP venaient à ne pas s'avérer suffisantes la circulaire prévoit la mise en place de classes dites d' « adaptation » dont l'objectif est de se substituer peu à peu aux classes de perfectionnement :

---

[68] Rapport qui servira de base à la préparation de loi 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées.
[69] Circulaire n IV-70-83 du 9 février 1970.

> « (…) des enfants, qui sont dans une situation plus grave, ont besoin, pour un temps, d'être retirés de la classe normale qui ne peut ni ne doit s'adapter à eux et d'être placés temporairement dans une classe spéciale où tout sera mis en œuvre pour leur faire faire les acquisitions et les expériences qui leur permettront ultérieurement de réintégrer avec toutes chances de succès l'enseignement normal. Tel est l'objectif des classes d'adaptation définies ci-après. » (Circulaire n IV-70-83 du 9 février 1970)

À la différence des classes de perfectionnement, les classes d'adaptation se devaient d'être temporaires (le passage dans ces classes ne pouvait excéder deux ans), la visée étant de réintégrer dès que possible la classe « ordinaire ». Elles furent bien des classes *sans retour*. Ces classes ne tarderont pas elles aussi à faire l'objet d'une stigmatisation à l'instar de leurs grandes sœurs, les classes de perfectionnement. Si les modalités d'action jusque-là pensées en termes de ségrégation ou d'exclusion scolaires tendent à être remises en cause c'est principalement à l'égard des élèves dits déficients intellectuels légers. Par un effet de vases communicants, les classes de perfectionnement auraient dû accueillir des élèves présentant une déficience intellectuelle plus importante. Il n'en sera rien :

> « (…) en dépit de la limpidité du texte officiel de 1970, des débiles légers, parfois très légers en terme de calcul de leur quotient, vont continuer à fréquenter en grand nombre les classes de perfectionnement. » (Gillig, 1996, p. 60)

La dynamique de prévention et d'adaptation inaugurée par cette circulaire commence à tracer le sillon, au moins en intention, d'une nouvelle logique, celle de l'*intégration scolaire*.

C. L'intégration scolaire : des intentions au droit

La loi du 30 juin 1975[70], dite loi d'orientation « en faveur des personnes handicapées » impose une politique globale d'intégration des personnes handicapées. Quelles que soient leurs particularités elles doivent être intégrées et pouvoir s'intégrer dans l'ensemble des différentes sphères de la société souvent désignées sous les termes de « milieu ordinaire ». Comme le signale Michel Chauvière, s'agissant des deux lois de 1975, cela procède d'un schéma assez classique :

[70] Loi n° 75-534 du 30 juin 1975. Pour être tout à fait précis, à cette même date paraissent deux lois, dites lois « jumelles ». L'une dite d'orientation en faveur des personnes handicapées, l'autre relative aux institutions sociales et médico-sociales. Dans la suite du texte, je m'en tiendrai à la loi d'« orientation en faveur des personnes handicapées ».

> « (…) l'intégration, valeur supérieure dans le cadre républicain, se réalise notamment par l'école et le travail. La loi cherche à faire recoller au peloton des groupes de populations, que, pour ce faire, on fixe dans la différence : c'est la logique des cibles. Désigner pour mieux intégrer, c'est le détour du social, quand l'école est censée parvenir au même résultat de manière beaucoup plus directe. » (Barral, Chauvière, Stiker, 1999, p. 10)

Sur un plan strictement terminologique la loi substitue le terme de personnes handicapées[71] à celui d'inadaptés, le terme de handicap se voit définitivement consacré à travers cette loi. Elle affirme par ailleurs le principe d'éducabilité de l'ensemble des enfants et adolescents handicapés pour lesquels l'article premier rappelle que l'éducation relève d'une obligation nationale :

> « La prévention et le dépistage des handicaps, les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle, l'emploi, la garantie d'un minimum de ressources, l'intégration sociale et l'accès aux sports et aux loisirs du mineur et de l'adulte handicapés physiques, sensoriels ou mentaux constituent une obligation nationale. »

L'article 4 de la loi énonce par ailleurs que les enfants ou adolescents handicapés :

> « (…) sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale, déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux par la commission instituée à l'article 6 ci-après. L'éducation spéciale associe des actions pédagogiques, psychologiques, sociales, médicales et paramédicales ; elle est assurée, soit dans des établissements ordinaires, soit dans des établissements ou par des services spécialisés. Elle peut être entreprise avant et poursuivie après l'âge de la scolarité obligatoire. »

La question des différents niveaux d'éducabilité, en droit, à présent résolue, ce sont les modalités de l'éducation et en particulier le rapport à la scolarisation qui sont au cœur des débats. Si cette loi affirme dans son article premier favoriser l'intégration sociale des personnes handicapées, elle n'indique pas ouvertement une volonté d'intégration en milieu ordinaire, le terme d'*intégration scolaire* n'apparaît pas. Elle évoque la nécessité d'une « obligation éducative » pour les enfants et adolescents handicapés qui doivent recevoir soit une « éducation ordinaire » assurée dans les établissements ordinaires ou dans les établissements ou services spécialisés ou à défaut une « éducation spéciale ». Ainsi que le relève fort justement Éric Plaisance, les débats sur les niveaux d'éducabilité (inéducable/semi-éducable/éducable) semblent dépassés, mais reste « ouverte la question des modalités de l'éducation et en particulier le rapport à la scolarisation » (2007, p. 7).

[71] La loi ne donne aucune définition du handicap. Elle évoque seulement les termes d'adultes ou de mineurs handicapés physiques, sensoriels ou mentaux. Elle exclut ainsi les différentes formes d'inadaptation sociale.

En effet, l'expression « obligation éducative » n'implique pas *de facto* l'intégration en milieu scolaire ordinaire. L'obligation éducative peut être assurée par des enseignants spécialisés mis à disposition par l'Éducation Nationale dans le champ médico-éducatif comme c'est le cas dans les IME et IMPro depuis les Annexes XXIV au décret n° 56-284 du 9 mars 1956 évoquées plus haut.

Il faudra attendre plusieurs circulaires et décrets d'application émanant de la loi du 30 juin 1975 pour que l'intégration en milieu scolaire ordinaire devienne une véritable priorité au plus près des ambitions de ce nouveau paradigme. Parmi ceux-ci deux textes fondateurs[72] vont définir clairement la volonté d'une logique de l'action éducative par l'intégration commandée par le législateur : la circulaire du 29 janvier 1982[73] et la circulaire du 29 janvier 1983[74]. Rappelant les orientations de la loi du 30 juin 1975, la première met l'accent sur le décloisonnement du « dispositif institutionnel existant dans une perspective d'intégration qui limite les phénomènes d'exclusion ou de ségrégation ». Bien que ce texte reconnaisse les avancées en termes de scolarisation des enfants et adolescents handicapés, la politique d'intégration ici réaffirmée devrait permettre de dépasser les écueils des actions antérieures :

> « Déjà le ministère de l'Éducation Nationale avait constitué un important réseau de classes et d'établissements spécialisés destinés à répondre aux besoins spécifiques d'enfants et d'adolescents présentant des handicaps divers ou des difficultés d'adaptation aux exigences et aux normes jusqu'ici définies par l'institution scolaire. Ce secteur a certes répondu à sa vocation et les résultats obtenus ont été remarquables à bien des égards. Toutefois, la classe, la section ou l'établissement spécialisé risquent de renforcer pour l'enfant qu'ils accueillent le sentiment de différence qu'ils prétendaient effacer et présentent en outre les inconvénients de toute structure ségrégative en favorisant l'isolement, la méconnaissance mutuelle et les tendances au rejet, si leurs finalités ne sont pas redéfinies dans le cadre d'une pédagogie d'intégration assumée par l'ensemble du système scolaire, avec la mise à sa disposition des moyens spécialisés adéquats. Aussi assiste-t-on depuis quelques années à une évolution des esprits et la multiplication des expériences d'intégration

[72] Signalons toutefois que la circulaire n°31 AS 76-156 du 22 avril 1976 instituant la « Composition et le fonctionnement des commissions de l'Éducation spéciale et des commissions de circonscriptions » - qui ne concerne pas directement le champ réglementaire de l'Éducation Nationale - affirme que « la meilleure solution est de laisser le jeune handicapé se développer autant que possible dans son milieu de vie habituel et de préserver la continuité des soins. Il conviendra donc de s'efforcer de le maintenir, grâce à toutes les actions de soutien appropriées dans sa famille et, s'il est d'âge à y être admis, **de le placer ou de le maintenir dans un établissement scolaire normal** *[C'est moi qui souligne]*. »

[73] Circulaire n° 82-2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982, « Mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés ».

[74] Circulaire nos 83-082, 83-4 et 3/83/S du 29 janvier 1983, « Mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés, ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement ».

scolaire est à cet égard significative. L'accès des enfants handicapés à l'école ordinaire reste cependant insuffisamment répandu et demeure trop limité à certains handicaps. »

Pour atteindre ses objectifs le ministère de l'Éducation Nationale sait qu'il ne pourra y parvenir seul. Il insiste ainsi sur la collaboration nécessaire, sous cadre conventionnel, du système scolaire ordinaire et des établissements spécialisés. Le projet politique d'intégration des enfants et adolescents handicapés ne pouvant se réaliser par la seule volonté de l'École, il doit fédérer les partenaires intervenant auprès de chaque enfant ou adolescent dans le cadre d'actions conjointes :

« Il est donc nécessaire de mettre en place un dispositif institutionnel différencié, englobant à la fois le système scolaire ordinaire et les institutions spécialisées qui répondent à des besoins précis et spécifiques, capables de prendre en compte les caractéristiques de chaque enfant et de s'adapter à son évolution. »

L'intégration scolaire peut prendre la forme d'une intégration *individuelle* au sein des classes ordinaires (démarche recherchée en priorité) mais aussi d'une intégration *collective* par le regroupement des enfants dans des classes spécialisées. Il convient « d'offrir des solutions adaptées non seulement à chaque type de handicap mais aussi à la personnalité des enfants, aux différentes étapes de leur évolution, à leurs désirs et à ceux de leurs familles et préparées avec le milieu d'accueil ». Ce texte reste ainsi particulièrement prometteur dans les intentions affichées qui placent l'enfant ou l'adolescent au centre du processus intégratif :

« En fonction de leurs progrès ou des difficultés qu'ils rencontrent, les enfants doivent pouvoir passer d'un mode d'intégration à un autre de manière à leur assurer en permanence le soutien le plus efficace possible. Il faut cependant rappeler que l'évolution de ces enfants s'effectue souvent par paliers, des périodes de progrès rapides alternant avec des phases de répit, parfois de régression, nécessitant une attention accrue, sans qu'il y ait lieu forcément de modifier le type d'aide choisi. Des formes encore inédites d'intégration seront encouragées si ces innovations permettent de répondre à des situations individuelles particulières ou d'accueillir des catégories d'enfants jusque là exclues de ce processus dès lors qu'elles n'entraîneront pas de nouvelles formes de ségrégation. Pratiquée sans systématisation, l'intégration aura d'autant plus de chances de réussir qu'elle résultera d'un choix clairement exprimé par l'enfant, sa famille et l'enseignant ainsi que d'un projet éducatif aux dimensions à la fois médicale, psychologique et sociale. Élaboré conjointement par l'équipe pédagogique de l'ensemble des partenaires (notamment familles et personnels médicaux et sociaux), ce projet intégratif ne se limite pas à la sphère scolaire mais doit aussi prendre en compte l'ensemble des situations vécues par les enfants et adolescents handicapés dans et autour de l'école. Il en va ainsi pour les activités périscolaires : loisirs, éducation physique et sportive, animation culturelle, etc. Ces activités périscolaires favorisent en outre le décloisonnement des structures et

peuvent dans certains cas aider à la mise en œuvre du projet d'intégration scolaire. La préparation et la réalisation de tels projets doivent être l'une des voies privilégiées pour amener, dans la concertation et la complémentarité des interventions, les multiples secteurs d'accueil concernés à coopérer et à s'adapter pour favoriser une évolution déjà amorcée. »

Le législateur perçoit dans le paradigme d'intégration scolaire une dimension politique d'envergure dont il souligne le bouleversement sur les représentations et les pratiques que celui-ci est en mesure d'engendrer au regard des logiques antérieures. De l'intégration scolaire dépend l'intégration sociale, d'où le caractère prioritaire donné à cette politique publique nationale :

« Comme tout changement social, l'intégration suppose une modification profonde des mentalités et des comportements. Elle ne saurait cependant dépendre seulement d'interventions généreuses, car elle demande aussi que soient réunies certaines conditions sans lesquelles elle risquerait de susciter des désillusions et des difficultés préjudiciables à l'éducation des enfants handicapés eux-mêmes. »

La seconde circulaire en date du 29 janvier 1983 est un texte plus technique, mais non moins fondamental, qui précise explicitement les modalités de mise en œuvre de la politique d'intégration prévue dans celle de 1982. Elle étend les actions d'intégration aux « enfants en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement », ce qui permettra l'intégration scolaire d'enfants pris en charge en hôpitaux de jour des inter-secteurs de psychiatrie infanto-juvénile. L'importance de la collaboration entre l'établissement scolaire d'accueil et les services spécialisés est réaffirmée, avec la mise en place de Services de soins et de soutien spécialisé (rattachés à un établissement spécialisé) qui doivent contribuer à favoriser l'intégration scolaire en milieu ordinaire en prodiguant des actions éducatives, rééducatives ou thérapeutiques auprès des enfants handicapés sans que leur situation ne nécessite une orientation en établissement spécialisé. Le maintien en milieu ordinaire est une priorité à laquelle doivent contribuer les services de soins et de soutiens spécialisés.

La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989[75] (dite loi Jospin) en même temps qu'elle affirme que le droit à l'éducation se doit d'être garanti à chacun afin « de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté », elle réaffirme la nécessité de favoriser l'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés :

[75] Loi n°89-486 du 10 juillet 1989.

> « L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. L'intégration scolaire des jeunes handicapés est favorisée. Les établissements et services de soins et de santé y participent. »

Dans la circulaire interministérielle du 30 octobre 1989[76] concerne « Modification des conditions de prise en charge des enfants ou adolescents déficients intellectuels ou inadaptés par les établissements et services d'éducation spéciale ». Dans ce texte *déficience intellectuelle* et *handicap mental* seront employés simultanément sans toutefois être distingués. Sans doute est-ce concomitant de l'adoption en janvier de cette même année de la « Nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages » inspirée on l'a vu plus haut de la CIDIH proposée par l'OMS ? Le ton du législateur s'en fait ressentir notamment quant à la question de l'éducabilité des enfants ou adolescents dits déficients intellectuels, qui ne peut se limiter aux seules indications psychométriques :

> « Pour ceux des enfants qui présentent essentiellement une déficience intellectuelle, l'évaluation clinique va au-delà des tests psychométriques. Elle insistera sur la dynamique évolutive de chaque individu, riche de potentialités parfois insoupçonnées et sur l'importance des interactions entre l'enfant et son environnement familial et social (…) Aussi le seul retard dans l'une ou l'autre des acquisitions scolaires, s'il n'est pas aggravé de troubles ou déficiences associées, ne saurait justifier un placement en institut médico-pédagogique (…) **On retiendra, de plus, que la déficience mentale ou son niveau, ne peut plus être considérés de manière univoque comme un état définitif, fixé, sur lequel un simple apprentissage limité et adapté suffirait** [C'est moi qui souligne]. »

On peut lire ici en négatif de cet extrait le pouvoir encore manifeste des tests psychométriques et de leurs impacts sur les modalités d'éducation et plus particulièrement sur l'intégration en milieu scolaire ordinaire. C'est à ce niveau que la prise en charge ambulatoire va prendre toute sa place, en particulier par l'assignation faite aux établissements et services médico-sociaux d'une mission de préparation et d'accompagnement de l'intégration scolaire. Les Sections d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD[77]), les CMPP ou les dispositifs relevant du secteur de psychiatrie infanto-juvénile se voient reconnaître la mission de contribuer « à maintenir en milieu ordinaire ces enfants ou adolescents ». L'enjeu de ces dispositifs et structures est d'éviter dès que possible une orientation en milieu spécialisé dont la réversibilité est à cette époque encore peu envisageable et bien souvent dramatique pour ceux qui à quelques points de QI

[76] Annexes XXIV au décret n° 89-798 du 27 octobre 1989 qui rénovent les annexes XXIV du 9 mars 1956 citées précédemment.
[77] Le « à domicile » des SESSAD signifiant sur le lieu de vie et d'activité de l'enfant dont l'école fait partie.

près sont entrés dans le cercle vicieux de l'engrenage institutionnel (Diederich, 1990). Il serait sûrement pertinent de conduire une étude pour montrer si à ce jour le constat fait par Nicole Diederich au début des années 90 s'est transformé au regard de la conception non univoque et évolutive de l'efficience intellectuelle.

L'adoption de la « Nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages » a eu une incidence directe et déterminante sur la scolarisation en milieu ordinaire des élèves dont on parle. La suppression de la catégorie de la déficience intellectuelle légère va entraîner dans le premier degré un maintien de plus en plus systématique dans les classes ordinaires, par des mesures de prévention et d'adaptation, des élèves qui auparavant étaient orientés en classes d'adaptation ou en classes de perfectionnement. Ces élèves reconnus en difficulté scolaire sont suivis par les Réseaux d'Aides Spécialisées aux élèves en difficulté[78] (RASED), *ex* GAPP[79], dont l'objet est de prévenir l'éviction des élèves des classes ordinaires du seul fait des difficultés d'apprentissage qu'ils rencontrent dans le cours de leur scolarité. Ce mouvement va progressivement ouvrir le milieu scolaire ordinaire aux élèves reconnus handicapés par la place désormais laissée vacante par ces élèves au sein des classes de perfectionnement :

> « Dès lors qu'elle est qualifiée comme l'aspect lésionnel d'un handicap sous-jacent, la déficience intellectuelle ne peut plus être rapportée à la traduction d'un retard scolaire. Le geste majeur réside donc dans la requalification des bornes psychométriques du retard léger, désormais situées entre 50 et 70 de QI. Au regard des critères antérieurs ceci produit une translation des publics scolaires de l'adaptation et de l'intégration. » (Mazereau, 2012, p. 34)

Dans le premier degré les élèves, *ex* déficients intellectuels légers, vont depuis cette requalification terminologique relever du champ dit de l'*adaptation*, les élèves handicapés, eux, du champ de l'*intégration*. On se doit de noter que, d'une part, la logique de l'*intégration scolaire* ne va pas se substituer à celle de *l'adaptation,* et que d'autre part, elle n'a de sens que soutenue par des mesures spécifiques dites adaptées, mises en œuvre au sein de l'institution scolaire ; sans quoi l'intégration scolaire ne reposerait que sur la seule volonté individuelle de chacun des élèves reconnus handicapés. Si, on l'a vu, l'adaptation a pu être considérée comme un modèle pour penser la scolarisation des enfants et adolescents présentant des difficultés scolaires dites graves et persistantes, elle représente pour les élèves relevant de l'intégration scolaire une modalité de l'action

[78] Circulaire n°90-082 du 9 avril 1990, « Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté. »
[79] Groupe d'Aide Pychopédagogique.

pédagogique consubstantielle à cette dernière. On retrouve la logique de l'adaptation (dans le sens d'une adaptation de l'environnement) dans les différentes circulaires qui cadrent les UPI :

> « Des UPI peuvent être créées dans certains collèges pour accueillir des préadolescents ou des adolescents présentant différentes formes de handicap mental qui peuvent tirer profit, en milieu ordinaire, d'une scolarité adaptée à leur âge et à leurs capacités, à la nature et à l'importance de leur handicap. » (Circulaire de 1995)
>
> « Pour assurer une scolarisation adaptée de ces élèves (…) Sa mission [de l'enseignant coordonnateur] est celle d'un enseignant capable de dispenser à ces élèves un enseignement très adapté à leurs possibilités. » (Circulaire de 2001)[80]

Deux champs vont alors se constituer - avec deux publics bien distincts - celui de l'adaptation et celui de l'intégration scolaire. On parlera d'ailleurs plus tard du champ de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire (AIS). La circulaire qui institue les RASED en 1990 préfigure la démarcation qui sera consacrée un an plus tard :

> « C'est ainsi que l'accueil des élèves handicapés, dans les conditions les plus proches de la scolarité ordinaire, a largement progressé [Jusqu'en 1991, il s'agit essentiellement d'élèves présentant des déficiences sensorielles]. L'effort doit être poursuivi afin que l'intégration scolaire des enfants handicapés devienne l'une des caractéristiques du fonctionnement de notre système éducatif. D'autres élèves, cependant, éprouvent des difficultés à satisfaire aux exigences d'une scolarité normale, difficultés qui ne peuvent être considérées comme des handicaps avérés [Les RASED sont créés à l'attention de ces derniers[81]]. »

C'est en effet avec la création des Classes d'Intégration Scolaire (CLIS[82]), que ce processus va véritablement se structurer. La substitution progressive des classes de perfectionnement par les CLIS ne consacrera pas simplement un changement d'étiquette mais une redéfinition des critères d'admission des élèves (*ibid.,* p. 34). Une place est dès lors officiellement réservée au sein de l'école ordinaire à l'attention des élèves désignés dans cette circulaire « handicapés mentaux » :

> « Les classes d'intégration scolaire (CLIS) accueillent de façon différenciée, dans certaines écoles élémentaires ou exceptionnellement maternelles, des élèves handicapés physiques ou handicapés sensoriels ou handicapés mentaux qui peuvent tirer profit, en milieu scolaire ordinaire, d'une

---

[80] Il en sera de même au moment du passage des UPI aux ULIS en 2010 : « Chaque ULIS est dotée d'un coordonnateur chargé de l'organisation du dispositif et de l'adaptation de l'enseignement (…) Le coordonnateur de l'ULIS est un spécialiste de l'enseignement auprès d'élèves handicapés, donc de l'adaptation des situations d'apprentissage aux situations de handicap. »

[81] C'est moi qui souligne.

[82] Circulaire n 91-304 du 18 novembre 1991.

> scolarité adaptée à leur âge et à leurs capacités, à la nature et à l'importance de leur handicap. L'objectif des CLIS est de permettre à ces élèves de suivre totalement ou partiellement un cursus scolaire ordinaire. » (Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991)

La CLIS assure une mission d'intégration qui répond aux objectifs de l'école elle-même et prolonge ceux de l'établissement spécialisé dans le souci commun de limiter les effets ségrégatifs qui peuvent découler d'un placement spécialisé. La philosophie de cette classe s'inscrit pleinement - des passages entiers sont repris dans les différentes circulaires - dans la conception nouvelle du handicap portée par la nomenclature du 9 janvier 1989, dans les perspectives à l'égard de la psychométrie et de la dynamique évolutive et positive de l'efficience intellectuelle ouvertes par la circulaire du 30 octobre 1989, ainsi que dans l'ensemble des lois qui ont impulsé jusque-là la logique d'intégration scolaire. Les enjeux philosophiques et politiques dont le législateur fait état sont ici particulièrement ambitieux. Les propos, d'une haute portée symbolique, sont dignes de ceux que l'on pourrait retrouver dans une loi d'orientation. Voici ce que l'on peut lire dans la circulaire interministérielle intitulée « Intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés » parue en même temps que la circulaire instituant les CLIS :

> « Les conditions sont désormais réunies pour que l'intégration scolaire ne soit plus le reflet d'actions ponctuelles mais la mise en œuvre d'une politique convergente assurant à l'enfant et à l'adolescent handicapés le droit à un accueil et à une scolarisation en milieu scolaire ordinaire. Cette intégration permet, grâce aux connaissances et à la formation acquises dans les conditions les plus ordinaires possibles, une meilleure insertion professionnelle et sociale des adultes handicapés. Elle apporte à l'École un enrichissement dans ses objectifs et finalités, en l'ouvrant davantage à la société. Elle favorise les échanges entre des jeunes et la reconnaissance réciproque des différences. Elle crée des conditions propices à l'amélioration de rapports humains et sociaux et développe la notion de citoyenneté (…). On rappellera (…) que l'intégration d'un élève handicapé est un enrichissement pour la communauté éducative et qu'elle apporte, dans l'éducation à la citoyenneté, une dimension irremplaçable. » (Circulaire n° 91-33 AS du 6 septembre 1991 et n° 91-302 EN du 18 novembre 1991)

Le législateur semble vouloir tirer quelques enseignements du passé, et plus particulièrement de la logique ségrégative qui a prévalu pendant de longues années. C'est pourquoi il anticipe les dérives possibles qui guettent ce type de classe pour lesquelles il est toujours à craindre les effets d'étiquetage et de ségrégation. À cet égard, l'intégration scolaire pour les élèves dits handicapés mentaux ne peut se résumer à la seule scolarisation au sein de la CLIS. L'intégration est pensée comme un « processus dynamique » et non comme un état figé qui ferait de l'intégration scolaire le masque d'une nouvelle forme de

ségrégation non plus à l'extérieur mais à l'intérieur même de l'institution (Bourdieu et Champagne, 1992). Aussi, il est rappelé que la CLIS, en tant que dispositif d'intégration dite *collective* au sein d'une école, a pour vocation de rester un tremplin pour l'intégration *individuelle* partielle ou totale vers les *classes* dites « ordinaires » :

> « Il ne saurait y avoir en ce domaine de règle définie puisque chaque intégration répond aux besoins particuliers d'un élève handicapé. Les formes de l'intégration sont précisées par le projet individuel tandis que les projets d'écoles ou d'établissements prennent en compte les actions conduites ou à conduire. Pour mémoire, il est rappelé que cette intégration peut être individuelle ou collective, à temps partiel ou à temps plein, mise en œuvre dans une classe ordinaire ou spécialisée et qu'elle peut faire l'objet d'actions de soutiens extérieurs. L'intégration étant un processus dynamique, la formule à temps partiel pourra être une étape vers une intégration à temps plein tandis que l'intégration collective en classe spéciale pourra conduire à une intégration en classe ordinaire, même à temps partiel. Il convient d'éviter que les classes spécialisées qui ont une mission d'intégration deviennent, de fait, des structures ségrégatives. » (Circulaire n° 91-33 AS du 6 septembre 1991 et n° 91-302 EN du 18 novembre 1991)

Comme s'interroge fort justement Éric Plaisance quelques années après la création des CLIS et juste avant celle des UPI « est-il absurde de reconnaître une certaine démocratisation en même temps que le maintien de formes de ségrégation scolaire ? Ne peut-on constater de nouveaux aspects d'exclusion scolaire qui, paradoxalement, ont lieu à l'intérieur même de l'école ? » (1994, p. 16). La crainte porte en effet sur le risque d'une transformation, voire sur le déplacement des phénomènes de ségrégation plutôt que sur l'effet escompté de les voir disparaître.

Affichant clairement sa volonté de voir se concrétiser la logique d'intégration dans le premier degré, le législateur ne tardera pas à s'attaquer ensuite à l'enseignement secondaire. Le second degré sera confronté à un mouvement quasi identique de partition entre le champ de l'adaptation et celui de l'intégration. Les SES créées dans les collèges en 1967 destinées à accueillir les élèves désignés « déficients intellectuels légers » ont laissés leur place en 1989[83] aux Sections d'enseignement général et professionnel adaptés (SEGPA) censées accueillir des élèves présentant des difficultés graves ou persistantes (requalification terminologique consécutive à la redéfinition du retard mental), en tant que nouveaux critères d'orientation.

[83] Circulaire d'orientation n°89-036 du 6 février 1989.

Ces sections s'inscrivent dans le droit fil du champ de l'adaptation, comme en témoigne le « A » présent dans l'acronyme[84]. Restait donc à envisager, à l'image du premier degré, une place pour un dispositif susceptible d'accueillir des élèves reconnus handicapés, c'est à dire relevant du champ de l'intégration scolaire. Ce sera chose faite avec la création en 1995 des *Unités Pédagogique d'Intégration* (UPI). À l'instar de la mise en œuvre des CLIS quatre ans plus tôt, deux textes paraîtront simultanément. Le premier fixant les intentions et les enjeux de « *L'intégration scolaire de pré-adolescents et adolescents présentant des handicaps au collège et au lycée*[85] », le second fixant la *« Mise en place de dispositifs permettant des regroupements pédagogiques d'adolescents présentant un handicap mental : les UPI*[86] *»*. Le discours du législateur à l'égard de l'implantation de ce dispositif - au départ seulement dans les collèges - repose sur un argumentaire quasi identique à celui développé dans le texte réglementaire instituant la création des CLIS : l'universalité du droit à l'éducation, le souhait d'aller vers une même école pour tous, une attitude positive et dynamique à l'égard du handicap.

La portée symbolique de l'intégration scolaire est reconnue à trois niveaux : sur l'adolescent intégré, sur ses pairs (l'intégration sous-entend une transformation réciproque des élèves intégrés et des élèves « intégrants ») ainsi que sur la communauté éducative dans son ensemble. Enfin, il est perçu comme nécessaire de devoir penser l'intégration scolaire de chaque élève dans le cadre d'un projet individualisé au plus près de leurs besoins dans la perspective d'une intégration sociale :

> « La démarche d'intégration scolaire des élèves présentant des handicaps doit être abordée pour chaque collège ou chaque lycée, en excluant tout *a priori* et tout dogmatisme et en faisant montre de la plus grande souplesse. Cette démarche est indissociable de la mission assignée au système éducatif d'offrir à chaque enfant la possibilité de développer sa personnalité, de s'insérer dans la vie sociale, culturelle et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. Elle permet également à des collégiens "ordinaires" la mise en pratique de valeurs telles que le civisme, la solidarité, le respect des autres et de leurs différences, valeurs reconnues et promues par l'institution scolaire toute entière. Organisée à partir des besoins de l'enfant considéré dans sa singularité, se déroulant dans un lieu scolaire ordinaire, l'intégration ne se limite pas à une simple action de socialisation mais elle vise à permettre à chaque élève, quelle que soit la nature de son handicap, à poursuivre au niveau le plus avancé des apprentissages scolaires. Cette dimension doit être prise en compte avec d'autant

[84] C'est dans cette circulaire que appellation « sections d'enseignement général et professionnel adapté » est introduite (chapitre *L'organisation*, 2ème §), même si cette circulaire continue par ailleurs à utiliser l'appellation de SES, comme le feront encore les deux circulaires de 1990. C'est seulement la circulaire de 1996 qui substituera l'appellation de SEGPA à celle de SES.
[85] Circulaire n°95-124 du 17 mai 1995.
[86] Circulaire n°95-125 du 17 mai 1995.

plus d'attention que s'accroît la complexité des apprentissages au fur et à mesure de la progression dans les différents cycles du collège et du lycée. »

On peut noter que la partition SEGPA/UPI sera consacrée avec la circulaire de 1996 sur les SEGPA[87] qui précise que les SEGPA ont vocation à accueillir des « élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes (…) sans relever du retard mental selon les critères définis par l'OMS ». Précision qui signifie explicitement que ces élèves, contrairement aux élèves d'UPI (en théorie), peuvent présenter des incapacités et des désavantages (en référence à l'OMS), sans toutefois que ces derniers trouvent leur origine dans une déficience avérée.

Dispositifs collectifs d'intégration scolaire (à visée individuelle dès que le projet de l'élève en reconnaît la pertinence), les UPI sont entendues comme une suite logique (mais non automatique) de la CLIS. Il faut voir que la création de ces unités introduit dans le second degré selon les mots de Jean-Marie Gillig (1996), une « mini-révolution ». Les adolescents et jeunes adultes dits handicapés mentaux n'avaient jusque-là pas accès à l'enseignement secondaire pour deux raisons principales : la première étant que leurs capacités d'apprentissages étaient jugées insuffisantes et incompatibles à l'aune des attentes de l'enseignement secondaire ; la seconde étant qu'aucune modalité d'accès n'était prévue pour ce type de public. Ces deux raisons formant par-delà une boucle d'exclusion imparable mais surtout indépassable dans le cadre d'une conception essentialiste et fixiste de la notion de handicap, et plus particulièrement du handicap dit mental. Pour ces élèves on ne pouvait espérer - voire même penser - qu'ils tirent profit des enseignements du collège ou du lycée, et il n'y avait donc pas de raisons valables de leur y faire une place.

D. L'intégration scolaire : un paradigme en quête d'adhésion

Le milieu des années 90 sera marqué par une accélération, sans précédent, des politiques publiques d'éducation en faveur de l'intégration des enfants et adolescents reconnus handicapés. Certainement le législateur a-t-il à cœur de voir *en acte* la politique d'intégration étendue à l'ensemble des degrés de l'enseignement. Comme on le verra plus loin, c'est en partie dû au vent de l'*inclusion* qui commence à souffler sur la France. S'agissant des seuls élèves dits handicapés mentaux, ce sont les dispositifs UPI qui ont

[87] Circulaire n°96-167 du 20 juin 1996, « Organisation des Enseignements généraux et professionnels adaptés ».

ouvert le chemin du collège à ces élèves qui jusque-là se voyaient exclus[88] du second degré. Cependant, le déploiement de ces dispositifs sera, au départ loin d'être à la hauteur des intentions et des objectifs que s'était fixés le législateur. C'est ce que révèle une mission conjointe des inspections générales de l'Éducation Nationale et des affaires sociales réalisée au cours de l'année 1998-1999. Après avoir rappelé que « la socialisation et l'intégration des jeunes handicapés constituent une priorité de la politique gouvernementale » (1999, p. 2), la mission souligne que :

> « (…) la scolarisation des jeunes handicapés se heurte encore, notamment en milieu ordinaire, à des obstacles nombreux, et que des cloisonnements excessifs existent entre les établissements, les équipes et les projets qui interviennent, selon les cas, dans le champ de l'un ou l'autre ministère. » (*ibid.,* p. 3)

Le rapport reconnaît certes une évolution dans le second degré des intégrations individuelles principalement en faveur de certains élèves reconnus handicapés (dont la situation de handicap est à l'origine d'une déficience sensorielle ou motrice) sans que des aménagements majeurs des établissements et des classes ne soient engagés. On peut alors se poser la question à l'instar de Claudie Rault (2003) de savoir si ces élèves étaient intégrés, parce qu'ils étaient reconnus handicapés ou parce qu'ils ne rencontraient pas de difficultés scolaires. Les textes législatifs et réglementaires sont évidemment nécessaires et essentiels pour traduire en action une volonté politique, ils ne suffisent toutefois pas à modifier les représentations et les manières d'agir. L'inspecteur général de l'Éducation Nationale Bernard Gossot, reconnaît lui-même quelques années après ce rapport qu'il :

> « (…) serait illusoire et un peu naïf de la part des concepteurs et dirigeants d'imaginer qu'il suffit de publier des recommandations généreuses et séduisantes pour qu'elles recueillent l'adhésion et soient appliquées. L'évolution de la pensée demande la poursuite d'une réflexion étayée par une action. » (Gossot, 2005, p. 32)

À la rentrée scolaire 97/98, la mission recense 2103 CLIS pour les élèves handicapés mentaux dans l'enseignement public contre 53 UPI (pour la rentrée 98/99) soit 446 élèves sur les plus de 25 000 élèves de CLIS dans le seul champ du handicap mental. S'il convient de considérer les chiffres suivants avec prudence, c'est bien plus l'écart entre le nombre de CLIS et d'UPI qu'il faut ici observer. Ces données font état de la transition

[88] Quelques expériences d'intégration dans le secondaire existaient avant cette date mais à titre expérimental. Jean-Marie Gillig signale l'existence de deux « prototypes » d'UPI fonctionnant depuis plusieurs années dans le département du Bas-Rhin et accueillant des élèves handicapés mentaux en majorité trisomiques (1996). Une « classe intégrée » existait également dès 1990 au collège Pierre-Mendès-France de Riom, l'association départementale du GEIST 21 étant à l'origine de ce projet.

difficile qui s'opère entre le premier et le second degré alors que l'UPI est censée assurer la continuité des parcours scolaires des élèves auparavant scolarisés en CLIS. Pour expliquer l'insuffisance des possibilités d'accueil, les disparités géographiques importantes et à la persistance de discontinuité éducative avec le primaire, la mission invoque comme raison majeure le poids de l'histoire et la force des préjugés à l'égard du handicap et de son traitement social, jusque-là réservé au premier degré :

> « La politique d'intégration se heurte au poids des mentalités conjugué avec la conception d'un système éducatif souvent trop élitiste qui exclut ceux qui ne sont pas dans la norme. » (*ibid.,* p. 27)

Henri-Jacques Stiker, dans un article de la revue *Esprit* de l'année 1999 titré « *A-t-on renoncé à inclure ?* », se demande si la politique d'intégration des personnes handicapées ne bute pas sur un vieux problème voire un vieux dilemme :

> « Ou bien on affirme les mêmes droits pour tous dans un espace républicain, ou bien on affirme qu'en fonction des spécificités et des faiblesses de certaines populations il faut des espaces particuliers, au moins transitoires ? Cela me rappelle les discussions du début du siècle, qui certes comprenaient d'autres éléments (…) mais qui tournaient autour de deux visions : l'égalité des droits donc intégration de l'ensemble des écoles pour "anormaux" (terme de l'époque) dans l'Instruction publique face à l'affirmation de la spécificité de ces infirmes et nécessité d'institutions adaptées ayant un côté inévitablement assistance. » (1999, p. 11-12)

Devant la difficulté à trouver des réponses à la tension qui se joue dans la mise en acte de l'intégration, entre la revendication du droit à la différence et le souhait d'être reconnu en tant que citoyen de plein droit, la balance semble pencher vers l'existant, vers le traitement dans le cadre de logiques différentialistes qui tendent à se réaliser dans une forme d' « externalisation de l'espace social commun » (Stiker, 1999). Pour revenir à l' « ascension » des élèves dits handicapés mentaux vers le secondaire, Hervé Benoit (2003) voit pour sa part ce qu'il appelle « une doctrine de l'intégration individuelle » comme autre cause au début difficile de l'intégration scolaire dans le second degré :

> « (…) l'idée centrale est que toute forme collective de scolarisation des élèves handicapés équivaut à la constitution de nouveaux ghettos. (…). Alors que dans le cadre de l'intégration individuelle, le taux d'évaporation entre le premier et le second degré est d'environ 39% ; il est de presque 95 % pour l'intégration collective. **Au nom d'une conception dogmatique de l'intégration scolaire comme immersion totale en milieu ordinaire de l'élève en situation de handicap, le système éducatif a produit un phénomène de sélection par décrochage** [c'est l'auteur qui souligne], dont on a pu dire avec quelque raison qu'il constitue une sorte de *darwinisme scolaire,* au sens où les élèves les plus résistants à l'isolement, à une charge de travail considérable (…) et à une pression psychologique permanente, parviennent à poursuivre un parcours normal. Les autres sont renvoyés

> à leur incapacité à s'adapter aux exigences du milieu ordinaire et n'ont d'autre solution que de rejoindre les structures spécialisées. On voit que la situation d'intégration individuelle fait majoritairement reposer sur les épaules de l'élève intégré la responsabilité de son maintien dans le cursus d'études où il est engagé. Il s'agit bien là d'un exemple de ce processus (…) de fabrication du handicap dans l'environnement scolaire : appliquée comme une règle sociale normalisatrice, l'intégration peut paradoxalement générer de l'exclusion. » (*ibid.,* p. 43-45)

À partir de la mission conjointe des Inspections Générales de l'Éducation Nationale et des Affaires Sociales, une avalanche de textes officiels du ministère de l'Éducation Nationale viendra conforter la volonté du législateur et la pertinence d'imposer l'intégration scolaire comme « nouveau » paradigme devant guider les discours et les pratiques. Le rapport produit par la mission des inspections générales a semble-t-il été entendu, les mots employés par les rapporteurs portent une charge forte et sans concession sur l'institution au regard des espérances déchues que la loi de 1975 laissaient augurer. Le ton s'apparente à un véritable plaidoyer en faveur de l'intégration scolaire :

> « La politique d'intégration se heurte au poids des mentalités conjugué avec la conception d'un système éducatif trop élitiste qui exclut ceux qui ne sont pas dans la norme (…) Faut-il attendre que tout le monde soit d'accord ? (…) Nous savons tous que les mentalités évoluent lentement et que les lois n'ont pas le pouvoir de faire changer radicalement les comportements lorsqu'elles ne sont pas assorties de sanctions. Respecter les préjugés et faire passer les contraintes matérielles avant l'avenir d'un enfant n'aurait aucun sens. Attendre passivement que tout le monde soit d'accord retarde l'accès à l'enseignement ordinaire d'un grand nombre d'enfants et d'adolescents handicapés pour le temps de réussir est aujourd'hui. » (1999, p. 27-28)

Dès la fin de l'année 1999, un plan nommé *Handiscol*[89] - initié par Ségolène Royal - est engagé en faveur de la scolarisation des enfants et adolescents handicapés. Sa mission première est de « coordonner et de faciliter les actions des différents partenaires concernés par la scolarisation des jeunes handicapés, et de s'assurer de la cohérence du dispositif global d'intégration et d'éducation ». La circulaire intitulée « Scolarisation des enfants et adolescents handicapés »[90] qui accompagne la mise en place des groupes *Handiscol* mérite d'être largement citée. Elle montre à la fois la volonté du législateur d'imposer l'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés comme principe directeur et le souhait de mettre à mal les contraintes qui semblent y faire obstacle depuis de nombreuses

[89] Circulaire n°99-188 du 19.11.1999, « Mise en place des groupes départementaux de coordination Handiscol' ».
[90] Circulaire n°99-187 du 19.11.1999.

années, si l'on en juge par la teneur de ce texte rappelant les grandes orientations posées presque vingt-cinq ans plus tôt par la loi de 1975 :

> « La scolarisation est un droit :
>
> La scolarisation de tous les enfants et adolescents, quelles que soient les déficiences ou maladies qui perturbent leur développement ou entravent leur autonomie est un droit fondamental. Tous les jeunes, quels que soient les besoins éducatifs qu'ils présentent, doivent trouver dans le milieu scolaire ordinaire la possibilité d'apprendre et de grandir avec les autres pour préparer leur avenir d'hommes et de femmes libres et de citoyens. Ce droit à l'éducation doit être conjugué avec le droit à la santé qui permet à l'élève handicapé ou malade de bénéficier des soins ou rééducations que nécessite son état, grâce notamment à l'intervention des services de soins ou des services spécialisés.
>
> (…) L'accueil est un devoir :
>
> Chaque école, chaque collège, chaque lycée a vocation à accueillir, sans discrimination, les enfants et adolescents handicapés dont la famille demande l'intégration scolaire. Il ne sera dérogé à cette règle générale que si, après une étude détaillée de la situation, des difficultés importantes rendent objectivement cette intégration impossible ou trop exigeante pour l'élève. (…) L'intégration scolaire est un moyen de l'intégration sociale :
>
> L'école a pour mission de préparer chaque génération à façonner un monde plus juste, plus tolérant et plus solidaire. L'intégration des personnes handicapées dans une société respectueuse de leur dignité et soucieuse d'atténuer les désavantages de leur situation ne peut se réaliser que si, dès le plus jeune âge, tous les enfants apprennent à l'école à se connaître, à se côtoyer, à se respecter et à s'entraider. C'est le but de l'intégration scolaire qui n'est elle-même que le premier moyen de l'intégration sociale de la personne handicapée. Pour être pleinement efficace, l'intégration scolaire nécessite d'être préparée et soutenue.
>
> La démarche de l'intégration est le projet individualisé
>
> Pour atteindre ces objectifs, il faut toujours conjuguer dans une démarche commune les attentes du jeune et de sa famille, l'action des enseignants et celle, indispensable, des équipes de soins et d'accompagnement
>
> (…) Le projet d'intégration doit être évolutif :
>
> Il est nécessaire de prendre en compte de façon dynamique les changements survenant dans la situation de chaque enfant et de chaque adolescent : les progrès de ses acquisitions, les incidences de son développement et les évolutions de son handicap. **Il faut donc considérer qu'aucune décision n'a de caractère définitif**[91]. L'avenir de chaque enfant mérite que les professionnels se penchent régulièrement sur sa situation avec la préoccupation de rechercher toutes les améliorations envisageables (…) **On sortira ainsi de la fatalité de parcours trop souvent encore inscrits dans des filières rigides, et l'on donnera le droit à chaque jeune handicapé de construire son projet de vie**. Dans cette perspective, établissements scolaires et établissements médico-sociaux s'inscrivent dans des logiques de continuité et de complémentarité, et veillent à éviter toute césure dans les projets d'intégration. »

[91] C'est moi qui souligne les passages graissés.

Le législateur ne se résigne pas face à la difficulté de la tâche engagée ; on ne peut exclure le fait qu'il agit également sous la pression du dynamisme associatif face aux difficultés qu'il rencontre à faire appliquer les mesures d'intégration scolaire. Depuis l'après-Seconde Guerre mondiale, les associations de personnes handicapées occupent une place prépondérante dans la représentation et la défense des personnes handicapées (Barral *et al.*, 2000). De puissantes associations, telles l'UNAPEI[92], l'APAJH[93] ou encore le GEIST 21[94] ont contribué à engendrer de profondes mutations dans les domaines des politiques sociales et de santé. Mais aussi, ainsi que le rappelle Isabelle Ville, Emmanuelle Fillon et Jean-François Ravaud (2014), au niveau du :

> « (…) droit national et supranational, les dispositifs de traitement social et les pratiques professionnelles des champs sanitaires et médico-sociaux, les parcours de vie des personnes, les expériences singulières, les mobilisations collectives et le statut même du handicap comme objet de recherche pour les sciences sociales. » (p. 16)

Les premières UPI expérimentales citées plus haut ont été à l'initiative d'associations de parents militants pour la cause de la trisomie 21. À propos de la représentativité associative Alain Blanc reconnaît que :

> « (…) les associations ont construit le secteur du handicap. Par leurs actions et leur progressive représentativité, elles ont donné forme à une partie de la vie sociale où interagissent protection et ouverture, stabilité et innovation (…) Elles ont bénéficié de délégation de mission et ont eu une mission de service public. » (2012, p. 83)

Le tissu associatif constitue un *entre-deux* social devenu indispensable entre l'État garant de l'intérêt général et de l'intérêt particulier des individus dans la constitution du lien social, et dans le cas présent, dans le maintien et la promotion de l'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés. Une politique publique est, on le sait, le résultat de diverses influences, de représentations des enjeux sociopolitiques, d'ajustements et de négociations (Poizat, 2004) au sein desquels l' État exerce une autorité de tutelle minimum, en déléguant - comme c'est souvent le cas dans le champ du handicap - son pouvoir institutionnel au secteur associatif.

Notons par ailleurs un point capital sur lequel je reviendrai plus bas à propos de la promulgation de la loi du 11 février 2005 : si comme le précise le législateur la scolarisation est un *droit*, l'accueil, lui, reste un *devoir* qui par définition n'a pas force de

[92] Union nationale des associations de parents d'enfants inadaptés.
[93] Association pour adultes et jeunes handicapés.
[94] Groupe d'Etude pour l'Insertion Sociale des personnes porteuses d'une Trisomie 21.

droit. L'intégration scolaire individuelle d'un enfant ou d'un adolescent tout comme la création d'une UPI dans un collège peut se voir opposer un refus, d'où les ruptures relevées dans la scolarité des élèves reconnus handicapés. La loi d'orientation en faveur de l'éducation de 1989 (alors en vigueur) parle seulement de « favoriser » l'intégration scolaire. C'est la raison pour laquelle la mission conjointe de 1999 notait que :

> « (…) l'intégration scolaire est encore aujourd'hui peu développée sur l'ensemble du territoire. Dans les pratiques, elle n'apparaît pas comme un droit, mais plutôt comme une tolérance qui n'est pas répandue uniformément dans l'ensemble des établissements scolaires (…) L'intégration scolaire reste un processus fragile toujours susceptible d'être remis en cause. » (1999, p. 11)

Comme l'écrivait Éric Plaisance à cette époque les obstacles à l'intégration se doivent d'être débusqués :

> « (…) aussi bien nationalement que localement, en faveur de mesures intégratives, de montrer les freins exercés par les cloisonnements institutionnels et par les enfermements dans des territoires. Et parallèlement, de témoigner des expériences positives qui se déclinent généralement, et ce n'est pas un hasard, en termes de coopérations, d'actions coordonnées, de mises en réseaux. » (2000, p. 28)

Le 25 janvier 2000, le Premier ministre, Lionel Jospin, annonce un nouveau plan pluriannuel 2001-2003 pour l'accès des personnes handicapées au milieu de vie ordinaire : « Ce n'est plus aujourd'hui seulement à l'élève, mais aussi à l'école de s'adapter ». Suivra une nouvelle circulaire en date du 21 février 2001 intitulée « Scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et développement des UPI »[95]. L'orientation générale de ce texte rend hommage à celle de 1995 et s'inscrit dans le prolongement de ces dispositifs en s'appuyant sur le rapport de la mission conjointe de 1999 : « la scolarisation en milieu ordinaire représente pour les élèves handicapés de meilleures chances de réussite scolaire et d'épanouissement personnel. Elle constitue une étape déterminante pour l'intégration sociale et professionnelle ». Avec cette nouvelle circulaire le législateur s'attaque à présent au lycée au sein duquel il compte que les dispositifs se développent pour éviter la rupture collège-lycée. Le 26 juillet 2001, le ministère de l'Éducation Nationale fait publier au Bulletin Officiel une circulaire spécifique concernant l'accueil des élèves handicapés à la rentrée scolaire 2001-2002. La détermination du législateur au sujet de l'intégration scolaire ne faiblit pas :

[95] Circulaire qui s'inscrit dans le cadre du plan d'accès à l'autonomie des personnes handicapées annoncé par le gouvernement de l'époque en janvier 2000.

> « L'intégration de chaque élève en situation de handicap vivifie l'action pédagogique, entraîne des progrès pour l'enseignement et l'éducation de tous, constitue une dimension exceptionnelle d'éducation civique. Chaque école, chaque collège, chaque lycée qui n'intègre aucun élève handicapé doit se dire qu'il ne remplit pas totalement sa mission et doit rechercher les moyens de le faire. Nous comptons sur l'engagement de chaque responsable départemental pour que la rentrée scolaire, attendue comme une échéance d'espoir par de nombreux jeunes handicapés, se déroule dans des conditions dignes d'un vrai service public républicain. »

Ce texte réglementaire rappelle que le rapport du Conseil Économique et Social intitulé « Situation de handicap et cadre de vie » adopté en septembre 2000 insiste sur le fait que « l'intégration progresse par l'intégration » ; c'est la démarche que le législateur continue de soutenir. En avril 2002[96], une longue circulaire est consacrée à l'accueil des élèves handicapés ; les enjeux s'inscrivent dans la volonté des textes précédents mais le législateur ne manque pas de prévenir, comme il l'avait fait sept ans auparavant avec la création des UPI, le risque de voir réapparaître des classes non pas ouvertes sur l'établissement et les autres classes des sections « ordinaires », mais annexées aux établissements au sein desquels elles sont créées :

> « (…) Les UPI (Unités Pédagogiques d'Intégration) ont connu un développement important. Il convient cependant de poursuivre cet effort en veillant en particulier à ce que, sans qu'il puisse s'agir de constituer une quelconque filière spécialisée, le nombre de places offertes en UPI de collège aux élèves sortant de CLIS permettent l'orientation de tous les adolescents pouvant tirer profit de la poursuite d'un parcours de formation en milieu scolaire ordinaire (…) En aucun cas, ces dispositifs ne doivent être considérés comme des structures médico-sociales enclavées dans un établissement scolaire. »

On peut faire l'hypothèse que si le législateur prend autant de soin à rappeler cette crainte ce n'est pas seulement qu'à titre préventif ; peut-être est-ce aussi la nécessité d'endiguer au plus vite des phénomènes de ségrégation comme cela a pu être observé par la mission conjointe de 1999. À la volonté affichée de voir croître au plus vite le nombre d'élèves scolarisés en milieu scolaire ordinaire, le législateur ne semble pas parvenir à résoudre certains phénomènes d'étiquetage et de stigmatisation à l'égard des dispositifs dit d'intégration scolaire et des élèves qui doivent en bénéficier. Il semblerait que subsiste l'existence de deux mondes : l'un réservé aux élèves qui s'écartent de la norme scolaire (et pas seulement pour les élèves reconnus handicapés), et l'autre à ceux qui tant bien que mal parviennent à s'y maintenir. Dualité - voire clivage - dont on vient de voir qu'elle s'est

[96] Circulaire n°2002-112, n°2002-113 du 30 avril 2002.

historiquement constituée et tend à perdurer dans les représentations partagées au sein de l'univers éducatif.

En 2003[97], le ministre de l'Éducation Nationale de l'époque, Luc Ferry, engage un plan quinquennal prévoyant la création de 200 UPI par an. Ce dernier arrivé à échéance, et la loi du 11 février 2005 entre-temps entrée en vigueur, le législateur ne cessera de soutenir la création de dispositifs ULIS sur l'ensemble du territoire national. Dans son volet éducatif la loi du 11 février 2005 va indéniablement transformer les actions en faveur de la scolarisation des élèves handicapés. Elle affirme le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile. L'accueil n'est plus seulement un devoir, il est un *droit inconditionnel*. Voici ce qu'énonce explicitement l'article 19 de la loi de 2005 :

> « Le service public de l'éducation assure une formation scolaire, professionnelle ou supérieure aux enfants, aux adolescents et aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant. Dans ses domaines de compétence, l'État met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés. Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements (…) le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence. »

La loi de 2005 confirme le droit de tout élève handicapé à accéder à l'éducation et l'obligation pour l'État de garantir cette éducation en rendant inconditionnel le droit à l'inscription dans l'établissement dit de référence. La loi n'emploie plus le terme d'intégration mais lui substitue celui de scolarisation, conduisant progressivement au paradigme d'inclusion qui sera discuté dans le point suivant. D'autre part, elle fait définitivement tomber l'ensemble des obstacles et des possibilités de refus qui pouvaient compromettre la scolarisation en milieu ordinaire[98], d'un enfant ou d'un adolescent reconnu handicapé. Si elle a pu l'être longtemps, la scolarisation de ces élèves ne devrait plus, en droit, reposer sur la bonne volonté et sur la tolérance du milieu d'accueil[99]. La loi du 11 février 2005 règle ainsi, par le droit à la scolarisation, la question de l'intégration scolaire dans sa dimension physique. On mesure ici l'abondante législation - qui plus est

---

[97] Notons que 2003 fut aussi l'année européenne des personnes handicapées. Le chef de l'État de l'époque, Jacques Chirac, fait de la question du handicap un des trois chantiers prioritaires de son quinquennat. C'est aussi l'année où sera annoncé le projet de réforme de la loi de 1975 qui aboutira à la loi du 11 février 2005.

[98] La loi précise que « Dans le cadre de son projet personnalisé, si ses besoins nécessitent qu'il reçoive sa formation au sein de dispositifs adaptés, l'élève peut être inscrit dans une autre école ou un autre établissement mentionné à l'article L. 351-1 par l'autorité administrative compétente, sur proposition de son établissement de référence et avec l'accord de ses parents ou de son représentant légal. Cette inscription n'exclut pas son retour à l'établissement de référence. »

[99] J'emploie ici le conditionnel par souci de montrer qu'il subsiste toujours un écart entre le *droit* et sa mise en *actes*.

non exhaustive - déployée par le législateur pour faire reconnaître l'accès au milieu scolaire ordinaire comme un droit susceptible, en cas de non-respect, d'entraîner des sanctions. Le développement des UPI ne cessera de s'accélérer depuis la loi de 2005. Ce dispositif représente en quelque sorte le « cheval de Troie » de l'intégration scolaire dont le législateur espère qu'il contribuera à accroître le nombre d'élèves reconnus handicapés au sein des établissements d'enseignement secondaire.

L'état des lieux réalisé par le ministère de l'Éducation Nationale au début de l'année 2011 témoigne d'une confiance sans faille vis-à-vis de ce type de dispositif dont le nombre est en constante progression :

> « L'implantation de ces unités d'intégration est organisée de façon à ne laisser aucun territoire hors d'accès des élèves, en tenant compte des contraintes raisonnables de transport. En 2010-2011, l'effort portera en priorité sur des ouvertures en lycées professionnels (…) À la rentrée 2006 on comptait 1 009 unités pédagogiques d'intégration. En 2010, on a atteint 20120 Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire, soit 268 dispositifs de plus (+14.5% par rapport à 2009. Les effectifs ainsi scolarisés ont donc augmenté de plus **de 237% en 6 ans** [c'est moi qui souligne]. » (Cité dans le rapport Paul Blanc, La scolarisation des enfants handicapés, mai 2011, p. 9)

Si les dispositifs UPI/ULIS ne s'adressent pas seulement aux élèves présentant « troubles intellectuels et cognitifs ou des troubles du psychisme[100] » une enquête statistique de la DEPP parue en 2012 révèle que 6 élèves sur 10 relèvent de cette catégorie sur les 20 017 élèves d'ULIS comptabilisés en 2011/2012. Pour les seuls élèves présentant des « troubles intellectuels et cognitifs ou des troubles du psychisme », ils sont seulement un peu plus du tiers à accéder à l'enseignement secondaire après une scolarisation en primaire. Entre le collège et le lycée, l'effectif de cette catégorie d'élèves est divisé par 7. Malgré ce fort taux d'évaporation entre le primaire et le secondaire la DEPP observe que depuis l'entrée en vigueur de la loi de 2005 :

> « Les 12-15 ans ont vu leurs effectifs doubler et passer de 17 900 à 39 900 élèves. De même pour les élèves âgés de plus de 16 ans, qui sont au nombre de 6 900 élèves contre 2 500 en 2006. » (2012, p. 3)

Depuis la mise en application effective de la loi du 11 février 2005, l'avancée quantitative de la scolarisation des enfants et adolescents en milieu ordinaire, tant dans les dispositifs collectifs (CLIS et UPI/ULIS) que dans le cadre des classes ordinaires est indéniable. Selon le rapport de la mission confiée au sénateur Paul Blanc en 2011 relative à

[100] Terminologie employée par la DEPP.

« la scolarisation des enfants handicapés »[101], le nombre d'enfants reconnus handicapés scolarisés en milieu ordinaire a enregistré une progression annuelle de 6.3% depuis l'entrée en vigueur de la loi du 11 février 2005. L'effectif des élèves a ainsi augmenté de plus d'un tiers depuis 2006, première année d'application effective de la loi. De 155 400 en 2006, l'effectif est passé à 210 400 en 2011 pour atteindre presque 260 000 en 2014[102].

E. L'ère de l'inclusion

Les orientations législatives qui viennent d'être abordées traduisent, on l'a vu, une évolution des représentations de plus en plus marquées par la montée des revendications en termes de *droit* à la scolarisation (et non plus de la seule tolérance), et plus largement dans un processus global de démocratisation du système éducatif français et de lutte contre toutes les formes de discriminations (Plaisance, 2009b).

C'est en ce sens que je souhaiterais analyser, à présent, la signification du glissement terminologique qui a conduit à substituer le terme d'inclusion à celui d'intégration ainsi qu'en témoigne la requalification de ces deux dispositifs collectifs de scolarisation à l'attention des élèves reconnus handicapés, en 2009 pour la CLIS et en 2010 pour l'UPI. En 2009, la *Classe d'Intégration Scolaire* est rebaptisée *Classe pour l'Inclusion Scolaire* ; l'acronyme ne change pas, la CLIS reste la CLIS. Puis en 2010, l'*Unité Pédagogique d'intégration* devient l'*Unité Localisée pour l'Inclusion scolaire*. C'est toutefois la loi du 11 février 2005 - assise sur un ensemble de préconisations européennes et internationales - qui, bien que n'utilisant pas le terme d'inclusion mais celui de scolarisation, inaugure dans le champ éducatif à l'égard des enfants et adolescents handicapés la transition de l'intégration vers l'inclusion. Si le terme d'inclusion a pris place depuis presque une dizaine d'années dans le débat français concernant la scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap - auquel il ne se réduit pas - il s'est aussi imposé dans le langage ordinaire. J'ai pu observer sur mon terrain d'enquête que la substitution du terme d'inclusion à celui d'intégration s'est très rapidement opérée, suite à la circulaire instituant les ULIS. En témoignent les nombreuses fois où, en début d'enquête (rentrée 2011) j'ai été repris lorsque j'employais le terme d'intégration au lieu d'inclusion. Cela dit, j'aborderai dans la troisième partie de ce travail, en quoi ce

[101] Rapport au Président de la République, « La scolarisation des enfants handicapés », Paul Blanc, mai 2011.
[102] Source *MEN*, 2015, http://www.education.gouv.fr/cid84379/l-ecole-inclusive-une-dynamique-qui-s-amplifie-en-faveur-des-eleves-et-des-etudiants-en-situation-de-handicap.html.

changement terminologique a contribué à modifier les dispositifs jusque-là dits d'intégration scolaire, et à promouvoir des pratiques différentes. La question que je propose d'examiner ici concerne l'émergence, l'adoption et la promotion du concept d'inclusion en lieu et place de celui d'intégration. Que recouvre en effet ce terme promu en tant que nouveau paradigme pour penser la scolarisation des enfants et adolescents reconnus handicapés ?

Engagée à l'échelle de la société dans son ensemble, et non du seul système éducatif, la France a choisi d'opter pour ce nouveau paradigme, à l'image de nombreux pays européens, et s'inscrit dans un mouvement initié maintenant depuis plus d'une vingtaine d'années par de nombreux organismes internationaux, dans le prolongement des réflexions impulsées à la fin des années 1970 par l'OMS autour des concepts et définitions du handicap, des mouvements des personnes handicapées et des *disability studies,* qui s'en sont faits les continuateurs dans la sphère académique. L'inclusion éducative (ou éducation inclusive) a, elle, été initiée en tant que recommandation à l'intention des politiques publiques d'éducation par la Conférence de Salamanque en 1994 et reprise depuis dans de nombreux traités ou chartes européens et internationaux[103]. Le traité issu de cette conférence organisée conjointement par l'UNESCO et l'UNICEF a proposé le terme « inclusion » pour décrire la nécessité de voir les établissements scolaires ordinaires s'ouvrir à tous les élèves quelles que soient leurs particularités. Dans l'article 2 il est précisé que « les écoles ordinaires ayant une orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous (…)[104]. »

Après avoir réaffirmé le droit de toute personne à l'éducation - indépendamment des différences individuelles - tel que cela est déjà énoncé dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948[105], on peut lire dans les premières pages du traité que :

---

[103] Si de nombreux textes internationaux et européens - déclarations, traités et chartes - plaident en faveur de l'inclusion éducative ils ne sont pas des documents juridiques et n'ont donc pas toujours force de loi et ce d'autant plus s'ils sont signés sans toutefois être ratifiés.

[104] « L'inclusion constitue un des objectifs promus en 1994 par la déclaration de Salamanque, des règles pour l'égalisation des chances promulguées en 1996 par l'Union européenne, et plus récemment, un des indicateurs retenus par l'Union européenne dans le cadre de l'agenda de Lisbonne pour évaluer les politiques publiques (UNESCO, 1994, ONU, 1994, Union européenne, 2002). » (Ebersold, 2009, p. 71)

[105] L'idée d'une éducation pour tous est en effet déjà présente dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948. L'article 26 mentionne que « Toute personne a le droit à l'éducation (…) ».

> « Les besoins éducatifs spéciaux - préoccupation commune aux pays du Nord et du Sud - ne pourront être pris en compte isolément. Ils doivent faire partie d'une stratégie éducative globale et, pour tout dire, de nouvelles politiques économiques et sociales. Ils appellent une réforme majeure des écoles ordinaires. » (UNESCO, 1994, p. 4)

Ce mouvement s'inscrit dans la continuité d'une part ; de la Conférence internationale de 1990 « Éducation pour tous » qui s'est tenue à Jomtien en Thaïlande et qui a donné lieu à la « Déclaration mondiale de l'éducation pour tous », et d'autre part ; au niveau européen, du Traité de Maastricht signé en 1992 assis sur le principe juridique de politiques de non-discrimination. La Charte du Luxembourg de 1996[106] et le traité d'Amsterdam de 1997 qui suivront iront eux aussi dans le sens d'une orientation vers des pratiques inclusives dont un des enjeux majeurs est celui de lutter contre les attitudes discriminatoires[107] et de surmonter l'exclusion de certains publics. Plus récemment, parmi les textes fondamentaux le 13 décembre 2006[108], l'Assemblée générale des Nations unies adopte la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) qui repose sur une conception inclusive de la société pour laquelle «Les États Parties reconnaissent le droit des personnes handicapées à l'éducation. En vue d'assurer l'exercice de ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, les États Parties font en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux et offrent, tout au long de la vie, des possibilités d'éducation » (Art. 19).

Sous l'égide des politiques onusiennes, le paradigme d'inclusion prend place dans le champ plus vaste de l' « éducation pour tous » qui ne se réduit pas au seul domaine du handicap ; les enfants et adolescents reconnus handicapés ne sont que des cas particuliers parmi les soixante-quinze millions d'enfants dans le monde dont l'UNESCO rapporte - dans son rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous de 2009 - que l'éducation est parfois entravée (un tiers de ceux-ci sont reconnus handicapés). L'inclusion est devenue le principe directeur fondée sur des bases éthiques et politiques pour parvenir à atteindre l'objectif fixé d'une éducation pour tous. Cela dit, l'UNESCO parle le plus souvent d' « éducation pour l'inclusion », soulignant par-delà que l'accès à l'école n'est pas une fin en soi, mais qu'elle représente un moyen de permettre à la société dans son ensemble

[106] Cette Charte souligne que l'égalité des chances et le droit à la participation sociale de la personne handicapée suppose une « École pour Tous et pour Chacun », quel que soit le niveau d'enseignement et de formation, et ce tout au long de la vie. Elle entend s'adapter à la personne et non l'inverse. Elle place la personne au centre de tout projet éducatif en reconnaissant les potentialités de chacun et ses besoins spécifiques.

[107] En 2000, dix ans après la conférence de Jomtien, l'UNESCO a organisé le forum mondial de l'éducation à Dakar. Un des objectifs fut, entre autres, de réaffirmer les objectifs fixés dans le traité de Jomtien.

[108] En 2014, 155 pays étaient signataires de la convention.

d'assurer la participation effective de tous à la vie sociale. Dans le seul champ scolaire, l'objectif est ainsi d'impulser le mouvement d'une « École pour tous », une même École qui va pouvoir se moduler et s'adapter à la diversité des élèves qu'elle reçoit en essayant de se détacher d'une gestion externe de la diversité longtemps basée sur la « logique du même » et du « chacun son école » (Solère-Queval, 2001). À cet égard, selon Éric Plaisance, l'École occupe une place centrale en tant que levier fondamental susceptible de faire évoluer les autres espaces de vie sociale (Plaisance, 2009b). C'est en cela que l'inclusion scolaire se voit considérée comme un processus dont la fin dépasse largement la simple - mais non moins indispensable - présence physique des élèves reconnus handicapés au sein du système d'enseignement ordinaire :

> « En Europe, la question de l'éducation pour tous est renouvelée en 2010 dans le cadre de l'année européenne de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale, l'éducation inclusive étant un levier fondamental pour lutter contre la pauvreté. Aguerrondo rappelle que la question de l'inclusion existe depuis l'origine des systèmes éducatifs, la pauvreté comme le handicap étant considérés comme des facteurs d'exclusion (Aguerrondo, 2008). » (Musset et Thibert, 2010, p. 12)

L'éducation de tous, au sein d'un même lieu, quels que soient les besoins particuliers de chacun est pensée comme le meilleur rempart aux différents risques d'exclusion auxquels peuvent être confrontés les publics jugés vulnérables dont les élèves reconnus handicapés. La notion d'inclusion s'inscrirait ainsi dans la continuité d'une conception systémique de la société qui suppose selon Serge Ebersold :

> « (…) une conception expérientielle de la citoyenneté situant l'appartenance sociale dans la satisfaction des besoins individuels. Elle juge que la scolarisation de tout élève, fût-il à besoins éducatifs particuliers, est profitable à tous (Booth, Ainscow, 2002 ; Kennedy *et al.*, 1997 ; Quinn, Degener, 2002). Elle n'entrevoit pas la société comme une dialectique mettant en jeu un corps social et des individus, mais comme une "société d'individus" nécessitant l'implication de chacun dans le bien-être collectif et l'incorporation de tous dans les diverses dimensions qui fondent la société. » (2009, p. 72-73)

Cette conjonction de principe entre l'école et la société s'appuie sur la nécessité d'un traitement égalitaire entre tous les élèves, quelles que soient leurs particularités. L'enjeu d'une école pour tous étant d'instituer les fondements d'une base commune d'identification et d'appartenance à la « communauté des citoyens » autour de la participation à l'ensemble des espaces communs, pensés sur la base d'un accès égal. L'école est envisagée comme un univers de socialisation de premier plan par les modèles de socialisation qui sont bien plus larges que les apprentissages scolaires qu'elle fournit

(Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996). L'inclusion est l'un de ces modèles qui participe du processus de socialisation. Comprendre comment intervient la question de l'inclusion scolaire des élèves reconnus handicapés dans le débat social nécessite, on le voit, de situer ce concept dans l'ensemble des politiques qui dépasse largement les seules politiques publiques nationales.

Ainsi qu'on le verra plus loin, si l'on peut distinguer le concept d'intégration de celui d'inclusion, on remarquera toutefois que ce type de discours était déjà fortement suggéré dans la loi d'orientation en faveur de personnes handicapées du 30 juin 1975 et dans la loi d'orientation du 10 juillet 1989 et dans leurs circulaires d'application respectives. On peut s'accorder ainsi avec Serge Ebersold que ces textes réglementaires ont inspiré l'approche inclusive - avant la lettre - pour rendre le système scolaire (et plus généralement la société française) réceptif à la différence en favorisant, tant la scolarisation en milieu ordinaire des élèves reconnus handicapés que la réussite scolaire des élèves en difficulté (2005, 2009). Le processus inclusif ne va pas ainsi sans rappeler les ambitions déjà lointaines des objectifs de l'approche intégrative.

Ce processus est d'autre part indissociable de la notion de *besoins éducatifs particuliers*[109] avec lequel il doit être mis en perspective de par leur co-existence dans les politiques onusiennes. La perspective d'une école inclusive - d'une éducation pour tous - n'est en effet pas sans lien avec l'apparition de cette notion qui ne concerne pas seulement les élèves reconnus handicapés. Felicity Amstrong rapporte que la notion de besoins éducatifs particuliers (*special educationnal needs*) est traditionnellement attribuée au Rapport Warnock (*Warnock Report*) de 1978 qui a fourni les bases de l'*Education Act* de 1981 en Angleterre et dont le but était d'introduire une politique d'intégration[110] scolaire beaucoup plus affirmée en faveur :

> « (…) des élèves qui connaissent des difficultés d'apprentissage ou de ceux qui rencontrent des barrières à leur participation dans le système d'éducation ordinaire en Angleterre (…) Quand on dit de quelqu'un d'âge scolaire qu'il a des *special educational needs*, on laisse entendre que cette personne a des *difficultés* d'apprentissage ou d'adaptation, ou qu'elle se trouve dans une situation d'échec scolaire, pour des raisons qui peuvent avoir des origines très diverses, telles que par exemple, une incapacité physique, intellectuelle ou psychologique ou des problèmes sociaux ou familiaux. Les jeunes qui vivent des difficultés d'apprentissage ou qui, au contraire, sont surdoués,

[109] Selon les traductions de l'anglais de l'expression *special needs*, il est possible de rencontrer les expressions suivantes : besoins éducatifs *particuliers*, *spéciaux* ou *spécifiques*. Je retiendrai pour ma part celle de besoins éducatifs particuliers.
[110] Terme employé à l'époque avant que celui d'inclusion ne s'y substitue.

souffrent d'inadaptation scolaire et peuvent aussi se trouver catégorisés comme ayant des *besoins éducatifs particuliers*. » (2003, p. 9-10)

Si cet auteur souligne que l'adoption de cette terminologie générique a tenté d'abolir les anciennes catégories médicales jugées marginalisantes tout en promouvant une politique inclusive à l'égard de l'ensemble des élèves, elle n'en souligne pas moins les limites et les contradictions qui, selon elle, se sont transformées en une « super étiquette » qui n'a nullement amoindri les effets d'étiquetage (2004). La démédicalisation escomptée par l'usage de cette nouvelle terminologie n'a pas eu lieu ; bien au contraire, elle aurait même participé à en raffiner les dépistages à partir de critères exclusivement médicaux (2003). À la suite d'une recherche ethnographique, elle montre par ailleurs les enjeux politiques et idéologiques dont l'adoption de cette terminologie a fait preuve dans le contexte de la culture scolaire et sociale britannique (2001, 2003, 2004). Toutefois, Felicity Amstrong reconnaît que cette notion a contribué à poser pour la première fois des questions fondamentales sur la scolarisation en milieu ordinaire d'enfants qui auparavant en étaient écartés (2003) et à la promotion de ce que pourrait être une école inclusive.

En outre, sur le plan international, on voit se côtoyer dans un rapport de l'UNESCO de 2001 les termes d'éducation inclusive et de besoins particuliers, ce qui montre effectivement que ces notions sont à présent les principes directeurs de *l'éducation pour tous* :

> « L'éducation inclusive se préoccupe de tous les enfants, en portant un intérêt particulier à ceux qui habituellement n'ont pas d'opportunité éducative comme les enfants à besoins éducatifs particuliers, avec incapacités, ou appartenant entre autres à des minorités ethniques ou linguistiques. » (UNESCO, 2001, p. 15) [C'est moi qui traduis]

Officiellement, cette terminologie a fait son apparition en France avec la circulaire n°2002-111 du 30 avril 2002 intitulée « Adaptation et intégration scolaires : des ressources au service d'une scolarité réussie pour tous les élèves ». On peut ainsi y lire que :

> « (…) le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves, qu'il contribue à l'égalité des chances par le respect et la prise en compte des différences. L'école a vocation à accueillir tous les enfants et doit permettre à chacun d'eux de tirer le meilleur profit de sa scolarité. (…) De manière complémentaire, les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires (AIS) rendent possible, au sein des établissements scolaires, l'intervention de personnels spécialisés et permettent ainsi de répondre aux **besoins éducatifs particuliers** [*c'est moi qui souligne*] de certains élèves. Ces derniers, du fait de leur situation particulière (maladie, handicaps, difficultés scolaires graves et durables), nécessitent, pour une durée variable, la mise en œuvre de démarches

pédagogiques adaptées, assorties, dans certains cas, d'accompagnements éducatifs, rééducatifs et thérapeutiques exigeant le concours de services ou professionnels extérieurs à l'école. »

Comme on l'a vu plus haut, c'est dans cette même circulaire que l'expression « situation de handicap » apparaît. Autrement dit, le paradigme d'inclusion et la notion de besoins éducatifs particuliers s'installent dans le paysage législatif français de manière concomitante avec la reconnaissance - au moins dans les textes réglementaires - d'une conception sociale et plus seulement médicale du handicap. Au départ restreinte aux seules catégories d'élèves citées ci-dessus, la terminologie de besoins éducatifs particuliers va s'étendre aux élèves dits « intellectuellement précoces », « allophones nouvellement arrivés en France », issus « de familles itinérantes et de voyageurs », et bien d'autres encore. Ainsi, depuis le début des années 2000, la prise en compte des besoins éducatifs particuliers de tous les élèves dans le cadre d'une politique inclusive est devenue un des principes fondamentaux des politiques éducatives françaises. À cet égard, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 a introduit dans le code de l'éducation l'obligation de « veiller à l'**inclusion scolaire** *[c'est moi qui souligne]* de tous les enfants, sans aucune distinction ».

On l'a vu, la diffusion d'une pensée « inclusive » est très largement antérieure à son adoption dans le droit français. Cela dit, elle accroît son envergure sociale et politique au début des années 2000 et plus particulièrement en 2003, rappelons-le, année, européenne des personnes handicapées et où est annoncé le projet de réforme de la loi de 1975. Des intellectuels tels Julia Kristeva participeront au débat tant conceptuel que politique, notamment par le biais d'une « *Lettre au Président de la République sur les citoyens en situation de handicap, à l'usage de ceux qui le sont et de ceux qui ne le sont pas* » dans laquelle elle souligne la transition en train de s'opérer vers l'inclusion de ceux reconnus en situation de handicap. La prise en compte de plus en plus manifeste du modèle social du handicap n'est bien entendu pas étrangère à cette mutation qui laisse à penser que le terme d'intégration n'est plus approprié pour parler de la situation des personnes reconnues handicapées :

> « Je comprends ceux qui préfèrent remplacer le terme d'"intégration" par celui d'"insertion" ou d'"inclusion". Loin d'être *politically correct*, ce souci sémantique invite non pas à «intégrer» au sens d'effacer la différence mais à inclure des personnes différentes dans l'espace public (écoles, entreprises, etc.), à condition d'y aménager des parcours individualisés et des accompagnements singuliers. » (2003, p. 51)

Dans le seul champ éducatif, ce n'est toutefois qu'au début des années 2000 que le terme d'inclusion a pris place dans le débat politique et scientifique pour véritablement s'intensifier après l'adoption de la loi du 11 février 2005[111] et devenir une nouvelle catégorie d'action publique. On peut lire dans la *Revue Française de Pédagogie* un article de Felicity Armstrong qui fait état du débat qui a lieu déjà depuis quelques années en Angleterre, celui du passage de l'intégration à l'inclusion dans le champ de l'éducation spéciale (2001) et des changements que cela implique. Le CTNERHI[112] publie dans ses cahiers des auteurs anglo-saxons qui se revendiquent des *Disability Studies*. Parmi ceux-là un article de Tom Shakespeare et Nicolas Watson intitulé « Perspectives théoriques sur l'enfance handicapée », après avoir rappelé la pertinence du modèle sociale du handicap, souligne la pertinence qu'il y a à employer le terme d'inclusion en lieu et place de celui d'intégration :

> « L'inclusion est considérée comme un concept plus approprié que celui d'intégration : cette dernière implique que la société ne change pas, mais que l'individu est normalisé ou, autrement dit, inséré ; l'inclusion implique que les barrières n'existent pas à l'origine, et que les systèmes sont conçus explicitement pour satisfaire tout le monde. » (1998, p. 74)

S'ils s'accordent sur le fait que les mots peuvent prendre des significations différentes selon les pratiques et les moments historiques, à l'instar des deux auteurs précédents, Jean-François Ravaud et Henri-Jacques Stiker reconnaissent que la notion d'inclusion :

> « (…) sans doute la plus dynamique laisse place à un travail d'ajustement, d'acceptabilité, de participation sociale, alors que la notion d'intégration 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. Inclure peut signifier une situation où l'on fait partie, de façon organique, sans être forcément contraint de se comporter selon une norme rigide. » (2000, p. 16)

Dans le numéro de la revue *Esprit* de décembre 1999, Michel Chauvière indiquait que la logique d'intégration des lois du 30 juin 1975 portait en elle-même une contradiction qui sans doute a fait du terme d'intégration un terme très rapidement soumis à la controverse : « L'intégration implique d'accepter l'inégalité pour pouvoir la dépasser. Dans les politiques de compensation ou de rééducation, il s'agit de reprendre place. C'est littéralement une réintégration. » (Barral, Chauvière, Plaisance, 1999, p. 10).

---

[111] Bien que n'usant pas nommément du terme d'inclusion mais de celui de scolarisation, la loi du 11 février 2005 en porte les intentions.
[112] Centre Technique National d'Études et de Recherches sur les Handicaps et Inadaptations.

On trouve également dans la sphère politique de fortes charges contre le terme d'intégration. Yvan Lachaud[113] récuse explicitement dans un rapport parlementaire le terme d'intégration considéré comme un abus de langage (2003) :

> « Il est temps de cesser de parler d'"intégration scolaire" car il n'est pas concevable qu'un individu ait besoin d'"intégrer" la communauté nationale sauf à en être étranger. Les enfants, les adolescents et les adultes handicapés appartiennent pleinement à notre communauté. »

Nombreux sont les chercheurs français qui se sont intéressés dans cette même période à la question devenue centrale dans le champ éducatif : celle de la distinction tant sémantique que conceptuelle entre les notions d'intégration et d'inclusion afin de cerner quelles orientations éthiques, politiques mais aussi pratiques allaient engendrer la conversion de l'une à l'autre. La revue *Reliance*[114] est une des premières revues à consacrer dès 2005 un dossier à la question de l'inclusion en milieu scolaire : *Ecole : comment passer de l'intégration à l'inclusion ?* Vue comme un « changement radical », l'inclusion serait le moyen de dépasser un système éducatif clivé entre le secteur ordinaire et celui de l'adaptation et de l'intégration (Crouzier, 2005). Elle nécessite d'opérer une « véritable révolution des consciences » pour dépasser la focalisation que le processus d'intégration opère sur l'individu afin de faciliter son adaptation à l'environnement sans que l'École ne soit mise en cause ni interpellée dans son fonctionnement (Gossot, 2005). Dans une analyse critique de l'approche inclusive, Serge Ebersold lui, met, en garde contre une forme possible de « managérialisation » du handicap qui opposerait « l'individu à l'environnement, c'est-à-dire aux mécanismes sociaux qui régissent la vie en société, la perspective situationnelle rend en effet invisible le lien ontologique qui unit l'ordre biologique à l'ordre social » (2005, p. 47). Menace qui est à mettre en perspective avec le modèle social du handicap qui, poussé à l'extrême, à l'instar de la théorie de l'oppression évoquée plus haut, peut conduire à une « dissolution de la question du handicap » (Jouan, 2013). Charles Gardou, ardent défenseur d'une école inclusive et plus largement d'une société inclusive (2005, 2012), considère cette mutation comme une possible « révolution culturelle pacifique », et va même jusqu'à parler de « mutation anthropologique » susceptible de triompher de la fragmentation de l'institution scolaire qui, au nom de

[113] Yvan Lachaud, député du Gard, a remis le 14 octobre 2003 son rapport relatif à l'intégration des enfants handicapés en milieu scolaire à Luc Ferry, ministre de la jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la recherche, à Xavier Darcos, ministre délégué à l'enseignement scolaire et à Marie-Thérèse BOISSEAU, secrétaire d'Etat aux personnes handicapées.

[114] Née en février 2000, *Reliance* a été fondée par le Collectif de recherche « Situation de handicap, éducation, sociétés » (CRHES) de l'université Lumière Lyon 2.

l'égalisation des chances, prône le « nous » mais développe le « je » (2005). Serge Thomazet y décèle une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences en s'adaptant aux besoins de chacun (2006). Où Jean-Marie Gillig considère qu'il s'agit d'une illusion portée par un « paradigme artificiel » (2006), Éric Plaisance, voit un « principe éthique » à même de venir s'imposer à l'exclusion où à la mise à l'écart de certaines catégories d'enfants dont l'intégration continue de soutenir les pratiques (Plaisance *et al.*, 2007). L'inclusion se distingue ainsi selon ce même auteur de l'intégration « dans le sens où il ne s'agit pas d'accepter à l'école, ou d'y réintégrer, des enfants considérés au départ comme nécessitant une éducation séparée, en raison de différence ou de particularité » (*ibid.*, p. 160). Charles Gardou suggère de son côté que :

> « (…) si l'objectif de l'intégration est de faire entrer dans un ensemble, d'incorporer. Il s'agit de procéder, comme on le dit en astronautique, à l'assemblage des différentes parties constitutives d'un système, en veillant à leur compatibilité et au bon fonctionnement de l'intégralité. Un élément extérieur, mis dedans, est appelé à s'ajuster à un système préexistant. Ce qui est ici premier est l'adaptation de la personne : si elle espère s'intégrer, elle doit, d'une manière assez proche de l'assimilation, se transformer, se normaliser, s'adapter ou se réadapter. Par contraste, une organisation sociale est inclusive lorsqu'elle module son fonctionnement, se flexibilise pour offrir, au sein de l'ensemble commun, un "chez soi pour tous". Sans neutraliser les besoins désirs ou destins singuliers et les résorber dans le tout. » (2012, p. 36-37)

On voit bien chez cet auteur l'effort d'adaptation qui s'opère avec le changement de paradigme. Ce n'est plus au sujet reconnu handicapé de s'adapter à son environnement, mais à ce dernier de s'adapter au premier sans chercher à le « normaliser ». Si les controverses qui accompagnent le mouvement de l'intégration vers l'inclusion continuent d'être vives, c'est bien que cette évolution implique des enjeux majeurs sur la société dans son ensemble. Hervé Benoit et Éric Plaisance rappellent que l'inclusion et l'école inclusive sont encore loin de faire « culture commune » en France (2009). Les débats n'ont en effet pas faibli depuis, d'autant plus que le terme d'inclusion n'est venu que récemment se substituer à celui d'intégration dans les circulaires qui définissent les dispositifs à l'attention des élèves reconnus handicapés. C'est en 2010 que les UPI deviennent ULIS, mais ce ne sera qu'à la rentrée 2012 que l'enjeu de cette mutation sera pris en compte dans le département dans lequel se déroule mon enquête.

À l'évidence, plus que d'une question sémantique, il s'agit d'un véritable changement de paradigme dont les conséquences sur les modes de pensée et sur les pratiques sont devenues l'enjeu fondamental aussi bien au niveau national qu'international à travers l'ambition de parvenir à une *éducation pour tous*.

De ce point de vue, le débat actuel ne porte plus sur l'adoption ou non de ce nouveau paradigme. Le droit a tranché, il se situe désormais au niveau de son effectivité et de son opérationnalisation. Ainsi que le suggèrent Éric Plaisance et Cornelia Schneider à l'égard des pratiques quotidiennes des écoles, le temps est venu de s'interroger sur les possibilités de passer du concept au terrain (2009). Il va de soi qu'au même titre que l'intégration scolaire, l'inclusion scolaire est un fait de société qui intéresse les sciences sociales.

Conclusion

L'objet de cette première partie consistait à poser le cadre général dans lequel s'inscrivent les questions qui sont abordées dans la suite de ce travail. L'examen de la construction des expériences et des subjectivités des adolescents et jeunes adultes dits handicapés mentaux ne pouvait en effet être appréhendé sans un détour à la fois socio-historique et critique, d'une part des modes de désignations et d'autre part du traitement social qui en découle. L'historicisation « retreinte » de ces deux dimensions n'a d'autre ambition que de rassembler « des bribes du passé pour mettre en perspective les actions du présent » (Céfaï, 2012, p.10) et se prémunir d'interprétations qui se voudraient un peu trop hâtives. Il aurait été malaisé de parvenir à une compréhension pertinente du présent sans tenir compte des effets d'héritages dont on verra, dans la troisième partie qu'il aurait été préjudiciable de ne pas y avoir recours. Ne nous y trompons pas, ce détour historique, trop rapide et faussement linéaire, mériterait un traitement bien plus approfondi à l'image des études des nombreux auteurs qui se sont penchés de manière critique et approfondie sur la constitution et les logiques socio-historiques du champ de l'enseignement dit spécialisé et des publics qui en sont la cible depuis la fin du XIX^{ème} siècle (Muel (1975), Chauvière (1980), Gâteaux-Mennecier (1989, 1990), Plaisance (1994), Vial (1990), etc.).

Mon intention était ici de pouvoir restituer le mouvement qui a contribué à produire les catégories actuellement en vigueur pour désigner ces adolescents et jeunes adultes qui, on l'a vu, restent des « cibles mouvantes » (Hacking, 2001). Si j'ai choisi de m'attarder sur les modes de désignation, aussi fragiles soient-ils, c'est qu'ils sont de part en part orientés vers l'action et notamment vers la prise en charge institutionnelle. Les mots ne sont en effet jamais neutres par les effets de réel qu'ils produisent et les enjeux qu'ils recouvrent. Ils sont comme des déterminants pour les politiques publiques (ici d'éducation) tout autant qu'ils sont les révélateurs de modes de pensée et d'action. C'est, la raison pour laquelle j'ai dans un deuxième temps pris soin de revenir en détails sur le traitement social consubstantiel au travail de ciblage des publics, et notamment sur les différents paradigmes qui ont guidé l'action publique à l'égard des adolescents et jeunes adultes dits handicapés mentaux. J'ai ainsi essayé de poser les jalons nécessaires à la compréhension du processus qui a présidé à l'accès à l'enseignement secondaire des élèves qui sont au centre de ce travail et non de rendre compte, à la manière d'un historien, de la complexité de l'histoire longue (et lente) de la constitution du champ de l'enseignement dit spécialisé. Si un encadrement historique s'est imposé, ce sont principalement les logiques sociales qui ont

structuré ce champ qui ont retenu mon attention. Ceci dans le but de procéder à une lecture la plus « juste » possible du paradigme d'inclusion actuellement dominant pour penser la scolarisation (et plus largement la socialisation[115]) des enfants, adolescents et jeunes adultes reconnus handicapés. C'est dans l'état actuel de ce paradigme « en train de se faire » que s'inscrit l'objet de cette enquête.

[115] Les finalités des fonctions sociales de l'École s'inscrivent en effet bien au-delà du seul espace scolaire. Comme le rappellent très justement Roger Establet et Joël Zaffran, par son importance et la place qu'elle occupe actuellement dans notre société « l'école est le principal espace extra-familial de mise en place des conditions externes de " fabrication " de l'être social » (1997, p. 40).

Deuxième partie
Le terrain, l'enquête et le chercheur

Avoir un projet de connaissance en anthropologie - et en sciences sociales en général - nécessite l'investigation empirique d'un *terrain.* Si cette discipline n'a eu de cesse à une époque de s'appuyer sur l'ethnographie et plus particulièrement sur les écrits et comptes rendus des ethnographes, l'heure n'est plus au « délestage » empirique (Olivier de Sardan, 1996). N'est donc pas Marcel Mauss qui veut, savant de cabinet, dont Louis Dumont fait état de son admiration à son encontre : « Je soutiens que Mauss avait reçu du ciel la grâce spéciale d'être un homme de terrain sans quitter son fauteuil » (1972, p. 9), et à qui il reconnaît que les données de terrain sont toujours restées sa préoccupation première, bien qu'il n'ait fait usage que de données de « seconde main ». On s'est depuis éloigné du modèle académique de l'anthropologie positiviste pensée par Claude Lévi-Strauss tel un édifice à plusieurs niveaux dont les différents étages, dans une perspective de généralisation croissante et un jeu de grossissement de focales, se scinderaient entre l'ethnographie, l'ethnologie et l'anthropologie[116]. Cette division du travail, courante dans les débuts du projet anthropologique au début du XX^{ème} siècle, entre celui qui recueille les données et celui qui se destine à en rendre compte est désormais révolue[117]. Ce travail est aujourd'hui le fruit d'un seul et même individu dont il paraitrait douteux qu'il ait pu prétendre écrire un texte de nature anthropologique sans s'être préalablement lui-même frotté à un terrain d'enquête. Le chercheur collecte lui-même ses données : il observe, fait des entretiens et discute avec les acteurs qu'il rencontre sur le terrain. C'est dans ce sens que Jean-Michel Chapoulie fait usage de l'expression « travail de terrain » :

---

[116] Claude Lévi-Strauss lui-même reconnaissait qu'« ethnographie, ethnologie et anthropologie ne constituent pas trois disciplines différentes, ou trois conceptions différentes des mêmes études. Ce sont, en fait, trois étapes ou trois moments d'une même recherche, et la préférence pour tel ou tel de ces termes exprime seulement une attention prédominante tournée vers un type de recherche, qui ne serait jamais exclusif des deux autres. » (1958, p. 388). Pour lui, l'ethnographie « correspond aux premiers stades de la recherche : observation et description, travail sur le terrain. » (*ibid.,* p. 387)

[117] Isabelle Baszanger et Nicolas Dodier (1997, p.7), à propos des travaux de Claude Lévi-Strauss, soutiennent qu'il est possible d'accéder à des phénomènes universels proprement humains fondés sur la base d'un travail sur des séries d'enquêtes ethnographiques. Ces deux auteurs ne manquent toutefois pas de préciser quelques lignes plus loin que « faire référence à un terrain distingue néanmoins, parmi les enquêtes *in situ*, les enquêtes ethnographiques des méthodes d'observation non ancrées dans des terrains spécifiques. » (1997, p. 7-8)

> « (…) pour désigner la démarche qui correspond au recueil d'une documentation sur un ensemble de phénomènes à l'occasion de la présence dans les lieux aux moments où ceux-ci se manifestent. » (Chapoulie, 2000, p. 6)

La question fondamentale qui se pose alors est celle du recueil de données *in situ* par celui-là même qui conduit des observations, des entretiens, collecte des sources écrites, produit des descriptions et, par l'entrecroisement de ces différentes données se risque à l'interprétation des faits observés pour y donner du *sens*. Activités devenues à présent consubstantielles à qui voudrait se réclamer de la démarche ethnographique, Isabelle Baszanger et Nicolas Dodier en donnent ici quelques conditions :

> « Une enquête est ethnographique lorsque le chercheur est soucieux de faire le lien entre les faits qu'il observe et les particularités du contexte dans lequel ceux-ci se déroulent, liées à des contingences historiques ou culturelles. » (Baszanger I; Dodier N, 1997, p. 7)[118]

Fondée sur une démarche ethnographique, cette enquête se veut au plus près des expériences d'inclusion quotidiennes et des trajectoires scolaires d'adolescents et jeunes adultes dits handicapés. De ce point de vue, la démarche ethnographique n'est pas une technique neutre. Pour reprendre la formule d'Alban Bensa (2010), pratiquer une ethnographie à « hauteur d'homme » nécessite alors de prendre au sérieux la relation dialectique qui lie *observateur* et *observé* dans et par les moments d'intersubjectivité qui la constituent. Dans ce cas, partager le quotidien de ses interlocuteurs infléchit inévitablement les conditions de possibilité de description, d'analyse et de compréhension des faits observés, des paroles en situation et des actes singuliers.

C'est sans doute en la figure emblématique de Bronislaw Malinowski que l'on trouve les prémices les plus abouties d'une introduction de la réflexivité comme dimension centrale du travail ethnographique[119], interrogation toujours aussi tenace depuis les premiers pas de l'observation directe *(*qui deviendra par la suite observation participante*)*. L'intrication du chercheur au terrain n'est plus occultée, jugée futile ou secondaire. Elle

---

[118] Dans la même perspective, on pourrait aussi citer Olivier Schwartz qui qualifie d'ethnographique « tout type d'enquête qui repose sur une insertion personnelle et de longue durée du sociologue dans le groupe qu'il étudie. » (1993, p. 227)

[119] Thématique que l'on retrouve dans ces deux ouvrages majeurs que sont *Les Argonautes du Pacifique occidental,* Paris : Gallimard, 1989 [1ère éd, 1922] et *Journal d'ethnographe*, Paris : Seuil, 1985. Ainsi que le rappelle Mondher Kilani, bien avant Malinowski « l'engagement personnel de l'ethnographe sur le terrain était largement pratiqué » (1987, p.5) ; L. Morgan, F. Boas ou encore A.R. Radcliffe-Brown reconnaissaient l'exigence de l'observation de terrain pour l'anthropologue. Néanmoins, la nouveauté du point de vue de Malinowski, fut « de prétendre à la nécessité de combiner désormais l'enquête directe sur le terrain avec la réflexion théorique, et d'ériger par conséquent l'expérience personnelle en une "norme" de la profession. » (*ibid.*, p. 7) ; nouvelle combinaison dont Mondher Kilani note qu'elle le démarquait des catégories d'observateurs qui l'avaient précédée.

devient condition de validité des faits observés, du moins c'est comme cela que j'entends m'en emparer dans le cadre de mon travail d'enquête. Longtemps gommée ou réduite à la portion congrue d'un avant-propos[120], cette question participera ici des descriptions, analyses et interprétations produites et non comme préalable à « la restitution d'un savoir decontextualisé » (Bensa, 1995, p. 3). Il s'agira d'intégrer dans le *champ* du travail de terrain ce qui fut longtemps relégué au *hors champ*[121]. Non pas au point de faire que la démarche d'enquête en devienne narcissique en faisant du chercheur son seul objet d'étude, mais bien dans la perspective d'une prise en compte de la présence de celui-ci et par-delà des conséquences engendrées sur les données recueillies et, de fait, sur les analyses et interprétations[122]. Dans les pas de Jean Bazin « observer une situation (à la différence d'observer une planète) c'est s'y trouver » (2008, p. 409). Ce travail revendique ainsi une *co-présence* auprès des interlocuteurs, à fleur de leurs expériences les plus ordinaires lors de leur scolarisation au lycée J. Jaurès. Autant de situations au cours desquelles j'ai souvent été conduit à participer ou pour être plus juste à m'impliquer lors des interactions sociales en cours. Position à propos de laquelle Daniel Cefaï, loin d'en déplorer les effets possibles, reconnaît au contraire que :

> « La qualité des résultats d'enquête dépend du chercheur à s'engager dans des transactions avec les enquêtés, à contrôler ses modalités d'implication dans des situations et à maîtriser les catégorisations dont il ou elle est le sujet et l'objet. » (2009, p. 16)

Je m'attacherai donc dans cette deuxième partie à présenter le contexte du terrain d'enquête pris dans la tension évoquée ci-dessus qui soulève un faisceau d'interrogations auquel j'essaierai d'apporter quelques éléments de réponses ou pour le moins, d'en évaluer la portée sur les conditions de « plausibilité » (Passeron, 2006) des faits observés. Comment cette relation particulière au terrain informe-t-elle, transforme-t-elle ou menace-t-elle les données elles-mêmes ou les conditions de recueil ? Autant de questions qui seront abordées dans cette partie que je souhaite avant tout réflexive et mue par la « volonté de comprendre » (Vernant, 1999).

---

[120] Notons toutefois comme le rappelle fort justement Jean Copans que « l'auto-analyse fait partie depuis longtemps de la panoplie du parfait ethnologue. » (1998, p.10)

[121] Jean-Claude Kaufmann utilise une belle métaphore pour rendre compte de cette question cruciale que représente la prise en compte du hors champ dans le processus de recherche : « Le sociologue, artisan qui s'ignore, n'apprécie guère que l'on entrevoie le désordre de son atelier ; seul compte pour lui le résultat final, son bel ouvrage. Il fait donc disparaître salissures et copeaux. À l'occasion de ce grand ménage, de discrets trésors sont malheureusement perdus. » (2004, p.5)

[122] Je prendrai toutefois au sérieux la mise en garde de Jean Copans selon laquelle « pour certains anthropologues la finalité du terrain est devenue le seul récit de la réalisation de ce dernier et non la collecte des données empiriques. » (Copans, 1998, p.34)

Les jalons qui seront posés dans cette partie constitueront des garde-fous tant épistémologiques que méthodologiques. Bien que ces questions fassent l'objet d'une partie identifiée du texte, elles n'y seront pas pour autant circonscrites ni oubliées par la suite. Elles imprégneront l'ensemble de ce travail à l'intérieur duquel je souhaite que la réflexivité occupe une place importante. Comment d'ailleurs faire autrement lorsque le travail de descriptions des contextes d'expériences et d'actions tant des interlocuteurs que de l'ethnographe lui-même s'affectent mutuellement et concourent à faire advenir ce qui advient (Bazin, 2008) ? L'explicitation des conditions d'enquête et de recueil des données qui seront examinées a avant tout pour ambition de rendre compte du caractère ambivalent de toute enquête ethnographique dès lors qu'elle repose sur la dimension intersubjective de situations en construction (Bensa, 2010). Ce serait en effet une illusion de croire que l'on pourrait maîtriser l'ensemble des rapports sociaux qui lient le chercheur à son terrain, et ce, malgré toutes les précautions méthodologiques qui auront été prises pour éviter les biais dans le recueil de données empiriques avant, pendant, ou après le temps du terrain. C'est peut-être en ce sens qu'il faut entendre les propos d'Alban Bensa sur la place du chercheur sur son terrain d'enquête qui :

> « (…) participe à la vie des hôtes moins comme le maître rusé de la situation, qui ferait mine de jouer à l'Indien tout en maintenant, caché mais vigilant, son quant-à-soi scientifique, que comme le pion fort peu averti d'une partie dont les tenants et les aboutissants l'englobent et souvent le dépassent. La société d'accueil fait du séjour de l'enquêteur en son sein un événement qui prend place dans les enjeux du moment, dans l'histoire locale. Ainsi les paroles et actions indigènes, que l'ethnographe tend à considérer comme des "données" indépendantes de sa présence (…) sont l'aboutissement le plus visible d'un travail conjoncturel de production des énoncés et des gestes. » (1996, p. 45)

Par ailleurs, tout chercheur qui s'engage dans une démarche d'enquête ethnographique sait par avance que l'accès au terrain n'est pas une chose aisée, et ce, que le terrain lui soit *familier* ou non[123]. Il n'y a pas de terrain « facile », au risque, sans doute, de s'en tenir à l'aspect perceptible et faussement accessible d'une réalité toujours fuyante. La plupart des mondes, lorsqu'on les observe, écrivait Anselm Strauss, « semblent se dissoudre en une myriade de micromondes » (1992, p. 274) qui invite l'ethnographe à

[123] Comme le fait remarquer justement Michèle Guigue, « Les terrains des démarches ethnographiques se sont rapprochés, d'exotiques ils sont devenus familiers. C'est tout particulièrement le cas pour ce qui concerne l'école qui, pendant de nombreuses années, fait partie de l'expérience quotidienne de chacun. Cette proximité complique le processus de distanciation nécessaire à la conduite d'une recherche, mais elle place d'emblée au cœur d'une des caractéristiques spécifiques de spécifiques de cette discipline : vivre dans le monde étudié, être immergé dans les réseaux d'interconnaissance, éprouver le regard des autres et les règles, affronter les contraintes et les opportunités » (2012, p. 60).

toujours recadrer son travail par rapport à un contexte précis pour atteindre le sens des situations qu'il tente d'observer et de décrire. Le recours à l'ethnographie et le parti pris d'opter pour une « micro-analyse » (Revel, 1996) ont pour ambition d'atteindre un niveau d'analyse adapté pour entrer dans des aspects souvent non perçus (Marchive, 2011) de l'expérience et des trajectoires des adolescents et jeunes adultes scolarisés en ULIS. C'est ainsi que l'on peut découvrir « (…) la relative hétérogénéité de ce que l'on imagine homogène » (Lahire, 1995, p. 37). La réduction d'échelle d'observation que permet la proximité ethnographique représente ainsi une voie d'accès possible à des niveaux de réalité souvent réduits, par des niveaux d'analyse de type macrosociologique, à leur rationalité affichée. Je note toutefois avec Alain Marchive que le « local n'est pas *en soi* meilleur à penser que le global, mais il permet de penser le global *autrement,* dès lors qu'il fournit un grain d'analyse plus fin (…) » (2011, p. 11)[124]. Le choix de travailler sur du « micro », souligne très justement Marie Desmartis, pose un autre problème que celui de la généralisation, à savoir :

> « (…) celui de l'instabilité apparente du sujet : plus on regarde les choses de près, moins elles paraissent figées. J'ai, de fait, été en permanence confrontée à la difficulté de tenir un propos sur un terrain qui était en perpétuelle évolution. J'ai ainsi essayé, ponctuellement, d'en décrire tel ou tel aspect, mais le temps long de l'enquête m'a sans cesse amenée à me contredire, à revoir en permanence ce que j'avais écrit pour l'ajuster à ce que j'observais. J'ai observé bien plus qu'un état de fait qui aurait préexisté à ma venue : les situations se sont constamment tissées et détissées sous mes yeux et j'ai même, parfois, largement contribué à les produire. » (2012, p. 21)

Un terrain qui résiste n'est-il pas d'ailleurs un terrain considéré à sa juste valeur, riche de questions dont la difficulté réside dans la capacité à restituer les paroles en situation et les actions toujours singulières, jamais *déjà là* et toujours en mouvement ? Si l'on s'accorde alors sur la complexité inhérente à l'expérience de terrain on a tout à gagner, dit Bensa « à s'appuyer empiriquement sur l'inventaire historicisé des processus et des configurations. La vue aérienne ou le télescope doivent céder la place à la marche à pied, au microscope, voire au scalpel. » (2010, p. 85).

Dans un premier chapitre il s'agira de délimiter les frontières spatio-temporelles du terrain d'enquête. Il aurait sans doute été plus rassurant face à l'angoisse que peut susciter l'observation participante (Devereux, 1980) pour un apprenti chercheur - et sans plus doute commode - de se restreindre à un seul lieu d'investigation. Néanmoins le triptyque

[124] Comme l'écrit Bernard Lepetit « Les conclusions qui résultent d'une analyse menée à une échelle particulière ne peuvent être opposées aux conclusions obtenues à une autre échelle. Elles ne sont cumulables qu'à condition de tenir compte des niveaux différents auxquels elles ont été établies. » (1993, 137-138)

classique unité de temps, de lieu et d'action - après quelques semaines de terrain - allait rapidement s'avérer trop restreint pour tenter de rendre compte des expériences d'inclusion des élèves rattachés à l'ULIS lycée J. Jaurès qui influencent et façonnent leur identité et leur subjectivité. Je n'en n'oublie pas pour autant que l'enquête de terrain se doit d'être nécessairement limitée, étroitement circonscrite, locale et spécifique (Beaud et Weber, 2003). L'enquête ethnographique n'est pas seulement empirique et ouverte, elle est, comme l'histoire, ancrée dans un terrain délimité dans le temps et distribué dans l'espace (Bazanger et Dodier, 1997).

Parce que j'ai une expérience[125] qui ne peut qu'influencer mon expérience d'enquête, dans un deuxième chapitre, j'aborderai la question de mon rapport singulier au terrain qui relève d'une relation que je nomme une *familiarité double* au terrain. Familiarité dont on verra qu'elle a été à la fois une ressource et un obstacle. Ce faisant, je procéderai à une forme d'interrogation sur les « figures du soi » (Cefaï, 2010) qui ont sédimenté au cours de mon parcours professionnel et personnel, et qui peuvent faire résurgence sur la scène d'enquête. C'est entre autres pour ne pas masquer ma familiarité au terrain que j'ai fait le choix d'écrire cette thèse à la première personne du singulier[126].

Le chapitre suivant sera quant à lui consacré à décrire l'enjeu mais aussi les conséquences que recouvre le fait de chercher à recueillir la parole de ceux que je pourrais qualifier, au premier abord, de « peuple des silencieux »[127]. Je m'attacherai ainsi à exposer le cadre méthodologique qui a conduit à la collecte des données de terrain pour approcher au plus près ce qui fait l'*ordinaire* des pratiques d'inclusion qui structurent et façonnent les expériences et les subjectivités des adolescents et jeunes adultes qui ont été mes interlocuteurs. Ceci implique de porter une attention particulière aux *temps partagés* avec ses interlocuteurs[128].

---

[125] Je fais ici référence à Wright Mills qui dans son ouvrage *L'imagination sociologique* rappelle en guise de conseil : « Vous « avez une expérience », c'est-à-dire que votre passé resurgit dans le présent, qu'il influence et qu'il circonscrit les limites de l'expérience à venir. » (1997)

[126] Le choix de ce style d'écriture s'inscrit dans la lignée de l'ethnographie réflexive défendue, entre autres, par des chercheurs comme Alban Bensa (2006), Daniel Cefaï (2010) ou encore Florence Weber (2009).

[127] Je tire cette expression de l'ouvrage de Philippe Caspar, *Le peuple des silencieux : Une histoire de la déficience mentale* (1994).

[128] Johannes Fabian emploie lui dans son ouvrage *Le temps et les autres* la notion de « co-temporalité », dimension qu'il reconnaît comme essentielle dans le but de rééquilibrer les postures entre les places d'observant et d'observé.

Chapitre I. Lieux, contextes et temporalités de l'enquête

Mon projet de départ de limiter mes investigations au seul lycée J. Jaurès s'est rapidement révélé trop étroit pour espérer décrire et comprendre les expériences d'inclusion scolaire des lycéens scolarisés en ULIS. À l'instar de Daniel Cefaï dans le cadre de son enquête sur l'*urgence sociale,* c'est la dynamique même de l'enquête qui m'a imposé de multiplier les lieux et les moments d'investigation (2012). C'est bien plus au fil du temps de l'enquête et des contingences du terrain, et non à la suite d'une planification rigoureusement pensée en amont de l'enquête que j'ai donc procédé à une « extension » de ce qui constitue à présent, au moment de la phase d'écriture, le terrain. *A posteriori* ce qui est devenu, en cours d'enquête, un véritable choix méthodologique participe de ce qu'Isabelle Baszanger et Nicolas Dodier nomment l' « approche ethnographique » en tant que :

> « (…) manière d'aborder la tension constitutive des enquêtes *in situ* : plus un enquêteur accepte de sacrifier l'exigence de standardisation du recueil de données à l'ouverture aux aléas des observations, plus il agit en ethnographe. » (1997, p. 6-7)

Il est indéniable qu'une telle posture a constitué une richesse par le fait qu'elle rend attentif aux questions qui se posent en cours de route, permet de se laisser travailler par ses données ou emporter par des histoires avant de les mettre en récit (Cefaï, 2010). Elle nécessite toutefois d'être considérée avec rigueur et lucidité pour rester intelligible. Il y a toujours des lieux que l'on aurait souhaité investiguer, des moments au cours desquels on aurait souhaité être présent et des personnes avec lesquelles on aurait voulu s'entretenir. Sur son terrain d'enquête, l'ethnographe éprouve rarement un sentiment de satiété à l'égard des espaces investigués et des données recueillies, au risque de se laisser prendre - et de se perdre - dans une sorte de frénésie du « toujours plus ». Boulimie de « données » qui est à n'en pas douter le symptôme de l'angoisse que tout ethnographe - confirmé ou apprenti - plongé dans les « ténèbres de l'empirisme » (Descola, 1993) et porté par son désir de connaissance peut rencontrer un jour ou l'autre alors qu'il est empêtré sur son terrain, pris par le doute ou le désarroi. Néanmoins, si l'on y prend garde, on peut rapidement être pris de vertige face à l'ampleur de ce qu'il aurait été possible d'investiguer. Les propos de Marie Desmartis dans l'introduction de son propre travail d'enquête traduisent le sentiment de quête sans fin auquel l'ethnographe se voit parfois confronté et à l'égard duquel il va devoir prendre une décision : quitter le terrain :

> « Le risque était grand de me laisser happer par ce mouvement perpétuel et j'ai souvent repoussé le moment où j'arrêterai de "faire du terrain" par peur qu'il ne se passe quelque chose dès que j'aurai le dos tourné. J'avais le sentiment qu'il y aurait finalement à tout cela une conclusion, un dénouement et j'attendais de mon terrain qu'il me donne de lui-même le fin mot de l'histoire, comme dans les romans qui, bien ou mal, se termine toujours. » (2012, p. 22)

Aussi riche puisse-t-elle être, cette démarche ne peut qu'augmenter ce sentiment de vertige, d'où la nécessité de parvenir à imposer des limites spatiales mais aussi temporelles au terrain d'enquête (et de fait à la description et à l'analyse qui s'ensuivra). Si l'*accès* au terrain est une épreuve, le circonscrire puis s'en détacher en sont d'autres différentes mais non moins complexes et délicates à la fois. Je m'attacherai donc ici à rendre compte des différents lieux enquêtés dont l'investigation n'a eu d'autre ambition que d'accroître la compréhension des situations et des interactions observées. Ces lieux, on le verra, sont traversés par des *contextes* dont la prise en compte dans la démarche ethnographique est une dimension fondamentale. La question du contexte est de celles qui n'a d'ailleurs jamais cessé d'être au centre des débats qui traversent l'ensemble du champ des sciences sociales (Revel, 1996), d'autant plus si l'on s'accorde sur le fait que le contexte :

> « (…) ce n'est pas le décor stable d'une pièce de théâtre, ce ne sont pas les règles établies pour toujours d'un jeu, ce n'est pas ce cadre macroscopique de l'infinité des actions microscopiques des hommes –mais simplement l'ensemble de ce qui définit à un moment donné le possible et le légitime, et qui ne cesse de se transformer, ne serait-ce que très lentement, au fil des actions, des coups de force, des oublis ou des intérêts changeants de chacun. » (Naepels, 1998a, p.18)

Hétérogène par nature, toujours négocié et reconstruit par les acteurs eux-mêmes, le contexte devient un véritable défi tant épistémologique que méthodologique dans le cas où l'on a à faire à l'imbrication d'une pluralité de contextes. Pas question toutefois de désindexer les faits sociaux de leurs contextes, sauf à risquer la dérive de la surinterprétation (Lahire, 1996). D'autre part, si l'on suit Daniel Cefaï, suivre pas à pas les variations contextuelles, participe d'une description rigoureuse attentive aux détails qui :

> « (…) outre qu'elle prémunit contre une "abstraction par recodage", peu soucieuse des catégories des membres, donne accès à l'organisation temporelle d'un ordre de séquences. Elle suit les hésitations cognitives et normatives des actions, telles qu'elles se font. Elle montre comment s'articulent des formats d'engagement dans des situations, avec leur distribution de rôles situationnels, et restitue le jeu des interactions avec des personnes et des objets, sans présumer, *a priori*, de l'efficace d'un code culturel ou d'une structure sociale. Si elle attribue ce qui se passe à des causes plus lointaines ou l'impute à des motifs moins évidents, elle le fait avec prudence, en

explorant ce que nous disent, en situations, les enquêtés ou en suivant, par d'autres biais, des chaînages d'interactions. » (2010, p. 568-569)

Le terrain est en effet bien plus que la somme de faits immuables et statiques qu'il suffirait d'analyser, il est en constante évolution ; c'est d'ailleurs ce qui en constitue sa complexité et la difficulté d'en rendre compte de manière intelligible. Soucieuse du particulier et du détail, l'ethnographie n'en reste toutefois pas pour autant condamnée au « choix du petit » (*ibid.,* 2010). Faire varier la grandeur d'échelle[129] des différents niveaux d'analyse, dans un jeu d'agrandissement et de rétrécissement de focale, demeure indispensable pour mieux comprendre l'évolution des règles et stratégies que l'on observe dans l'ordre de la coprésence. Si je m'attacherai à rendre compte tout au long de ce travail de description et d'analyse des éléments de contextes qui pèsent sur les situations et les « chaînages d'interactions », je reviendrai ici sur deux « milieux d'interconnaissance » (Beaud, Weber, 2003), qui ont fortement pesé sur l'ordonnancement des contextes d'enquête. La durée de cette enquête - que je pense pouvoir être en mesure de qualifier d'enquête au long cours - repose sur des temps de présence d'intensités inégales dont je décrirai l'économie et la dynamique.

A. Le terrain d'enquête : bornes et limites

La question de la délimitation des lieux du terrain est une question sensible qui n'a eu de cesse de se poser tout au long de mon enquête pour parvenir à rendre compte des expériences des élèves rattachés à l'ULIS et plus largement pour comprendre le processus d'inclusion qui les façonne. Quels sont les lieux, les bornes et les limites que l'on se donne ? Question qui, comme le rappelle Daniel Cefaï, laisse entrevoir la difficulté à « situer » :

« (…) des actions et des événements, à délimiter des séquences dans le temps et à circonscrire des scènes dans l'espace en s'imposant le cahier des charges de respecter l'organisation de l'expérience des acteurs. » (2010, p. 574)

Sans doute serait-il illusoire de croire, dans le cadre d'une démarche ethnographique, que l'on peut délimiter d'emblée les lieux de l'enquête. Dans mon cas, ces questions se sont « réglées » au fil de l'enquête au gré d'intuitions, d'indices qui me

[129] L'ouvrage coordonné par Jacques Revel (1996), *Jeux d'échelles*, Paris, Gallimard, Le Seuil, Édition de l'EHESS apporte à ce sujet un éclairage tout à fait pertinent.

semblaient pertinents à explorer, mais aussi des multiples contingences propres au terrain qui l'ont balisé et délimité dans le cours de l'enquête. Ce faisant, je propose de rendre compte des différents lieux au sein desquels s'est déroulée cette enquête.

1. Le lycée d'enseignement professionnel Jean Jaurès

Espace géographique privilégié du projet de cette enquête il ne s'y résumera toutefois pas. Comme je l'ai précisé plus haut, les conditions de ce travail de recherche m'ont en effet conduit à ne pas m'y restreindre. Le Lycée d'enseignement professionnel J. Jaurès, construit en 1980 a ouvert ses portes à la rentrée de l'année 81. Il est situé à l'extérieur de l'agglomération de D***, ville d'un peu moins de 40 000 habitants. Au début de l'enquête il comptait approximativement 700 élèves. Aujourd'hui ce chiffre est largement dépassé (aux alentours de 800 pour l'année 2011/2012) ; effectif qui s'est stabilisé depuis cette date jusqu'à la fin de l'année scolaire 2013 (fin de l'enquête sur le seul lycée J. Jaurès). Une centaine d'élèves bénéficie d'un internat dont quelques élèves de l'ULIS auxquels il a été, récemment offert, depuis la rentrée 2012, de pouvoir le fréquenter soit à la semaine ou bien juste pour une ou deux nuits.

En 2008, le lycée a fait l'objet de travaux de restructuration. Les ateliers ont ainsi été détruits puis reconstruits, les bâtiments administratifs entièrement rénovés. La rénovation de l'internat est quant à elle prévue pour un futur proche. Suite à ces travaux, concomitants à l'ouverture d'un lycée polyvalent[130] dans le bassin de formation adjacent, la carte des formations proposées au lycée J. Jaurès a donc été revue dans un climat, aux dires de La Proviseure, souvent houleux. L'élément de discorde ayant pour origine le transfert de certaines filières au sein du nouvel établissement pour alléger l'effectif du lycée J. Jaurès. Toutes ne bénéficient pas du même « prestige », certaines sont susceptibles de contribuer à l'aura d'un établissement, d'autres moins. Retraitée à l'époque du dernier entretien, la Proviseure du lycée abordera plus facilement les négociations qui ont eu lieu au moment de l'ouverture du nouveau lycée. Jusque-là, elle était restée plutôt discrète à ce sujet :

> « Pour le nouveau lycée, ils avaient décidé en comité *(cherche ses mots),* enfin les inspecteurs avaient décidé, que le sanitaire et social et le bac énergétique devaient aller au lycée Albert Camus, puisque y avait déjà une cuisine, y avait le reste, ça posait moins de problème. Seulement par rapport à Jean Jaurès si le bac énergétique partait et que le sanitaire partait, je faisais un ghetto !

[130] Un lycée polyvalent est un lycée qui comprend à la fois des sections générales, technologiques et professionnelles.

Donc j'aurais eu que des CAP, j'aurais fait un ghetto, on serait pas allé vers le haut. Donc avec les professeurs ont a dit que ce serait peut-être plus intelligent de laisser partir le bac énergétique et tout le bâtiment et nous on gardait les filières services…Donc ça a mis du temps, l'Inspecteur est venu, le Recteur, c'était M Dupont, on a discuté et finalement il a tranché en faveur de J. Jaurès (…).

D'accord.

De toute manière, il aurait été dommage qu'il ne reste que des CAP à Jaurès…

C'était tendu ?

C'était tendu, oui (*sourit*). Donc comme on avait gagné on gardait les "sanitaire et social", on savait que le bac allait arriver, donc les professeurs étaient dans une situation d'un plus grand confort (…). »

Au terme de nombreuses discussions - ou plus justement de négociations - avec les autorités académiques, les formations métiers du bâtiment - « les maçons » - ont finalement été transférées au sein du nouveau lycée dont les instances auraient souhaité préférentiellement récupérer les filières sanitaires et sociales, formations plus valorisées et valorisantes pour un établissement. Les élèves qui font le choix de ces formations sont souvent les meilleurs éléments sur le plan scolaire mais aussi et surtout les moins susceptibles de perturber l'ordre scolaire. La perspective que cette formation soit prolongée jusqu'au bac, pour laquelle il n'était proposé qu'un BEP jusqu'à présent, ne pouvait qu'en conforter l'attrait tant pour les élèves que pour chacun des lycées.

La filière maçonnerie - tout comme certaines spécialités industrielles de CAP - a tendance à recevoir quant à elle, les élèves les plus en difficulté au sortir du collège (pour de nombreuses raisons que je n'analyserai pas dans le cadre de ce travail). L'attractivité de ces formations, tant pour les élèves en termes d'orientation que pour les établissements scolaires eux-mêmes face à la possibilité de les accueillir pour les raisons évoquées ci-dessus, reste plus modérée. Au lycée J. Jaurès, ces formations subissent ainsi une sorte de « refoulement réciproque » des deux parties : l'institution et les élèves. On comprend ainsi mieux pourquoi la Proviseure parle de « ghetto ». On retrouve ici l'expression de « ghetto » familière de la sociologie de l'éducation pour rendre compte des effets de discrimination sociale et scolaire qui tendent à voir se concentrer, au sein d'un même établissement des élèves en grande difficulté scolaire et/ou défavorisés socialement, en tout cas relativement éloignés du « mode scolaire de socialisation » (Thin, 1998). Ce n'est pas ici dévoiler un secret que de dire qu'au sein des LEP, comme dans les LEG d'ailleurs, certaines filières bénéficient de plus de prestige que d'autres. Les formations conduisant au CAP, et notamment « maçonnerie », sont dans ce « classement » (souvent tues au grand public), au plus bas de l'échelle. Il suffit de passer un peu de temps en salle des professeurs

pour prendre la mesure de cette hiérarchisation et du dénigrement affichés à l'égard de certaines filières.

Depuis la rentrée 2009, l'ensemble des élèves se répartit dans plus de quinze filières (automobile, sanitaire et social, restauration, vente commerce, comptabilité, bureautique, secrétariat communication organisation…). Le lycée héberge également une antenne du Greta[131], une classe dite de « découverte professionnelle » (3ème DP6), un Dima[132], ainsi que des élèves de la MLDS[133] (*ex* MGI).

Concernant quelques-uns des aspects socio-culturels des élèves scolarisés au lycée J. Jaurès, je m'en tiendrai aux données issues du dernier projet d'établissement, soit celui couvrant les années 2005-2008, seul disponible à ce jour. Ces informations pourront paraître datées à l'heure où je rédige ces lignes, néanmoins selon la Proviseure, elles auraient peu évolué depuis. Les données sociologiques générales du lycée J. Jaurès ne représentant pas un facteur capital pour la suite de l'enquête, je m'en tiendrai à celles-ci qui seront à prendre comme le reflet « grossier » de celles au moment où j'ai débuté mon travail de recherche en 2011.

Extraits du projet d'établissement 2005-2008

« (…) ***Le recrutement*** *: L'origine géographique très diverse des élèves constitue un atout et entraîne un brassage de citadins (collèges de D., F…) et de ruraux (collèges du M., A…). La zone de recrutement est assez étendue et l'internat (200 places) permet d'accueillir des élèves qui habitent loin et marginalement ceux des départements limitrophes. La population est à dominante rurale.*

Le public *: Dans l'ensemble, les élèves sont issus de milieu modeste ou défavorisé. L'enseignement professionnel constitue pour eux une nouvelle voie qui doit les mettre en situation de réussite. Il ne faut surtout pas perdre de vue les élèves en grande difficulté (élève d'origine étrangère maîtrisant mal la langue, élèves ayant de grosses lacunes scolaires, élèves indisciplinés refusant le système…). C'est en fait le groupe hétérogène et dispersé dans les différentes sections qui doit retenir toute notre attention afin de réduire et limiter l'échec scolaire et les sorties prématurées du système scolaire. Pour information, cette année (04/05), le pourcentage d'élèves d'origine étrangère est de 22,3% pour un effectif de 779.*

Aspect sociologique :

- Familles ouvrières pour la majorité,

- Un grand nombre de familles monoparentales avec des difficultés financières importantes,

---

[131] GRoupement d'ETAblissements (de l'Éducation Nationale pour la formation des adultes).
[132] Dispositif d'Initiation aux Métiers en Alternance.
[133] Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire, ex Mission Générale d'Insertion.

- Demande d'aide au FSL pour le matériel scolaire malgré une participation importante de la Région (équipements de sécurité, manuels scolaires),

- Des élèves en difficulté avec la règle mais non sanctionnés par les familles qui ont démissionné ou qui soutiennent leurs enfants. Un grand nombre de contestation concernent l'application du règlement intérieur et sa rigueur.

Aspect parents d'élèves :

- La participation aux élections des représentants au CA est faible (inférieure à 20%),

- Les parents ont confié la scolarité de leurs enfants et les problèmes inhérents à celle-ci à l'institution,

- Le suivi des élèves en difficulté, voire en rupture scolaire, demande une grande constance pour faire venir les parents au lycée,

- Les deux associations de parents d'élèves (PEEP-FCPE) essaient de participer à l'amélioration du fonctionnement du lycée. »

2. *Le collège Jean Zay*

Le collège Jean Zay a ceci de particulier qu'il est situé à quelques centaines de mètres du lycée Jean Jaurès. Ce qui m'a conduit à ouvrir l'horizon de mon terrain d'enquête à cet établissement tient au fait que depuis la rentrée scolaire 2003 cet établissement accueille une ULIS collège. Bien que l'ULIS lycée ne soit pas la seule opportunité possible en termes d'orientation, Julien, le coordonnateur du dispositif collège, m'indiquera que ses élèves, dans la grande majorité, souhaitent intégrer l'ULIS du lycée J. Jaurès. Si comme le souligne Daniel Céfaï, les situations observées ne s'éclairent qu'à l'épreuve de phases antérieures (2012), la proximité de l'ULIS collège représentait une opportunité à saisir pour tenter de mieux comprendre le processus d'orientation à l'œuvre entre l'ULIS collège et l'ULIS lycée, mais aussi, comme on le verra, les enjeux qui le sous-tendent et parfois le déterminent. La disponibilité du coordonnateur de l'ULIS Jean Zay s'est révélée capitale pour atteindre une compréhension bien plus fine que ce que je n'aurais pu l'espérer au début de cette enquête.

Journal de terrain du 16/05/2013 : entretien avec Julien

« Ne sachant pas trop à quoi m'attendre suite à ma sollicitation pour que l'on se rencontre dans le cadre d'un entretien formel (enregistré) ; Julien prend l'initiative d'entamer l'échange par "quelques statistiques" comme il dit, en termes d'orientation depuis sa nomination sur ce poste. La seule justification que je lui avais fournie comme prétexte à notre entrevue était mon souhait de connaître les critères qui présidaient à une orientation des élèves de l'ULIS collège vers ULIS lycée. De façon extrêmement détaillée, pourcentages à l'appui, il me présentera un état des lieux de

l'ensemble des élèves ayant quitté l'ULIS depuis 2009, soit 16 élèves. Une rencontre avec l'enseignant référent de secteur[134] me permettra de compléter ces données et de posséder ainsi une vision exhaustive des « sortants » de l'ULIS collège depuis l'année de création de l'ULIS lycée à la rentrée 2007. »

Tableau récapitulatif des orientations des élèves de l'ULIS collège Jean Zay depuis la création de l'ULIS lycée en 2007

Années scolaires	Elèves sortants	Orientations
2007/2008	2	2 en ULIS lycée
2008/2009	2	2 en ULIS lycée
2009/2010	3	3 en ULIS lycée
2010/2011	3	2 en ULIS lycée et 1 en IMPro
2011/2012	2	1 en ULIS lycée et 1 en IMPro
2012/2013	4	2 en ULIS lycée et 2 en IMPro
2013/2014	6	3 en ULIS lycée, 2 en IMPro et 1 en CFA FA[135]
Total	**22**	**15 en ULIS lycée, 6 en IMPro et 1 en CFA FA**

Nous verrons plus loin que le processus d'orientation en ULIS lycée reposait, jusqu'à il y a encore peu, et à de rares exceptions près, sur une continuité de parcours quasi « naturelle » entre ULIS collège et ULIS lycée. Depuis la rentrée 2012, il en est tout

[134] L'*enseignant référent* intervient principalement après décision de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH), instituée par l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles. Il tend à assurer la meilleure mise en œuvre possible du projet personnalisé de scolarisation. Dans ce cadre, il assure un suivi du parcours de formation (institué par l'article L.112-2 du code de l'éducation) des élèves handicapés scolarisés au sein de son secteur d'intervention, afin de veiller à sa continuité et à sa cohérence. Il assure la coordination des actions de l'équipe de suivi de la scolarisation définie à l'article L.112-2-1 du même code. Il favorise l'articulation entre les actions conduites par les équipes pédagogiques des établissements scolaires, des services ou établissements de santé et médico-sociaux, et les autres professionnels intervenant auprès de l'élève, quelle que soit la structure dont ils dépendent. Il favorise les échanges d'informations entre ces partenaires. Il veille notamment à la fluidité des transitions entre les divers types d'établissements que l'élève est amené à fréquenter au long de son parcours. À cet égard, lorsque l'équipe pluridisciplinaire de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH) prévoit l'évolution du projet personnalisé de scolarisation vers une formation professionnelle, puis vers une insertion dans la vie active, l'enseignant référent se rapproche de l'instance d'insertion professionnelle des personnes handicapées prévue à l'article L. 323.11 du code du travail en vue de favoriser la meilleure transition possible.

[135] D'après le livret d'accueil du SESSAD-CFA-FA, le Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile Centre de Formation d'Apprentis-Formation Adaptée assure un accompagnement pédagogique, thérapeutique et éducatif à des jeunes âgés de 16 à 25 ans, présentant des difficultés de l'apprentissage (échec scolaire), des déficiences intellectuelles légères et moyennes, des troubles de l'adaptation et/ou de la personnalité. Il leur donne la possibilité de **« s'insérer en milieu ordinaire de travail par la voie d'un apprentissage adapté et accompagné (niveau V/CAP), d'accéder à une formation professionnelle, de bénéficier d'un accompagnement à la vie sociale. Ces jeunes doivent obligatoirement bénéficier d'une décision de la CDAPH notifiée par la MDPH. »** *[C'est moi qui souligne]*

autrement suite à une injonction de la part du Rectorat visant à faire appliquer le paradigme d'inclusion au « pied de la lettre ».

Pour espérer comprendre les expériences d'inclusion des élèves de l'ULIS les nombreuses entrevues avec le coordonnateur de l'ULIS collège m'ont permis de saisir plus finement ce qui préside actuellement à l'orientation en ULIS lycée. Les deux ULIS collège et lycée portant également de nombreux projets communs (sorties à la journée, classes découvertes, projets disciplinaires ou professionnels…), ces rencontres entre collégiens et lycéens ont été d'une grande richesse pour saisir les expériences de mes interlocuteurs de l'ULIS lycée.

Par ailleurs, au sein du collège Jean Zay se trouve le bureau de l'enseignant référent en charge de l'ensemble des dossiers et de la mise en œuvre des projets personnalisés de scolarisation des élèves de l'ULIS lycée de cette étude. Par son intermédiaire, j'ai ainsi pu avoir accès à l'ensemble des dossiers administratifs des élèves, mais aussi et surtout, aux coulisses de leur gestion. Je me dois de préciser que l'enseignant référent, Jules, est aussi un ami, dimension dont je m'attacherai à tenter d'objectiver les interférences compliquées que peuvent poser ce genre de relation sur son terrain d'enquête.

3. Les lieux de stages

La formation professionnelle occupant une large place dans la scolarisation des élèves d'ULIS, ils sont ainsi appelés à réaliser de nombreux stages, obligatoires, tout au long de leur cursus en lycée. À ce titre, j'ai eu l'opportunité d'effectuer des visites sur les lieux de stage accompagné des coordonnateurs de l'ULIS lycée. C'est à cette occasion que le coordonnateur et le maître de stage font le point sur les aptitudes et compétences professionnelles du stagiaire. Chaque stage est ponctué au minimum de deux visites : l'une en cours, et l'autre, dite visite bilan, en fin de stage. Ma participation à ces visites s'est à l'évidence révélée extrêmement riche pour recueillir des données concernant la rencontre de ces élèves, dits handicapés, avec le monde du travail ses exigences et ses contraintes ou du moins une première approche de celles-ci. Les visites furent parfois courtes, un petit quart d'heure, mais aussi parfois beaucoup plus longues au cours desquelles le maître de stage prit le temps de discuter avec le coordonnateur et l'élève des qualités du stagiaire, de son travail, ainsi que des perspectives envisageables dans le champ professionnel en question. Pris très au sérieux tant par le coordonnateur que par les élèves, les stages en entreprises sont souvent vécus comme des expériences fortes, accompagnées de beaucoup d'appréhension.

4. « Déambulations pédestres »

Au-delà de lieux précis tels que décrits ci-dessus, j'ai passé beaucoup de temps avec mes interlocuteurs lors de leurs déplacements à pied, du lycée vers leur lieu de stage, en direction de la gare routière, ou pour rejoindre les plateaux sportifs, en direction du centre-ville[136] où certains allaient parfois flâner lorsqu'ils n'avaient pas cours et acceptaient, voire souhaitaient, que je les y accompagne, ou encore à la boulangerie à proximité du lycée où nous allions parfois déjeuner ensemble. Nous avons fréquemment échangé également, bien avec les élèves, qu'avec le coordonnateur ou l'AVS lors des déplacements, toujours à pied, pour aller au musée, au théâtre ou dans un autre établissement scolaire. Modestes promenades, les périodes de transit devenaient propices à l'échange et aux confidences, dans une sérénité que je n'ai que rarement retrouvée ensuite dans l'enceinte du lycée. Ces intervalles temporels se sont avérés des moments privilégiés où le temps était comme suspendu entre le point de départ et le point d'arrivée. Libéré de la scansion du temps propre à l'ordre du lycée, mais aussi du regard de l'autre, c'est lors de ces « déambulations pédestres » que l'emprise des rapports sociaux m'a paru la moins pressante. Les différences sociales, culturelles, générationnelles, voire même de genre, dont on peut difficilement s'extraire, me donnaient l'impression d'être ici secondaires.

Il en a été de même lorsque j'ai accompagné les élèves dans le cadre d'un voyage scolaire d'une semaine à Paris en compagnie d'une classe de terminale du lycée, puis, lors d'une randonnée de deux jours avec des élèves du dispositif ULIS du collège Jean Zay et avec ceux du lycée. Hors les murs de l'institution, ces temps propices au péripatétisme se sont avérés particulièrement précieux pour nouer des relations durables avec les élèves et tenter de mieux comprendre leurs expériences et trajectoires scolaires, à travers le regard qu'ils portent sur ces dernières.

5. Le milieu d'interconnaissance de l'ASH[137]

À l'échelle de la ville où est située l'ULIS du lycée J. Jaurès, les membres du « champ » (Bourdieu, 1992) de l'ASH représentent un groupe restreint. Ils se côtoient régulièrement au cours de réunions ou de formations voire pour certains sont amis dans le privé. Dans le département où se déroule cette enquête, il est constitué d'un Inspecteur de l'éducation nationale, dit « Inspecteur ASH », et de trois conseillers pédagogiques, dits

[136] Le centre-ville est situé à environ deux kilomètres du lycée ce qui laissait un temps confortable pour qu'une véritable discussion puisse se dérouler sans crainte d'être coupée.
[137] Adaptation Scolaire et de la scolarisation des élèves Handicapés, ASH dans la suite du texte.

« conseillers ASH », attachés à l'Inspecteur pour l'ensemble du département. Une vingtaine d'enseignants spécialisés sont impliqués de près ou de loin autour du dispositif du lycée J. Jaurès (du primaire au secondaire, y compris ceux mis à disposition par l'Education Nationale dans des services de soins), ainsi que trois enseignants référents. De fait ces derniers constituent un milieu d'interconnaissance mais aussi d'« interdépendance » (Élias, 1987 et 1991) dont il me fallait non seulement avoir connaissance, mais aussi recevoir l'aval pour avoir accès et obtenir des informations aux différents niveaux de la scolarisation des élèves de l'ULIS, et notamment à propos de leur affectation au lycée J. Jaurès, de l'élaboration et du suivi de leurs projets personnalisés de scolarisation respectifs ainsi que de l'ensemble des étapes de leur parcours scolaire tout au long de ce travail d'enquête. À l'image de la fragilité d'un château de cartes, un faux-pas auprès de l'un des membres de ce réseau aurait largement pu compromettre l'avancée de mon travail, ou tout au moins en restreindre considérablement les sphères possibles d'investigation. Si cela n'a fort heureusement pas été le cas, je le dois en grande partie au fait d'avoir moi-même été membre de ce milieu à la fois d'interconnaissance et d'interdépendance pendant de nombreuses années en tant qu'enseignant spécialisé. Être en terrain connu, rappelle fort justement Alain Marchive, ne signifie toutefois pas être en terrain conquis (2005). Place pour le moins singulière dans laquelle me plaçait ma *familiarité* au terrain qui sera par ailleurs examinée en détail dans le chapitre suivant.

L'acception que Norbert Élias (1991) donne du concept de « configuration sociale[138] » considérant que la société est un réseau d'interdépendance entre individus a par ailleurs amplement contribué à orienter ma manière d'appréhender le terrain. On le verra, les expériences et trajectoires scolaires des adolescents et jeunes adultes rattachés au dispositif, ne peuvent en effet être pensées qu'à la lumière des configurations dans lesquelles elles s'inscrivent. Comme l'écrit Bernard Lahire, le concept de configuration sociale est fondamentalement « (…) lié à une anthropologie de l'interdépendance humaine,

[138] Norbert Élias précise que le concept de configuration « s'applique aussi bien aux groupes relativement restreints qu'aux sociétés formées par des milliers ou des millions d'êtres interdépendants » et « à l'aide duquel on peut desserrer la contrainte sociale qui nous oblige à penser et à parler comme si " l'individu " et " la société " étaient deux figures différentes et de surcroît antagonistes. » (1991, p. 156-158). *Dans Sport et civilisation. La violence maîtrisée* (1994) Norbert Élias indique que « Le terme de "configuration" a pour dessein, [ici] de supprimer la connotation inhérente à de nombreux termes traditionnels selon laquelle les individus et les sociétés sont substantiellement différents. Ces deux concepts ne diffèrent que pour un observateur dont le regard se concentrerait un instant sur les individus qui forment un groupe, puis sur le groupe qu'ils forment ensemble. L'étude des groupes humains qu'ils soient petits ou grands, en tant que configurations, correspond mieux aux données observables que la polarisation habituelle de l'individu et de la société (…) Il est plus commode de parler de configurations d'êtres humains, par exemple de la configuration mouvante que forment deux équipes de joueurs sur un terrain de football. » (Élias et Dunning, 1994, p. 60-61)

qui considère les individus avant tout comme des êtres sociaux pris dans des relations d'interdépendance (…). » (1995, p. 37)

Ce choix à la fois épistémologique et méthodologique renvoie à une problématique bien connue de la sociologie, celle de la distinction individu/société. Bernard Lahire (2013), dans les pas de Norbert Élias, me semble contribuer à dépasser cette dichotomie qui a pu constituer une forme d'impasse épistémologique. La connaissance du monde social passe indéniablement par la mise en tension permanente et indissociable des concepts d'individu et de société :

> « Nos moyens linguistiques ordinaires nous conduisent bien souvent vers une conception « atomisée » du monde social. Atomisée au sens où l'on considère les individus et les contextes sociaux comme des réalités fondamentalement distinctes et dont on essaie de saisir, dans un second temps, les relations ou les articulations. C'est ce défaut de langage qui amène, selon lui, au faux problème de l'articulation ou du lien entre l'individu et la société, entre l'acteur et le système, etc. (…) Or Élias fait remarquer que, dès lors que l'on part de l'individu isolé et clos sur lui-même, on ne peut que se demander comment la "société" influence, détermine, etc., l'individu en question, de l'extérieur. Mais si on réfléchit un peu, ce type de découpage (individu/société) est une sorte de tour de passe-passe théorique dans la mesure où, d'une part, la société n'est pas extérieure à l'individu (elle est aussi en lui) et, d'autre part, l'individu fait bel et bien partie de ce qui est censé être extérieur à lui. Le découpage introduit notamment l'idée que la "société" contraindrait les choix, actions, pratiques, etc., de l'individu qui est alors comme le réceptacle passif des déterminismes, des influences, etc., alors que cet individu fait partie de ce qui est censé le déterminer de l'extérieur : l'environnement, le contexte, la société, etc. » (Lahire, 2013 p. 39-41)

Si j'ai fait le choix de me concentrer sur le point de vue des adolescents et jeunes adultes rattachés à l'ULIS, je ne pouvais toutefois écarter les interdépendances sociales qui les relient à l'institution et à ses acteurs. Aussi heuristique soit ce concept, ce serait sacrifier à l'illusion de pouvoir rendre compte de l'ensemble des milieux d'interconnaissance et réseaux d'interdépendance dans lesquels s'inscrivent les expériences de mes interlocuteurs. C'est pourquoi il me semble plus raisonnable, dans le cadre de cette enquête, de parler de « fragments » de milieux d'interconnaissance et de réseaux d'interdépendance ; du moins c'est ce à quoi je me tiendrai.

En outre, les *équipes de suivi de scolarisation*[139], les *équipes pluri-disciplinaires d'évaluation*[140], les *réunions d'orientation*, les *stages établissement de formation ASH*,

[139] L'équipe de suivi de scolarisation (ESS) « La mission de l'équipe de suivi de la scolarisation est de faciliter la mise en œuvre et d'assurer le suivi du projet personnalisé de scolarisation décidé par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDA). Elle exerce une fonction de veille sur le déroulement du parcours scolaire de l'élève handicapé afin de s'assurer : que l'élève bénéficie

ainsi que de nombreuses réunions informelles entre les membres de l'ASH auxquelles j'ai eu la chance d'assister m'ont été extrêmement précieux pour mieux comprendre et donner du sens aux parcours et expériences scolaires des élèves rattachés à l'ULIS et *de facto* au sens qu'eux-mêmes y donnaient. Chacun à leur niveau, les différents acteurs appartenant au champ de l'ASH que j'ai côtoyés, pour reprendre Anselm Strauss, possédaient tous « (…) des degrés assez différents de compétence, de sagacité, d'influence et de pouvoir circonstanciel ou statutaire pour affecter l'évolution du travail de trajectoire » (1992, p. 242). Garants du « contexte structurel » (*ibid.,* p. 259) que représente la politique publique d'inclusion scolaire définie par le législateur, ils ont été, de manière concomitante, les principaux acteurs des négociations des différents segments de ce contexte structurel pour que les « choses se fassent » (*ibid.,* p. 252).

6. Le milieu d'interconnaissance de l'ULIS

Enfin, parce que certains de mes interlocuteurs privilégiés étaient aussi des amis avant que je n'engage ce travail de recherche, le milieu d'interconnaissance dans lequel j'ai conduit cette enquête était ainsi traversé par des relations amicales dont j'analyserai dans le deuxième chapitre de cette partie les atouts mais aussi les limites. Cela a entraîné chez moi une sorte de « réflexe observationnel » (Clanché, 2005), dès que je fréquentais en privé des personnes qui avaient également une place et un rôle sur mon terrain d'enquête.

Comme l'écrit Daniel Céfaï, l'ethnographe « devient un professionnel du double jeu, celui qui s'escrime à être de plain-pied dans l'attitude naturelle de ses enquêtés et qui en même temps, par profession, sans que rien n'y paraisse, vit dans un régime d'attitude réflexive » (2010, p. 554). J'ai mesuré parfois l'embarras réciproque que cela pouvait occasionner lorsque le sujet de discussion était l'ULIS ou les élèves. Cela provoquait une sorte de réassignation des places : je redevenais aux yeux de mes amis celui qui les observe comme en témoigne le type de réflexion qui suit : « Y a l'anthropologue qui écoute, il sort ses antennes ! », « Vas-y prends des notes ! » ou au contraire « Ça tu le diras pas dans ta

---

des accompagnements particuliers que sa situation nécessite : accompagnements pédagogiques, éducatifs, thérapeutiques ou rééducatifs, aides techniques et humaines... ; que ce parcours scolaire lui permet de réaliser, à son propre rythme si celui-ci est différent des autres élèves, des apprentissages scolaires en référence à des contenus d'enseignement prévus par les programmes en vigueur à l'école, au collège ou au lycée. » (Circulaire n°2006-126 du 17-8-2006)

[140] L'équipe pluridisciplinaire d'évaluation (EPE) « évalue les besoins de compensation de la personne handicapée et son incapacité permanente sur la base de son projet de vie et de références définies par voie réglementaire et propose un plan personnalisé de compensation du handicap. Elle entend, soit sur sa propre initiative, soit lorsqu'ils en font la demande, la personne handicapée, ses parents lorsqu'elle est mineure, ou son représentant légal. Dès lors qu'il est capable de discernement, l'enfant handicapé lui-même est entendu par l'équipe pluridisciplinaire. » (Loi n°2005-102 du 11 février 2005. Art L 146-8)

thèse, c'est du off ! ». Je ne perdais en effet pas une miette de ce qui pouvait se dire sans toutefois laisser apparaître que mes antennes d'anthropologue étaient en effet totalement déployées. Ceci afin que les personnes « s'autorisent » à parler en ma présence, sans se sentir incessamment traquées dès que la sphère professionnelle s'invitait dans les conversations (et sans risque de mettre en péril nos relations). Ce genre de situation m'a permis ainsi d'éviter quelques interprétations erronées. Ce n'est pas la même chose de réaliser des entretiens ou d'échanger de manière informelle au lycée ou à l'extérieur là où les situations et les lieux commandent des rôles et des conduites qui leurs sont spécifiques.

B. Les « temps » de l'enquête

Il va de soi qu'une enquête commence bien avant d'avoir fait le premier pas sur « son terrain » : le moment où l'on mûrit son projet de recherche, où l'on fait ses premières lectures, des rencontres, où l'on pose les premiers « jalons » (un peu comme un architecte aborderait un terrain vierge de toute construction avant de tracer le premier trait de son projet à venir) ; tout ce qui se trame jusqu'au moment du dépôt officiel du projet à l'école doctorale participe du processus d'enquête. Le travail de préparation et d'anticipation qui précède l'entrée sur le terrain, m'a conduit à développer une forme d' « hypersensibilité » à tout ce qui pouvait avoir un lien avec mon objet de recherche. Cela dit, s'il fallait retenir une date, je fixerais celle-ci au 30 juin 2011, date qui correspond à ma première entrevue avec la Proviseure de lycée J. Jaurès.

Journal de terrain du 30/06/2011

« Aujourd'hui, c'est un peu le début "officiel" de ma recherche. Je me rends au LEP J. Jaurès pour rencontrer la Proviseure afin de lui présenter mon projet. J'y allais pour prendre un rdv, mais sa secrétaire me signifie que si je le souhaite je peux attendre pour être reçu entre deux rdv. Je décide donc d'attendre. Au bout d'une dizaine de minutes, la Proviseure et son adjointe arrivent devant le secrétariat accompagnées d'une surveillante du lycée que je reconnais. Elle était surveillante dans le collège où je travaillais il y a quelques années. Une certaine tension était palpable entre les trois femmes, c'était le moment des évaluations en vue des renouvellements (ou non) des contrats d' "assistants d'éducation" (elle ne sera pas renouvelée). Devant la Proviseure et son adjointe, la surveillante me reconnaît, s'avance et me fait la bise pour me saluer alors que nous n'étions pas intimes lorsque nous travaillions ensemble au collège et nous ne nous étions jamais salués de la sorte (nous ne connaissions pas nos prénoms réciproques). Cette situation inattendue m'a mis mal à l'aise et m'a fait craindre, par cette connivence affichée, de compromettre mon projet que je venais présenter à la Proviseure. La secrétaire m'annonce à la Proviseure qui me demande de patienter dans le hall devant son bureau. J'attends une bonne demi-heure. Maria sort énervée le pas pressé ;

on se salue de la tête. Elle disparaît dans le couloir sans que nous ayons eu le temps d'échanger le moindre mot. La Proviseure me recevra un petit quart d'heure. Je sens qu'il va falloir être clair et rapide. Elle me reçoit du haut de son statut de Proviseure, directe, méfiante mais attentive à ma demande. Après lui avoir succinctement dit que je m'intéresse à la scolarisation des lycéens en ULIS dans le cadre d'un travail de thèse, elle s'est redressée sur son fauteuil et s'est mise à me vanter l'ULIS de son lycée : "Avant c'était bien, mais maintenant c'est le summum !"[elle fait référence au changement de coordonnateur]. Nous avons plein de projets, l'ULIS fonctionne vraiment comme doit fonctionner une ULIS, les élèves ne sont plus cloisonnés, ils ne sont plus parqués dans un espace clos [ces paroles sont accompagnées de grands gestes qui laissent apparaître l'ouverture de l'ULIS]. Elle finit par me signifier qu'elle me donne son accord et que je devais maintenant obtenir l'autorisation du coordonnateur pour fixer les modalités de ma présence que je devrais mettre par écrit et lui transmettre[141]*. Ce qu'elle ne savait pas c'est que Marc est un ami et que j'ai commencé par lui demander s'il accepterait que je fasse mon travail de recherche auprès de ses élèves avant même d'en informer la Proviseure. Je lui signifie que mon travail va s'étaler sur au moins deux ans : "Je suis encore là deux ans puis je pars à la retraite, après ce sera plus mon affaire !". Je sors de son bureau doublement rassuré : aucune allusion n'a été faite à propos de la surveillante et je viens d'obtenir mon "laissez-passer" pour au moins deux ans. »*

Ce jour-là, j'obtins l'autorisation de mener mon enquête au sein du lycée sans que la moindre opposition soit avancée : je pouvais me déplacer où et quand je le souhaitais dans le lycée dès l'instant où j'avais l'accord des acteurs de la communauté éducative à qui j'allais *imposer*[142] ma présence[143]. Je pris aussi conscience des premiers effets de ma familiarité au terrain, question sur laquelle je vais revenir plus longuement dans le chapitre suivant.

Sur l'ensemble de la durée de mon enquête, je n'ai fait l'objet d'aucune restriction ou « interdiction » de quelque sorte que ce soit de la part de la direction (Proviseure, Proviseure-adjointe ou Chef des travaux), ou d'autres personnels de l'établissement. J'étais libre de déambuler où bon me semblait au sein du lycée et de participer aux différentes instances et réunions (réunion de rentrée, conseils de classe, commission d'orientation, équipe de suivi de scolarisation, équipe pluri-disciplinaire d'évaluation délocalisée…). J'ai eu également tout le loisir de solliciter les personnels de l'établissement avec comme seul

[141] Cf. Annexe 3 : Lettre envoyée à Mme Matton et lettre de réponse.

[142] Je pars du principe que l'ethnographe *impose* toujours sa présence même s'il est autorisé et chaleureusement accueillis sur son terrain. Sauf dans certains cas où le chercheur occupe une fonction sur son terrain de recherche, dans la majorité des situations sa présence n'est pas indispensable. Il pourrait ne pas être là, les choses se dérouleraient certes sans lui, mais différemment. C'est pourquoi je ne crois pas trop fort d'employer le terme « imposé » même si les interlocuteurs ne semblent pas donner l'impression de ressentir la présence du chercheur comme un poids.

[143] Je ne saurai que trop remercier Mme Matton, la Proviseure du lycée, pour la confiance qu'elle m'a accordée à ce niveau.

limitation leur volonté d'accepter de répondre à mes questions qui parfois pouvaient conduire à poursuivre dans le cadre d'un entretien plus formel dans le but d'en approfondir certains points. Si quelques-uns de mes interlocuteurs ont parfois montré des réticences à être sollicités pour un entretien, tous sans exception ont au final accepté. Les quelques réticents à l'exercice m'ont confié s'y être prêtés après s'être informé auprès des collègues avec lesquels j'avais précédemment mené un entretien. Par ailleurs, les différentes temporalités de cette enquête furent toujours corrélées aux contingences de mes obligations professionnelles[144] et dépendantes des congés scolaires des élèves et des membres de la communauté éducative, au cours desquels j'ai cependant pu rencontrer et m'entretenir avec certains de mes interlocuteurs.

La première année (du 30/06/11 au 2/07/12), phase d'entrée officielle sur le terrain en tant que terrain d'enquête, fût un moment que je qualifierai, *a posteriori*, d' « apprivoisement réciproque » avec mes interlocuteurs. Je me suis rendu sur le terrain entre un et trois jours par semaine (d'une heure par jour à la journée complète), ce qui représente quatre-vingt-quinze moments de présence pour cette première période (dont la participation à un voyage scolaire à Paris de cinq jours et à une sortie randonnée de deux jours).

La seconde année (du 30/08/12 au 4/07/13) fût celle de « l'immersion longue et intense », de la co-temporalité et du « faire avec[145] ». J'ai pu, pour cette période, bénéficier d'un congé de formation professionnelle de dix mois (de septembre 2012 à juin 2013) au cours duquel j'étais libéré de mes obligations professionnelles, et où j'ai totalisé plus de cent journées complètes de présence sur le terrain. À cela s'ajoute des moments de présence inférieure ou égale à une heure.

Enfin, la troisième année (du 1/09/2013 au 4/07/2014) fut le temps de « l'éloignement et de la prise de distance ». Je ne me suis rendu que rarement au lycée J. Jaurès (moins d'une dizaine de fois). J'ai toutefois gardé contact avec la majorité des élèves, le coordonnateur et l'AVS soit par voie téléphonique (appels ou SMS), soit lors de rencontres hors du lycée.

[144] J'enseigne dans une École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (Les ÉSPÉ correspondent aux ex-IUFM, Instituts Universitaires de Formation des Maîtres).
[145] Expression employée par Florence Weber (1989) dans un de ses premiers travaux ethnographiques.

Chapitre II. Une relation de « familiarité double » au terrain

Dans le champ des sciences sociales, c'est sans doute avec la démarche ethnographique que la question de la relation de *familiarité* au terrain d'enquête s'est imposée et demeure à ce jour une de celles qui mérite la plus grande vigilance. Elle est particulièrement vive lors des premiers terrains, lorsque l'expérience, trop peu assurée, ne suffit pas à dissiper l'inquiétude et le doute ressenti l'apprenti chercheur *pris*[146] dans un réseau de relations dont il croyait au départ - naïvement sans doute - qu'elles ne feraient que « faciliter » son travail d'enquête[147]. Restent alors le bricolage, l'improvisation, la navigation à vue. Certes, abondamment traitée, la familiarité au terrain est une question épineuse qui sous-entend la reconnaissance de la relation d'enquête comme une relation sociale (Papinot, 2013). Le chercheur n'est donc pas « au-dessus de la mêlée » (*ibid.,* p.4), ni doté du pouvoir, rêvé par certain, d'invisibilité. Comme le rappelle Norbert Élias (1993) il n'y a pas de différence de nature entre le sujet et l'objet ; pas d'autre choix alors que de prendre en compte le rôle et la place occupée par l'observateur dans le champ d'observation. La prise en compte de l'intrication du chercheur au terrain n'est plus occultée, elle participe même des conditions de productions des données recueillies et *de facto* de la validité des faits observés.

En début de thèse quand j'ai fait le choix de mon objet d'enquête, je ne mesurais pas encore tout à fait ce qu'impliquerait le fait d'engager une démarche ethnographique sur un terrain qui m'était familier à double titre. Si je ne prétends pas résoudre ici cette question - puisse-t-elle d'ailleurs être résolue ? - je souhaiterais néanmoins considérer en détail quelques-unes des dimensions de la relation singulière[148] qui me lie à mon terrain que, faute de mieux, je désigne comme étant une relation de « familiarité double » au terrain. D'abord sur le plan *professionnel,* parce qu'en tant qu'enseignant, je suis « indigène » du milieu où j'ai conduit mon enquête ; ensuite sur le plan *personnel*, par les relations que j'entretiens avec certains interlocuteurs du « milieu d'interconnaissance » (Beaud et Weber, 2003) investigué. Comment concilier alors une implication forte au

[146] Au sens où l'entend Jeanne Favret-Saada (1977).

[147] Bien que les conditions d'enquête restent toujours particulières, cette problématique a déjà été examinée dans le cadre d'ouvrages ou d'articles à visée épistémologique, parmi lesquels nous pouvons citer Bensa et Fassin, (2008), Cefaï, (2010), Chauvier, (2011), Olivier De Sardan (1995, 2000), Weber, (2010). Il va sans dire que les travaux plus anciens de Michel Leiris (1969, 1981), Jeanne Favret-Saada (1977), Clifford Geertz (1998), Gérard Althabe (1990) ou encore Paul Rabinow (1988) ont largement contribué à penser la nature de la relation ethnographique. Je m'inscris donc, humblement, dans la filiation de ces auteurs.

[148] Dans le cadre d'une démarche ethnographique je ne crois pas que la relation au terrain puisse être pensée autrement qu'au *singulier*.

terrain d'enquête, portée par une observation directe (ou participante) avec une observation distanciée, consubstantielle à tout projet ethnographique ? Cette tension soulève inévitablement un faisceau d'interrogations dont les répercussions tant méthodologiques qu'épistémologiques sur les conditions de plausibilité (Passeron, 2006) des faits observés, doivent être abordées de front. Je m'attacherai donc à montrer en quoi cette relation particulière au terrain informe, transforme ou encore menace, les données elles-mêmes ou les conditions de leur recueil.

Si l'observation participante reste encore à ce jour dominée par la figure emblématique de Bronislaw Malinowski c'est que l'on trouve chez cet auteur les prémices les plus abouties d'une introduction de la réflexivité comme dimension centrale du travail ethnographique[149]. L'intrication du chercheur au terrain n'est plus occultée, elle est même une condition de validité des faits observés. Ce texte prendra donc la forme d'un itinéraire réflexif, une « auto-analyse » dirait Pierre Bourdieu (2004), sur ce qui pourrait s'apparenter au parcours initiatique d'un apprenti chercheur plongé dans les « ténèbres de l'empirisme » (Descola, 1993, p. 35). Non pas dans l'exotisme d'un terrain lointain, mais plutôt dans l'« endotique [150] » (Perec, 1989, p. 35) d'un terrain familier.

A. Enquêter sur un terrain familier

1. Nature des liens de familiarité au terrain

Professeur des écoles de formation puis très rapidement enseignant auprès d'enfants et d'adolescents désignés handicapés mentaux pendant plus de dix ans je suis, depuis la rentrée 2008, enseignant dans une ÉSPÉ et plus particulièrement auprès d'enseignants des 1er et 2nd degré qui souhaitent se spécialiser (passer un CAPA-SH ou 2CA-SH[151]) pour enseigner auprès d'enfants ou d'adolescents en grande difficulté scolaire ou handicapés. Avant cela, j'ai occupé un poste de coordonnateur d'ULIS dans le collège situé à proximité du lycée au sein duquel je mène actuellement mon enquête. À l'époque l'ULIS lycée était encore à l'état de projet, puisqu'elle allait voir le jour à la rentrée suivant mon départ de l'ULIS collège. Si actuellement, je n'ai plus « d'élèves » ou de « classe », comme certains

[149] Thématique que l'on retrouve dans ces deux ouvrages majeurs que sont *Les Argonautes du Pacifique occidental,* Paris : Gallimard, 1989 [1ère éd, 1922] et *Journal d'ethnographe*, Paris : Seuil, 1985.
[150] Il définit l'*endotique* comme « ce qui se passe chaque jour, le banal, le quotidien, l'évident, le commun, l'ordinaire, l'infra-ordinaire, le bruit de fond, l'habituel (…). » (*ibid.*, p. 11)
[151] Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap (CAPA-SH) et Certificat Complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation du handicap (2CA-SH).

collègues aiment à le faire remarquer lorsqu'on n'est plus face aux élèves[152], je pense toutefois bénéficier encore du statut de « membre[153] » du milieu d'interconnaissance qui opère autour du dispositif. Mon statut actuel de formateur dans le cadre du CAPA-SH/2CA-SH me conduit, en effet, à entretenir des liens étroits avec d'anciens partenaires et collègues du champ de l'ASH. Enfin, le coordonnateur de l'ULIS lycée en poste lors de ma première année de terrain, Marc, est un ancien collègue, et un *ami* de longue date. Par ailleurs, j'ai retrouvé au sein de l'ULIS lycée trois élèves que j'avais eus précédemment comme élèves en ULIS collège et qui allaient devenir des informateurs privilégiés.

2. Etre indigène du milieu enquêté permet-il un accès plus aisé au terrain ?

Si enquêter sur un terrain « connu » permet de dédramatiser certaines questions comme celles de l'accès au terrain ou de la présentation de soi, il n'en demeure pas moins que tout chercheur, familier ou non avec le terrain investigué, ne pourra faire l'économie de l'analyse de la place qu'il y occupe. Seule la manière de l'aborder pourra différer. Il aurait été naïf de croire que le seul fait d'être (ou d'avoir été) indigène de l'institution dans laquelle on conduit son enquête puisse constituer une sorte de « green card », garantissant tant l'accès aux lieux que l'ethnographe envisage d'investiguer que la confiance des enquêtés. Comme l'écrit Alain Marchive, « être en pays connu » n'est pas « être en pays conquis » (2005, p. 15). Celui qui penserait le contraire serait rapidement déçu. Dans une institution particulièrement hiérarchisée comme l'Éducation Nationale, ne pas observer certaines règles somme toute assez basiques, comme le respect de la voie hiérarchique, peut compromettre définitivement des « entrées » qui au départ, auraient pu être facilitées. Mon accès au terrain était donc conditionné par l'obtention de « laissez-passer » au même titre qu'un chercheur qui y serait étranger.

Lorsque j'ai proposé à Marc de prendre comme objet de recherche le dispositif ULIS dont il était le coordonnateur, son accord, bien que nécessaire, ne pouvait suffire. Restait à obtenir l'autorisation de la Proviseure du lycée et celle de l'Inspecteur de l'Éducation Nationale de circonscription. Démarche administrative indispensable (on ne pénètre pas dans un établissement scolaire sans alerter de sa venue et des motifs de celle-

---

[152] Je pourrais parfaitement reprendre à mon compte, au moins en partie, la remarque tout à fait juste d'Alain Marchive quant à son statut d'ancien instituteur devenu à présent enseignant-chercheur « L'ancien instituteur devenu chercheur n'en demeure pas moins celui qui a, sinon trahi, du moins quitté le navire, à l'instar de tous ceux (ils sont près de 50%) qui ont quitté la classe pour d'autres fonctions plus valorisantes, mieux rémunérées et souvent beaucoup moins difficiles et moins exposées. » (2005, p. 78)

[153] Je considère ici la notion de « membre » comme le fait d'appartenir au réseau d'interconnaissance de l'ASH et d'en maîtriser le langage institutionnel commun (Coulon, 1996), condition d'affiliation à ce réseau.

ci), dont on ne peut bien sûr minimiser la portée symbolique. Dans l'Éducation Nationale, comme dans d'autres institutions, on ne transige pas avec le respect de la voie hiérarchique. S'il est parfois vécu comme valorisant pour un personnel de direction d'ouvrir les portes de son établissement à la « recherche », en aucun cas il ne s'agit d'une règle absolue. La crainte que soient exposés à un regard extérieur des dysfonctionnements institutionnels, des conflits interpersonnels ou bien encore des pratiques ou paroles dont on aurait préféré qu'elles restent confidentielles, peut conduire à limiter l'accès au terrain, voire tout simplement à le refuser. Et ce, quelles que soient les garanties d'anonymat et de confidentialité qui ont pu être posées auparavant. On n'expose alors au chercheur que ce que l'on veut bien lui laisser voir ou lui donner à voir[154]. On peut toutefois supposer que du fait de sa connaissance préalable du terrain, l'ethnographe indigène court moins le risque d'être manipulé par ses enquêtés et d'en être dupe, qu'un chercheur novice ou étranger au terrain. Dans le cas où le chercheur prend conscience qu'il est manipulé, en saisir la signification peut-être un moyen supplémentaire d'affiner sa compréhension de l'objet. L'important n'est donc pas tant d'être manipulé ou non, que de se savoir manipulé, si on l'est vraiment. Si être indigène du milieu enquêté ne dispense pas d'obtenir un « laissez-passer », cela en facilite néanmoins l'obtention.

J'ai véritablement pris conscience, en acte, de ce que pouvait signifier « parler le même langage » et « faire jouer ses réseaux ». On sait le temps passé parfois à obtenir des rendez-vous avec les « bonnes » personnes, à acquérir les autorisations pour se voir ouvrir des lieux ou des instances souvent difficiles d'accès. Au-delà d'un gain de temps incontestable, entretenir des relations de familiarité avec le terrain enquêté facilite l'instauration de relations de confiance. Par le jeu de recommandations multiples dans un milieu d'interconnaissance, c'est la confiance qui vous est accordée qui circule. Sentiment à mon égard que je dois d'une part à mon statut de membre et d'autre part aux relations d'amitié entretenues avec certains acteurs locaux. Il était ainsi plus difficile d'opposer un refus à l'ancien collègue ou ami, même si je percevais que mon statut de chercheur venait quelque peu redéfinir mon affiliation à la communauté à laquelle j'avais appartenu. Plus tout à fait *insider* mais pas non plus tout à fait *outsider*, j'occupais, alors, une position liminale. J'oscillais donc dans cet entre-deux souvent peu confortable.

[154] Le travail de l'ethnographe sera alors d'essayer de distinguer ce que l'on cherche à lui présenter du fait de sa présence, de la *quotidienneté* des actions des acteurs. L'immersion prolongée sur le terrain est une des conditions permettant d'opérer cette distinction

3. Membre du milieu enquêté mais aussi chercheur

Paré des « accréditations » m'assurant toute latitude sur le terrain, je devais à présent clarifier mon rôle. Comment faire tenir ensemble mon statut de *membre* du milieu enquêté avec celui de chercheur ? Quelle identité fournir aux collègues et amis qui me connaissaient avant mon entrée sur le terrain, à ceux qui ont pris acte de ma présence, aux élèves de l'ULIS - dont certains avaient été auparavant mes élèves - sachant que tous évoluent dans un environnement commun ? Cette posture rappelle le « dédoublement statutaire » dont Jean-Pierre Olivier de Sardan (2000, p. 431) précise qu'il est l'une des formes possibles d'implication au terrain. Posture qui n'a pas toujours été aisée à prendre en compte pour les acteurs avec qui j'avais entretenu des rapports, alors que j'occupais antérieurement une autre place et un autre rôle. Pour certains en effet, j'étais toujours l'enseignant d'ULIS, pour d'autres le formateur de l'ÉSPÉ. Je ne pouvais alors faire l'économie d'une phase de (ré)intégration au terrain, mais cette fois dans le rôle de chercheur. Il m'a donc fallu gérer l'embarras provoqué par la question à laquelle j'ai souvent été confronté « Tu fais quoi toi, t'es prof ? », notamment lorsque je me trouvais dans la salle des « profs », lieu stratégique de *présentation* et *d'imprégnation*[155] auprès des acteurs du lycée. Je ne pouvais cependant me présenter à certains (ou être connu) comme étant ex-enseignant en ULIS et actuel enseignant en ÉSPÉ, mais aussi chercheur, et à d'autres, comme chercheur seulement. J'aurais préféré pouvoir me déprendre de ma position d'enseignant en ÉSPÉ afin d'éviter de me voir affubler de l'étiquette de « formateur-évaluateur » des enseignants en formation (donc du côté de ceux qui effraient). Le seul statut d'ex enseignant d'ULIS aurait en effet été plus confortable. Le risque étant trop grand de perdre la confiance qui m'était accordée, j'ai donc fait le choix d'avancer à visage découvert sans toutefois décliner mes identités multiples si l'on ne m'en faisait pas la demande. Je devais néanmoins être en mesure de dire qui j'étais, quel était l'objet de ma présence, situer ma place et mon rôle au sein du lycée et de l'institution en général sachant que mon statut d'ex-enseignant d'ULIS me conférait le statut de collègue. Ainsi, à la question « T'es prof de quoi ? », je répondais : « Je ne suis pas prof, je fais un travail de recherche auprès des adolescents scolarisés en ULIS ».

---

[155] La salle des « profs » est en effet un lieu où les rencontres peuvent se faire de façon plus informelle, moins protocolaire que lors, par exemple, d'une réunion de rentrée ou d'une réunion institutionnelle. Autour d'un café, le tutoiement s'impose plus facilement, une fois que l'on a, au préalable, rassuré ses interlocuteurs sur son identité (et plus particulièrement que l'on est ni inspecteur, ni un membre représentant de la hiérarchie. Le statut de chercheur a toujours un peu tendance à « impressionner » et à susciter la curiosité mais il « n'effraie » pas.

Ne pouvant dissimuler l'effet du temps, il a été difficile à certains de croire que je n'étais *que* doctorant ! Venait alors la question « Mais tu fais quoi comme boulot ? ». Je précisais : « Je suis prof à l'ÉSPÉ ». Je ne cherchais à dissimuler aucune de mes appartenances et les distillais alors au gré de la curiosité de mes interlocuteurs. Lever le voile sur son identité ne préserve pourtant pas de la suspicion qui peut parfois planer sur la présence du chercheur. L'infirmière du lycée, bien qu'informée de mon travail et de mon statut m'a surnommé *l'espion.* Non sans ironie, mais le mot était lâché.

Auprès des élèves, les choses se sont avérées moins complexes. Pour les élèves de l'ULIS que je ne connaissais pas ainsi que ceux des autres classes du lycée, j'étais un chercheur qui s'intéressait aux adolescents scolarisés en ULIS. D'autre part, je ne pouvais considérer de la même manière les élèves de l'ULIS qui allaient découvrir ma présence et ceux que j'avais eus en tant qu'élèves quelques années auparavant. Sur ce point précis j'avais, au préalable, informé Marc que je ne souhaitais pas être présenté comme « prof » mais comme chercheur. Un chercheur, certes ancien enseignant d'ULIS, mais qui n'y est désormais plus « prof ». Si ce statut a pu me faciliter l'accès au terrain, avec les élèves il pouvait desservir la suite de mon enquête dont l'objet est de saisir leur point de vue sur la construction sociale et institutionnelle de leurs expériences d'inclusion dans et à travers le dispositif ULIS. Être assimilé à un « prof » me plaçait en effet du côté des membres de l'institution et m'exposait aux discours convenus qui sont autant de manières de « faire bonne figure » conformément aux attentes supposées de l'observateur et de son statut. Je souhaitais éviter, autant que possible, d'être confondu avec les membres de l'institution, même si je n'ai pas la naïveté de penser qu'au regard des élèves, j'étais devenu un des leurs. La différence d'âge m'a préservé en outre de cette illusion. Début septembre, Marc m'a invité à me présenter en me confiant que la chose lui paraissait, selon ses termes, « bien compliquée ». Il a préféré ainsi m'en laisser la charge, « Je ne sais pas ce qu'il faut dire et ne pas dire donc tu le feras toi-même ! ». Je souhaitais une présentation succincte, par crainte de m'enliser dans des explications qui auraient rapidement pu devenir confuses. Je débitais donc, non sans mal, la présentation suivante.

Journal de terrain du 12/09/2011

« Je m'intéresse aux lycéennes et lycéens scolarisés en ULIS, je fais un travail de recherche sur ce sujet pour essayer de comprendre comment ça se passe. Je ne suis pas psychologue, ni assistant social, ni éducateur et plus professeur, mais je l'ai été dans l'ULIS du collège Jean Zay juste à côté. Je suis maintenant chercheur. J'ai eu trois élèves de cette classe pendant quelques années, Maxence, Laurent et Oriane (visés ceux-ci ont échangé quelques sourires complices à cet instant pendant que les autres s'interrogeaient du regard pour essayer de savoir de qui il s'agissait). Je viendrai assez souvent au lycée ou même pendant certaines de vos activités. Mme Matton, la Proviseure, m'a donné l'autorisation de faire ce travail, mais ce dont nous pourrons parler ensemble restera entre nous. Je n'ai à en parler ni à votre prof, ni à Agathe[156], ni à Mme Matton…Voilà, si vous avez des questions ? »

Après cette brève présentation sans doute un peu maladroite de mon rôle et de mon statut, Hugo, m'adresse la question suivante : « Mais c'est quoi ton travail ? » à laquelle je réponds un peu embarrassé : « Chercheur. Chercheur c'est un travail ! Je cherche à comprendre comment ça se passe en ULIS ». Pas très convaincu, Hugo s'en tiendra à ma réponse. Ma présence a ensuite été soumise au vote. Deux de mes anciens élèves ont été, à cet instant, de fidèles « supporters ». Le premier, Maxence, en accompagnant son vote d'un : « Bienvenue à vous monsieur Lansade. On est bien contents de vous accueillir parmi nous ! », le second, Laurent, ajoutait : « Il est gentil, je le connais ! ». L'acceptation fut unanime. J'obtins donc à cet instant mon ultime « laissez-passer », celui délivré par les élèves. Ma présence était à présent légitimée. Je restais néanmoins assimilé aux « adultes » de l'établissement mais avec un statut un peu particulier. Par ailleurs, il ne suffit pas de décréter la parole de ses interlocuteurs comme légitime pour que *de facto* ceux-ci s'empressent de vouloir faire entendre leurs voix. D'une part pour les raisons qui viennent d'être évoquées plus haut et d'autre part parce qu'un chercheur, pas moins que n'importe quelle autre personne, doit savoir (et pouvoir) créer les conditions qui assureront la circulation de cette parole. J'avais leur approbation, pas encore leur confiance.

Nombreux sont les auteurs qui, comme Philippe Descola, rappellent que « la capacité d'objectivation est inversement proportionnelle à la distance de l'objet observé » (1993, p. 16-17). Stéphane Beaud et Florence Weber (2003) recommandent, eux, de ne pas choisir un thème « trop familier », sans quoi une conversion du regard sur le monde social pourrait s'avérer difficile par manque de dépaysement avec le terrain enquêté. Cela me conduit à examiner à présent la tension entre familiarité au terrain et projet de connaissance en ethnographie.

[156] Agathe est l'auxiliaire de vie scolaire (AVS) rattachée au dispositif ULIS.

4. La familiarité à l'objet étudié constitue-t-elle un obstacle à sa connaissance ?

Enquêter sur un terrain proche peut conduire à ce que tout apparaisse par avance « naturel, évident, allant de soi : vous aurez une explication pour tout, vous aurez l'impression de tout savoir. Autant de préjugés dont il faudra vous débarrasser » (Beaud et Weber, 2003, p.46). Si l'on n'y prend garde, c'est aussi courir le risque d'attribuer aux acteurs ce que nous pensons, ou ce que nous ferions ou ressentirions si nous étions dans des conditions identiques[157]. Dès lors, comment parvenir à faire surgir de l'étrangeté d'un terrain familier ? Comment réintroduire de la distance là où les relations sont d'une excessive proximité ? Aussi éloigné soit-il de son milieu d'origine, le chercheur est-il véritablement vierge de tout préjugé à l'encontre de son objet ? Nous ne sommes plus à l'époque des Malinowski, Evan-Pritchard et autres grands maîtres de l'ethnographie du début du XX^{ème} siècle exempts (le mot est sans doute un peu fort) de toute croyance à l'égard des terrains qu'ils s'apprêtaient à investiguer. Les moyens d'informations dont nous disposons actuellement - et leur facilité d'accès- nous sont, bien entendu, extrêmement précieux, mais ils sont aussi de formidables vecteurs de croyances et de prénotions dont nous ne pouvons faire table rase ni rendre entièrement présents à notre conscience. Une telle posture ne serait bien sûr qu'idéale, il est en effet impossible, rappelle Philippe Vienne « de se dégager totalement de tous les présupposés théoriques de départ, de même qu'il est impossible de ne pas procéder, même sans s'en rendre compte, en formulant constamment des hypothèses sur ce que nous voyons. C'est en tout cas l'intention de se dégager du mieux qu'on peut des prénotions qui doit primer dans cette posture anthropologique » (2005, p. 4). L'anthropologie contemporaine qui s'est emparée d'objets, auparavant « réservés » à la sociologie, bien moins « exotiques » que ceux de l'anthropologie « classique », peut se laisser aveugler par l'illusion d'une étrangeté originelle à son objet. Je pense ici à des objets comme l'école, la santé, la police, la psychiatrie, la pauvreté, l'exclusion… autant de sujets avec lesquels il est difficile de ne pas avoir (ou avoir eu) d'expériences, sans toutefois être indigène de ces milieux. Ne pas le reconnaître ou s'en affranchir, ne fait-il pas courir le risque d'une cécité progressive qui, au final, conduirait à des conséquences comparables à celles provoquées par une familiarité initiale au terrain non objectivée ou pour le moins non revendiquée ?

---

[157] Le problème est que l'on a tendance « à voir que ce que l'on est habitué à voir, que ce que l'on est déterminé à voir, ou que ce que l'on a envie de voir. » (H.-L Go, 2007, p. 61) *Voir*, souligne très justement François Laplantine, c'est la plupart du temps « espérer trouver ce que nous attendons et non ce que nous ignorons ou redoutons, à tel point qu'il peut nous arriver de ne pas croire à ce que nous avons vu (c'est-à-dire à ne pas voir). » (Laplantine, 1996, p. 12)

Dans un autre registre, Jeanne Favret-Saada (1977), référence incontournable de tout apprenti ethnographe, revient longuement - dans son ouvrage sur la sorcellerie dans le bocage de l'ouest de la France - sur l'illusion de la position objective du chercheur sur le terrain. L'emploi fréquent de pronoms possessifs à l'égard du terrain d'enquête, « *mon* terrain ou *son* terrain *[c'est moi qui souligne]* », - ne trahissent-il pas d'ailleurs l'engagement de sa propre subjectivité sur le terrain ? Jeanne Favret-Saada fait part de son « abandon » progressif à son objet, elle est « prise », dit-elle, « affectée », elle fera de cette familiarité au terrain la condition même de production de connaissances :

> « La distance est requise pour qu'une théorisation soit possible, on voit donc qu'elle n'a pas nécessairement à s'instaurer entre l'ethnographe et son "objet", à savoir l'indigène. Or, de tous les pièges qui menacent notre travail, il en est deux, dont nous avions appris à nous méfier comme de la peste : accepter de "participer" au discours indigène, succomber aux tentations de la subjectivation. Non seulement il m'a été impossible de les éviter, mais c'est par leur moyen que j'ai élaboré l'essentiel de mon ethnographie (…) De toute manière, je n'ai eu à aucun moment la possibilité de choisir entre la subjectivation et la méthode objective telle qu'on me l'avait enseignée (…). De travailler ainsi m'aura en tout cas permis d'échapper à une limitation que l'ethnographie objectivante rencontre régulièrement et qui n'est pas soulignée, tant elle semble aller de soi : je veux parler de sa dépendance vis-à-vis d'un corpus fini d'observations empiriques et de textes indigènes recueillis sur le terrain. » (1977, p. 38)

Loïc Wacquant, lors de son immersion au sein d'un club de boxe d'un quartier du ghetto noir de Chicago, n'osera répondre à Pierre Bourdieu lui faisant part de sa crainte qu'il ne se laisse séduire par son objet, « mais s'il savait : je suis déjà bien au-delà de la séduction ! » (Wacquant, 2000, p. 8). Plus loin, il dira être passé d'une position d' « observation participante » à une « participation observante » (*ibid.,* p. 10*)*. Au départ dans la situation de parfait novice, étrangers au terrain, ces deux chercheurs se voient littéralement happés par celui-ci.

Si l'on se réfère aux deux formes « canoniques » (souvent présentées ainsi) de rapport au terrain que sont l'enquête par dépaysement et l'enquête par distanciation, deux possibilités s'offrent au chercheur : dans la première, il s'efforcera de rendre familier ce qu'il perçoit comme étrange de prime abord, dans la seconde*,* il cherchera à rendre étranger ce qui lui est au départ familier. Pour autant, ces deux types de relations au terrain ne sont-elles pas de même nature*,* bien que leur chronologie - au moins au départ - soit inversée ? Partant de là, il n'y aurait donc pas de véritable césure entre l'une ou l'autre des postures. C'est dans un mouvement continu de balancier oscillant entre distance et immersion au terrain, que l'ethnographe pourra espérer rendre compte des situations dans lesquelles il est

impliqué. Que l'on soit indigène du milieu observé ou bien étranger à celui-ci, les regards seront immanquablement différents, mais il sera probablement difficile de dire qui est le mieux placé pour rapporter ce qui se passe ici et maintenant. En cela, je rejoins Alban Bensa lorsqu'il affirme, qu'en ethnographie, le regard éloigné n'est pas « (…) plus scientifique que le regard impliqué : l'enquête, comme la vie, est une histoire pleine de contradictions et il faut faire avec » (2008, p. 38).

Conscient de l'importance, et de l'exigence, d'une analyse critique de la place que j'occupais et de celle que j'avais occupée, je gardais à l'esprit la nécessité d'une « défamiliarisation[158] » à l'égard du milieu investigué. Cependant, mettre en pratique une telle attitude auprès de ceux qui vous sont familiers ne va pas sans rappeler parfois le récit des « *breaching experiences* » que Harold Garfinkel mobilise afin de « rendre étrange un monde obstinément familier » (2007, p. 101). Certaines questions, ou certains appels à précisions que je pouvais adresser à Marc comme par exemple : « C'est-à-dire ? Qu'est-ce que tu veux dire par là ? Qu'est-ce que tu sous-entends ? », lui sont apparues comme surprenantes, voire saugrenues. Il était surpris de m'entendre l'interroger sur des sujets dont il supposait que je connaissais la réponse du fait de ma familiarité au terrain. Je lui demandais, en effet, de préciser ses propos, alors que la connivence qui nous liait l'amenait à passer sous silence ce qu'il considérait comme évident pour qui fait partie du métier. Ce qui se traduisait souvent par des remarques du type : « Enfin tu vois ce que je veux dire », « Tu sais comment ça se passe, tu as été en ULIS » ou encore « C'est toujours pareil, ça n'a pas changé… ». Pour éviter le sentiment de gêne réciproque ou de sur-formalisation des échanges que pouvait parfois occasionner ce type de situation, je différais quelques-unes de mes questions après les avoir scrupuleusement notées sur mon journal de terrain. J'essayais ensuite de les placer au moment le plus opportun. Avec Alain Marchive, je pense que si l'expérience professionnelle « ne fournit aucune garantie quant à la validité des connaissances produites (…) on peut imaginer qu'elle contribue à la finesse des observations et à la précision des descriptions » (2005, p. 85).

[158] Concept développé par Victor Chklovski, écrivain russe et théoricien de la littérature, qui définit celui-ci comme le procédé consistant à engendrer un sentiment d'étrangeté sur la chose observée (2008). On pourrait assez facilement rapprocher ce concept de celui d'*estrangement* dont Carlos Ginsburg rappelle qu'il est une des postures indispensables de l'historien : « Pour voir les choses, il nous faut avant tout les regarder comme si elles étaient dénuées de sens comme des devinettes. (…) Présenter les choses dans l'ordre de nos « perceptions » non encore contaminées par des explications causales. » (1998, p. 21-32) Selon les traductions, on trouve aussi le terme d' « étrangisation » en lieu et place de celui de « défamiliarisation ».

B. L'amitié dans la relation ethnographique

1. Un ami devenu « interlocuteur privilégié »

Après avoir envisagé les relations de familiarité au milieu, je souhaiterais à présent examiner certaines particularités que posent les rapports d'amitié dans le cadre de la relation ethnographique. D'abord collègue au sein d'un Institut Médico-Educatif pour enfants et adolescents handicapés mentaux, nous sommes, Marc et moi, devenus amis. Aussi, lorsque je lui ai fait part de mon projet de recherche dans lequel il allait être directement impliqué, il s'est très vite montré à la fois intéressé et curieux de ce choix. Néanmoins, je lui précisais que l'objet de ce travail ne porterait pas sur l'observation des situations d'enseignement-apprentissage, ou sur sa manière d'enseigner, mais sur les expériences et trajectoires des élèves du dispositif ULIS[159]. Sans quoi, me fit-il savoir, il aurait refusé. Soumettre sa pratique au regard d'un ancien pair, qui plus est devenu un ami, ne va donc pas de soi. Les relations amicales peuvent faciliter l'accès au terrain et permettre de participer au plus près des situations que l'on souhaite observer ; il ne faudrait pas pour autant en sous-estimer les difficultés et les biais possibles. En acceptant la présence d'un observateur de façon *quasi* quotidienne *dans* ou *hors*[160] la classe, ou bien encore lors des temps « non pédagogiques » (récréations, repas, internat, chemin menant au lycée…), il n'est pas toujours aisé d'évaluer ce que ce type de situation implique. J'ai pu prendre la mesure du caractère parfois embarrassant pour Marc de détenir des informations avant que lui-même n'en ait eu connaissance. L'ethnographe se doit ainsi de faire un usage raisonné et raisonnable de sa présence sur le terrain qui peut s'apparenter, parfois, à de l'omniprésence. C'est ainsi qu'il m'est arrivé de faire le choix de m'éclipser, au moment où je sentais que ma présence aurait pu devenir embarrassante pour les acteurs (par exemple lors de réunions individuelles avec les parents d'élèves). Je prenais les devants car, du fait de mes relations de familiarité avec Marc, il lui devenait plus difficile de me demander de quitter la scène. Paradoxalement, en prenant l'initiative de me retirer, dans la majorité des cas j'ai été invité à rester.

---

[159] Notons toutefois qu'il serait crédule de penser que l'on peut prendre comme objet de recherche les trajectoires et expériences des élèves en écartant les interactions quotidiennes qu'ils ont avec leurs enseignants. Néanmoins, le fait que les pratiques d'enseignement ne soient pas au cœur de cette recherche a changé radicalement les rapports enquêteur-enquêté.

[160] J'entends par « *hors* » la classe, toutes les activités sous la responsabilité de l'enseignant mais se déroulant à l'extérieur de la classe, comme par exemple les sorties à la journée, les classes de découverte….

Plus que tout autre peut-être, par la « mise en scène de soi » à laquelle l'oblige sa pratique, l'enseignant s'expose au regard critique de l'observateur présent, et ce quel que soit le statut de celui-ci. Si l'amitié, la confiance réciproque ou encore l'expérience partagée peuvent atténuer sensiblement les effets du regard de *l'autre*, il n'en demeure pas moins que l'on ne peut se soustraire complètement aux interactions sociales de « face-à-face » finement décrites par Erving Goffman (1993). « Perdre la face ou faire bonne figure » (1993, p. 9) s'actualise par l'expérience de trouble qu'occasionne ce type d'interaction. Le *trouble*[161] rappelle que nos attentes se révèlent souvent inadéquates, qu'elles ne sont finalement que des constructions illusoires bien vite fragilisées, voire balayées, par la mise à l'épreuve des faits. Trop candide sans doute, ou grisé par un excès de familiarité (au moins en début de recherche), je minimisais cet aspect inhérent aux interactions sociales sous le couvert de l'amitié qui me liait à Marc. L'extrait du journal de terrain qui suit relate une de ces scènes que l'on peut qualifier d'expérience de trouble.

Journal de terrain du 15/11/2012

« Aujourd'hui, j'ai véritablement pris conscience de la place que j'occupais sur le terrain et surtout qu'il serait naïf de croire que les relations amicales qui me lient à Marc pourraient faire disparaître la « menace » que représente la présence d'un observateur. Laurent annonce le point suivant à l'ordre du jour de la réunion : les stages. Sarah s'oppose à Marc à propos de son lieu de stage. Il ne veut pas qu'elle fasse un stage à proximité de son domicile, elle oui. Le ton monte. Marc lui signifie calmement qu'à bientôt vingt ans, il va bien falloir qu'elle quitte un jour ou l'autre le domicile familial, et que les stages sont un bon moyen de ménager cette transition. Il insiste. Elle n'en démord pas et refuse catégoriquement un stage loin de chez elle. Sarah se met à pleurer. Au fil des échanges, Marc me lance des regards interrogateurs, à la recherche à la fois de connivence et de bienveillance. Je prenais bien là la mesure que j'étais un observateur observé, un "écouteur" (Olivier de Sardan, 1995). À cet instant, je pensais qu'il allait un peu loin. Je me suis toutefois interdit d'intervenir sauf bien entendu lorsqu'on m'invitait à le faire. Cela m'a conduit à redoubler de vigilance afin de distinguer les moments où Marc m'invite effectivement à prendre la parole (ce qu'il fera parfois afin d'avoir mon avis, souvent dans le but de conforter sa propre position mais pas systématiquement) ou seulement lorsqu'il est à la recherche d'une simple approbation dans une situation embarrassante comme ici qui pouvait lui faire "perdre la face". Je me sentais alors complètement désarçonné, spectateur pris à partie, mais impuissant parce que non légitime à prendre la parole sauf à aller dans le sens de Marc, ce que je ne souhaitais pas pour ne pas sembler déloyal aux yeux des élèves. Devant l'aspect de plus en plus pesant de la situation et un regard sans doute plus interrogateur de Marc, j'ai laissé échapper une moue qui a traduit le fait que je n'étais pas tout à fait d'accord avec lui, il m'a alors fait signe, d'un geste de la main, que c'était comme cela et pas autrement (échange non-verbal qui n'a bien entendu pas échappé aux élèves). Je n'avais aucunement l'intention de faire part de mon désaccord si on ne m'y

[161] L'expression de « trouble » employée ici fait écho au « trouble fondateur » dont parle Éric Chauvier. Expérience qu'il désigne comme étant une impression de « familiarité rompue » (Chauvier, 2011, p. 88) au sein de ses univers d'enquête. Il en fait un des éléments moteur de la plupart de ses enquêtes de terrain.

invitait pas et encore moins en présence des élèves. Il en a été autrement. Je savais que j'occupais une place sans toutefois en mesurer la portée. La relation d'amitié qui me lie à Marc m'a aveuglé sur l'importance à y accorder. »

Plus tard, à la suite d'une réunion un peu houleuse à laquelle Marc et moi assistions, il me glissait discrètement « Je ne sais pas comment tu fais pour rester à ta place, moi je ne pourrais pas me retenir d'intervenir ». Une place m'avait été assignée plus que ce que je ne l'avais choisie. Je me devais donc d'en avoir conscience et ne pas y faillir. Bien qu'accepté par ses interlocuteurs, aussi familier soit-il, l'ethnographe se doit de prendre conscience de la place qui lui a été assignée et de la tenir.

L'expérience de trouble rapportée ci-dessus s'est avérée particulièrement féconde pour la suite de mon enquête. Son caractère heuristique est directement lié à la rupture qu'elle introduit dans les *allants de soi* des interactions sociales, elle en révèle en creux les usages. Les relations amicales n'échappent pas non plus aux stratégies de présentation de soi, d'autocontrôle ou encore aux discours convenus qui sont autant de manières de « faire bonne figure » conformément aux attentes supposées de l'observateur. Dans la relation enquêteur-enquêtés il convient donc de rester attentif à ce que Loïc Wacquant qualifie de « stratégies indigènes d'embellissement et d'affabulation » (1994, p.88-89). L'immersion prolongée sur le terrain, émaillée d'une « implication douce[162] » (Olivier de Sardan, 1995), participe à faire en sorte que les acteurs (ami-e-s ou non) tombent à un moment ou à un autre le masque. Les pratiques se donnent progressivement à voir, la retenue se fait plus rare. L'ordinaire des pratiques, la routine et la spontanéité peuvent alors peu à peu reprendre (mais jamais totalement) la place qu'elles occupaient avant l'arrivée du chercheur sur le terrain. Bien sûr, celui-ci n'en devient pas pour autant invisible (illusion positiviste des sciences sociales), il est et restera un observateur observé[163]. Par sa présence prolongée, il peut toutefois espérer saisir quelques « fragments de réel » et par-delà le point de vue des acteurs dégagés, en partie, de la gangue des discours convenus dont souvent ils se parent à l'approche des regards extérieurs.

---

[162] Position intermédiaire entre *l'implication forte* et *l'extériorité* au terrain, le chercheur, dans la posture d'une *implication douce*, se voit « nettement plus intégré et familier, de par sa résidence locale et/ou présence prolongée et/ou compétence culturelle, qu'un simple visiteur ou un touriste, qu'un enquêteur ou un expert de passage, il n'est pas pour autant un véritable acteur direct du jeu local. » (1995, p. 433)

[163] S'envole ainsi «le rêve positiviste d'une parfaite innocence épistémologique. » (Bourdieu, 1993)

2. *Une forme particulière d'« enclicage »*

Si les relations amicales peuvent faciliter l'accès au terrain il ne faudrait pas pour autant en sous-estimer les biais possibles. Assumer une relation d'amitié dans la relation ethnographique pose indéniablement le problème que Jean-Pierre Olivier de Sardan (1995) nomme l'« enclicage ». Au sens de l'ethnographie « classique », Marc était un informateur privilégié. Mais comment nommer un ami, devenu informateur privilégié ? À ce jour, je n'ai pas de terme approprié. Je préfère néanmoins celui d'interlocuteur.

Je bénéficiais de son réseau d'interconnaissance, avec les sympathies mais aussi les antipathies qui lui sont attachées, et courais donc le risque de ne pouvoir accéder à d'autres réseaux que le sien :

> « Le fait même que dans un espace social donné les acteurs locaux soient largement reliés entre eux sous forme de réseaux rend l'anthropologue de terrain nécessairement tributaire de ces réseaux pour produire ses données. Il devient facilement captif de tel ou tel d'entre eux. Le recours à un interprète, qui est toujours aussi un "informateur privilégié", introduit des formes particulières d'"enclicage" : le chercheur dépend alors des propres affinités et hostilités de son interprète, comme des appartenances ou des ostracismes auquel le voue le statut de ce dernier. » (Olivier de Sardan, 1995 p. 16).

La validité des données ethnographiques reposant sur l'entrecroisement et la confrontation des regards sur l'objet étudié, et non sur une « source » unique, l'ethnographe ne peut se laisser enfermer dans des conflits locaux qui pour la plupart le précèdent (et bien souvent le dépassent). Il doit savoir s'émanciper de ses interlocuteurs privilégiés, ainsi que de leurs sphères d'influence. La « clique » à laquelle j'allais être identifié se composait d'un noyau dur composé de Marc, enseignant de l'ULIS, d'Agathe, l'auxiliaire de vie scolaire, tous deux amis en dehors du cadre professionnel et « tandem professionnel » affichant une connivence forte au sein du lycée auprès de l'ensemble de la communauté éducative et des élèves. Marie-Louise, Florence et Philippe, trois enseignants très impliqués dans l'inclusion scolaires des élèves rattachés à l'ULIS finissent de composer la « clique de l'ULIS ».

Si le chercheur veut garder la possibilité de se déplacer entre les différents réseaux d'interconnaissance susceptibles d'éclairer son objet de recherche, il est préférable d'être identifié à une clique. Il faut prendre garde alors de ne pas « trop » prendre parti (l'implication même douce y contraint parfois, les relations amicales avec les enquêtés également) ou de se laisser « phagocyter » par une clique au point d'en devenir le porte-voix.

Dans le cas de groupes que l'on pourrait qualifier de « dominés », le chercheur peut très vite se faire l'« *advocate* » de ses enquêtés (Paine, 1985). Je n'ai, bien entendu, pas échappé à l'enclicage et à ses effets pervers, mais de façon modérée, du moins je le crois. Sans une vigilance accrue, le chercheur peut devenir, souvent à son insu, une sorte de messager *inter* ou *intra* « cliques » du fait de sa liberté de circulation entre les réseaux d'interconnaissance. Liberté souvent enviée parce que difficile voire impossible pour les membres qui composent ces réseaux.

L'amitié dans la relation ethnographique ne fait par ailleurs que renforcer l'obligation de loyauté que l'ethnographe peut ressentir à l'égard de ses interlocuteurs, qui plus est lorsqu'il s'agit d'amis. La situation n'est pas simple, elle peut même s'avérer un exercice difficile lorsqu'on veut éviter d'entamer la confiance qui nous a été accordée sans toutefois mettre à mal son projet de recherche et altérer la qualité du travail de terrain qui ne peut se satisfaire d'un seul et unique point de vue. Si Marc a parfois vu d'un mauvais œil le fait que je passe du temps avec des personnes d'une autre clique pour laquelle il m'avait précédemment fait part de ses antipathies à son encontre, nos échanges réguliers sur la place que j'occupais ont permis qu'il prenne conscience de la nécessité de ce qu'il a pu au départ interpréter comme étant un conflit de loyauté. Le fait que je ne lui ai jamais porté tort en me tenant à distance des conflits, antagonismes et rivalités que l'on retrouve dans nombre d'institutions lui est apparu, je crois, comme la preuve de ma loyauté, sans toutefois que les conditions de mon travail n'en pâtissent. En de pareilles situations, la prudence doit être d'autant plus grande qu'elle est souvent mal assurée.

Lorsque je quittais la clique de l'ULIS, la prudence à mon encontre et les discours convenus vis à vis de l'ULIS étaient de mise, sans cependant verser dans la *méfiance*[164] (bénéfice de l'immersion prolongée). Au début de mon enquête, je passais donc beaucoup de temps à déambuler dans les différents espaces du lycée, sans autre but fixé que de prévenir (ou au moins atténuer) les effets de l'enclicage. La salle des « profs », le bureau de la vie scolaire, l'internat, le « portail » du lycée (frontière stratégique entre l'intérieur et l'extérieur) ont été autant d'espaces et de temps qui m'ont permis de ne pas être assimilé à une seule clique. Dès lors, l'ethnographe doit accepter de ne plus être seulement[165]

---

[164] Dès que je croisais la Proviseure, celle-ci s'appliquait à tenir des discours dithyrambiques à propos de Marc, sur son sérieux, sur la bonne intégration des élèves au sein du lycée, sur l'engagement de l'équipe enseignante pour l'inclusion des élèves handicapés, sur la qualité des projets dans lesquels ils étaient engagés…

[165] *Seulement*, car peut-il vraiment s'en abstraire ? J'en doute. Même lors de discussions très éloignées de mes préoccupations j'avais l'impression d'être dans une indéfectible sensation d'hyper-vigilance et pas

chercheur, mais simplement un compagnon de discussion, une oreille attentive aux soucis professionnels du quotidien, voire parfois un confident.

On l'a vu, la relation de *familiarité double* pose des questions d'ordre méthodologique mais aussi épistémologique qui ne peuvent se satisfaire de réponses tranchées. Mais cette relation particulière au terrain et aux enquêtés donne-t-elle au chercheur la possibilité de décrire et de comprendre un peu mieux le sens des actions et des situations observées ? La validité des données ethnographiques recueillies en est-elle accrue ? Concernant la familiarité au terrain, je crois, avec Alain Marchive, que l'expérience professionnelle passée « ne fournit aucune garantie quant à la validité des connaissances produites.» (2005, p. 85). On peut cependant imaginer, poursuit-il, qu'elle « contribue à la finesse des observations et à la précision des descriptions. » (*ibid.,* p. 85). Si on ne peut accorder une autorité supérieure aux données produites par l'ethnographe familier de son terrain, on peut effectivement gager que sa connaissance du milieu enquêté soit un avantage, dès lors qu'elle n'entraîne pas un aveuglement par manque de recul. Un excès de familiarité à l'objet étudié peut en effet conduire à ne voir que ce que l'on s'attend à voir. L'enjeu est alors de trouver la juste distance à l'objet observé, entre le « point de vue de Sirius » qui du fait d'une distance extrême ferait qu'on ne verrait plus rien, et une trop grande proximité non objectivée qui engendrerait une autre forme de cécité par une sorte d'engourdissement du regard. La distance « convenable » n'a rien d'une valeur absolue. La relation au terrain relève d'un contexte dynamique qui ne cesse de se transformer au gré des contingences et des interactions de la relation observateur/observé, fusse-t-elle prise dans des relations de familiarité au terrain. L'amitié dans la relation d'enquête, comme la familiarité au terrain, assurent sans aucun doute un accès plus aisé au terrain même s'il arrive qu'elles présentent des biais. Cela dit, je rejoins toutefois le constat opéré par Michel Naepels sur son propre terrain d'enquête :

> « C'est avec les personnes dont nous sommes le plus proche que nous avons pu acquérir non seulement les éléments d'information les plus utiles et les plus clairs, mais aussi et surtout les plus indépendants des enjeux circonstanciels de la situation sur laquelle nous les interrogions, indépendamment même de l'ampleur de leur savoir. Ce paradoxe théorique a dans la pratique un nom simple et beau : c'est l'amitié. » (1998a, p. 324)

C'est à force de réajustements permanents, dans l'oscillation constante entre distance et implication au terrain et à ses interlocuteurs, que le chercheur, qui plus est en

---

seulement sur mon lieu d'enquête. Cela ne faisait que s'accroître lorsque nous nous retrouvions avec Marc en dehors du contexte professionnel, ma vigilance était alors au plus haut.

position de familiarité double, pourra espérer approcher le sens dissout dans les pratiques observées. L'explicitation de la relation du chercheur à son terrain devient alors une nécessité. Les traces de subjectivité qu'il laisse dans sa quête d'objectivité participent indéniablement des conditions de production des données. La relation ethnographique, pour citer à nouveau Michel Naepels, ne peut « conserver une valeur scientifique que si nous avons conscience de ses conditions, de ses limites, mais aussi de son horizon. » (1998b, p. 193). L'examen de la question singulière de la familiarité double participe d'une volonté d'élucidation du rapport du chercheur à son terrain, non au service d'un égocentrisme qui ne dirait pas son nom, mais bien au profit de la connaissance de l'objet investigué.

S'il n'y a plus lieu de s'interroger sur la nécessité ou non de traiter la question de l'explicitation de la relation du chercheur à son terrain, la question qui se pose à présent est sans doute à quelle fin un tel effort d'objectivation est-il pertinent, si ce n'est de rendre compte des « traces de subjectivité » laissées par le chercheur engagé dans une anthropologie impliquée ? (Bensa, 2008, p.328). Les limites d'une telle entreprise commencent, là où l'effort de réflexivité cesserait de nourrir la connaissance de l'objet enquêté. Je garde à l'esprit l'avertissement de Jean Pierre Olivier de Sardan face à l'inflation toujours possible d'auto-réflexivité d'une ethnographie qui parlerait plus de ses enquêteurs que de ses enquêtés : « le héros du récit est, toujours d'un point de vue méthodologique, le sujet de la recherche et non le chercheur (…) » (2000, p. 440). De ce point de vue, ma position est claire, je cherche à mieux comprendre celles et ceux dont je parle.

L'explicitation de ma relation au terrain que je nomme « familiarité double » n'a ici d'autre ambition que d'éclairer certaines interactions significatives avec les interlocuteurs, mais aussi de mettre à distance un terrain au sein duquel j'ai été impliqué pendant de longues années du fait de mon statut professionnel antérieur. Pour laisser le dernier mot à Daniel Céfaï cette démarche réflexive pourrait être un moyen de permettre au chercheur « de voir et d'entendre en dehors des routines et des habitudes qui se sont sédimentées au cours de son parcours d'expérience » (2009, p. 3).

Chapitre III. Le point de vue de ceux qui sont désignés handicapés mentaux

C'est à présent à la question de la prise en compte du *point de vue*[166] des élèves rattachés à l'ULIS que je souhaite m'intéresser dans ce chapitre. Partir de ce qu'il est convenu d'appeler en anthropologie et en sciences sociales en général le « point de vue de l'acteur » n'a aujourd'hui plus rien d'original, même si ce choix méthodologique n'a rien de systématique. Aussi « ordinaire » soit-il devenu, il n'en demeure pas moins qu'en fonction de la singularité des contextes et des acteurs dont on ambitionne de saisir le point de vue, on ne pourra faire fi des questions tant méthodologiques qu'épistémologiques qui s'y rapportent. Il va de soi qu'on ne pourra aborder de manière identique un entretien ou une conversation ordinaire avec un enseignant, un militant d'un parti xénophobe (Avanza, 2008), un psychanalyste (Lézé, 2008) ou encore un voleur (Congoste, 2012). Vouloir saisir le point de vue d'adolescents et jeunes adultes dits handicapés mentaux relève de la même nécessité d'être pensé au singulier. C'est pourquoi, dans un premier temps, je crois nécessaire d'interroger le statut de la parole de ces personnes comme condition indispensable de son expression. Il s'agira ensuite d'essayer de comprendre pourquoi les observations que j'ai réalisées sur mon terrain d'enquête semblent donner raison à Myriam Winance qui fait le constat que les personnes reconnues handicapées sont le plus souvent « objets du discours » plus qu'elles ne sont « sujets du discours » (2003). En ce sens, j'analyserai en détail trois situations pour tenter d'expliquer pourquoi il en est ainsi au sein du lycée J. Jaurès à l'égard des élèves rattachés à l'ULIS. On verra ainsi les différentes dimensions qui entrent en tension et notamment les représentations sociales à l'égard dudit handicap mental, ainsi que les conditions de possibilité de l'émergence des voix des élèves rattachés au dispositif. Dans un second temps, je reviendrai sur ma position de chercheur et plus particulièrement sur ma relation à ceux dont j'ambitionnais qu'ils deviennent mes interlocuteurs.

[166] J'entends ici par *point de vue,* la capacité d'un *sujet* à rendre compte des données de son expérience.

A. Des *voix* et des *points de vue* en mal de reconnaissance

1. Quelle place dans les sciences sociales ?

À l'instar de Julie Delalande, dans le cadre d'un travail d'enquête qu'elle a mené auprès d'enfants d'âge primaire, aller à la recherche du point de vue des élèves rattachés à l'ULIS suppose de « (…) concevoir qu'ils puissent en avoir un » (2006, p. 96). Faire l'impasse sur cette question qui semble aller de soi - pourquoi n'auraient-il pas de point de vue puisqu'ils ont accès à la parole ?- serait sous estimer les représentations sociales qui entourent le retard mental. Ainsi que le souligne Durkheim, les représentations sociales sont des « forces agissantes » (1975, p. 366) qui méritent d'être prises au sérieux. Sans entrer plus en avant dans la théorie des représentations sociales, je me tiendrai pour l'ensemble de ce travail à la conception qu'en offre en particulier Denise Jodelet (1984), en tant que forme de pensée sociale faite d'un ensemble de connaissances partagées qui peuvent prendre des formes variées (images, catégories, théories, etc.) ; elles sont des modalités de pensée qui permettent d'interpréter et de donner du sens aux choses, aux contextes et aux événements rencontrés[167]. Ces adolescents et jeunes adultes allaient-ils être en mesure, au regard de leurs compétences communicationnelles et cognitives, de rendre compte de leurs propres expériences, de se mettre en « intrigue » dirait Paul Ricoeur ? Leur parole serait-elle fiable ? Ces questions renvoient en partie à la manière dont le retard mental se manifeste et affecte, à des degrés divers, le langage, la communication, les capacités d'attention et de raisonnement et, de fait, aux conséquences que cela peut entraîner sur leur capacité de jugement et leur intentionnalité.

Denise Bauer (1998) soulignait dans un article publié il y a déjà plus d'une quinzaine d'années, que « l'intérêt porté vers les discours des enfants, comme envers d'autres publics *a priori* « incapables » peut se concevoir comme un mouvement de fond

[167] Bien que j'aie recours à la notion de représentations tout au long de ce travail dans les termes qui viennent d'être définis, je reste attentif à la manière dont Isabelle Ville tend à préférer le terme de *signification* à celui de représentation. Elle souligne en effet l'ambigüité de ce concept en ce qu'il « présuppose l'existence d'un objet "réel", différent de ce qui est représenté. Si le terme était adapté au travail princeps de Serge Moscovici sur la psychanalyse, il l'est moins pour le handicap qui n'a d'autre réalité que socialement construite. Les significations dont je parle sont donc produites et partagées par des acteurs dans des contextes particuliers et non des significations qui seraient objectivement ou ontologiquement "justes" ou "fausses". » (2008, p. 6) Si la définition qu'elle donne du terme de signification prend en effet ses distances vis-à-vis des travaux de Moscovici elle précise que « les significations renvoient à des savoirs ou des connaissances socialement établis et partagés, lesquels alimentent notre " stock de connaissance ". » (*ibid.,* p. 6) Les significations résultent alors d'un travail de « typification qui permet de les détacher d'un contexte spécifique et de les actualiser à n'importe quel moment, dans diverses situations (Schütz, 1967). » (*ibid.*, p. 6) Cette définition me semble avoir quelques affinités avec celle donnée par Denise Jodelet dont je retiens ici l'acception.

en France. » (Bauer, 1998, p. 84). On verra plus loin que le rapprochement opéré par Denise Bauer entre le point de vue des enfants et celui « d'autres publics a priori incapables » n'est pas anodin. Sans doute est-il possible de faire l'hypothèse que la prise en compte du point de vue des seconds, au moins dans le cas dudit handicap mental, ne se serait pas développée si la prise en compte du point de vue des enfants n'avait pas de son côté connu l'essor qu'on lui connaît. Qu'elles soient adolescentes ou adultes, les personnes dites handicapées mentales sont encore fréquemment perçues à travers le prisme de l'enfance.

Certes, on ne peut nier qu'un tel mouvement de fond se soit opéré à partir des années 1990 dans le champ de l'« enfance » sous l'impulsion, entre autres, de travaux de Régine Sirota (1988, 1994, 1998, 2006) qui a contribué à développer un pan de la sociologie à présent strictement consacré à l'enfant en tant qu'acteur social. La parole des enfants, leur point de vue et leurs expériences subjectives sont devenus des objets d'investigation qui ont trouvé toute leur légitimité aux yeux des sciences sociales. Préoccupation qui prend ses racines au regard de la manière dont l'enfant s'est vu reconnaître le statut de sujet et plus tard celui de sujet de droit (Gaillard, 2006), avec notamment la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant adoptée en France en 1989. Aux côtés de ceux de Régine Sirota, les travaux de Cléopâtre Montandon et Françoise Osiek (1997), Julie Delalande (2001) et Isabelle Danic (2005) ont largement contribué à développer une socio-anthropologie de l'enfance, au sein de laquelle la parole des enfants ajoutée à l'observation, auparavant plus courante, occupe désormais une place centrale. L'enfant n'est plus considéré comme un être passif incapable de porter un regard réflexif sur sa propre existence ou de donner un sens singulier à la situation qu'il est en train de vivre. L'ouvrage collectif « *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes adultes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales* » (Danic, Delalande, Rayou, 2006) témoigne de cette volonté d'accorder la plus grande attention aux dimensions aussi bien méthodologiques qu'épistémologiques, dans le but de faire de l'enfant - et de sa parole - un objet d'étude à part entière. C'est, soulignent-ils, « par le croisement des points de vue des acteurs, celui des adultes et celui des enfants, qu'apparaît la complexité du social » (*ibid.*, p. 89). Néanmoins, si l'on revient à ceux que Denise Bauer nomme (ou mal-nomme, bien qu'elle fasse usage de guillemets), les publics « incapables », catégorie dont on peut penser qu'elle englobe les enfants, adolescents et jeunes adultes dits handicapés mentaux, il en est tout autrement. À la fin des années 80, Pierre Vayer et Charles Roncin faisaient le constat suivant :

> « Quand on considère les différentes études réalisées sur l'intégration des enfants handicapés dans la classe, on s'aperçoit immédiatement qu'il manque une dimension à ces travaux : l'opinion des intéressés, c'est-à-dire des enfants handicapés (…). » (1987, p. 81)

Dix ans plus tard, le rapport de recherche co-signé par Joël Zaffran et Roger Establet (1997) portant sur la socialisation des enfants handicapés intégrés à l'école primaire ordinaire, pertinent à de nombreux égards, fait se croiser deux points de vue : celui des « adultes » et celui des « élèves ordinaires ». Le point de vue des principaux intéressés est, lui, passé sous silence. La prise en compte de leur parole reste encore à ce jour relativement confidentielle, tant en sociologie qu'en anthropologie où il n'est pas infondé d'affirmer que la question est pour le moins délaissée malgré, on l'a vu, une poussée législative incontestable en faveur de l'inclusion des enfants et adolescents dits handicapés mentaux. Tom Shakespeare et Nicolas Watson, deux chercheurs britanniques, on l'a vu précédemment, proches du courant des *disabilities studies* (Albrecht, Ravaud et Stiker, 2001), déplorent ce fait à l'aube des années 2000 :

> « Alors que les médecins, éducateurs, parents et décideurs débattent à n'en plus finir des problèmes des enfants handicapés, nous sommes incapables d'apprécier les points de vue des enfants eux-mêmes. » (1998, p. 77)

Robert B. Edgerton a en quelque sorte ouvert la voie en publiant, en 1967 la toute première monographie consacrée au retard mental : *The cloak of Competence : Stigma in the Lives of the Mentaly Retarded.* Ses informateurs sont des adultes, ex-patients d'un établissement pour personnes désignées « handicapées mentales » qu'il va observer, mais surtout avec lesquelles il va s'entretenir à propos de leur vie quotidienne. Il mettra à jour les capacités adaptatives dont ces personnes usent pour préserver leur estime de soi et tenter d'échapper à la disqualification sociale qu'engendrent leur passé institutionnel et l'étiquette de « retardés mentaux ». La thèse qu'il défend est proche de la théorie du *stigmate* de Goffman (1975), et plus largement des travaux sur la déviance en tant que fait social toujours relatif à une norme.

Outre-Manche, bien qu'elles recensent quelques recherches portant sur le point de vue et l'expérience des enfants reconnus handicapés, Clare Connors et Kirsten Stalker s'accordent à reconnaître que les études portant sur ce public particulier ne prennent le plus souvent en compte que le point de vue des professionnels ou des parents. Fortes de ce constat, durant deux années (de 1998 à 2000), elles s'attacheront à saisir le point de vue d'enfants de 7 à 15 ans présentant une déficience physique, sensorielle ou des difficultés

d'apprentissage (*learning impairment*[168]), et plus singulièrement le regard que ces derniers portent sur leur handicap, leurs conditions d'existence chez eux et à l'école, sur leurs pairs mais aussi sur leurs frères et sœurs, et sur les professionnels et services spécialisés dont ils dépendent (2003). Dans une perspective identique, Nicolas Watson *et al.* ont conduit une étude ethnographique au long cours auprès de plus de trois cent enfants et adolescents de 11 à 16 ans reconnus handicapés (with a wide range of physical, sensory and cognitive impairment*)* scolarisés dans des écoles ordinaires ou dans des établissements spécialisés. Ils mèneront des entretiens approfondis avec plus de cent soixante d'entre eux. Cette étude donnera lieu à un rapport intitulé : *Life as a Disabled Child : A Qualitative Study of Young People's Expérience and Perspectives* (2000)[169].

En France, à la fin des années 80, le travail de recherche effectué par Nicole Diederich auprès de jeunes adultes désignés handicapés mentaux fait d'elle une des pionnières en la matière. Voici le regard qu'elle porte en 2004 dans la préface à la seconde édition de son ouvrage intitulé *Les naufragés de l'intelligence : Paroles et trajectoires de personnes désignées comme « handicapées mentales »* :

> « À l'époque où j'ai engagé ce travail, l'idée même d'aller interroger des personnes désignées comme "handicapées mentales" sur leurs conditions de vie paraissait totalement dépourvue de sens aux yeux de beaucoup de gens mais également de certains parents. "Ils n'ont rien à dire, venez donc plutôt voir les parents qui, eux, ont beaucoup de choses à raconter" (…) Cette impossibilité présumée, je voulais la constater par moi-même et il me semblait que, de toute manière, il n'y avait pas d'incompatibilité majeure à les interroger (…) Derrière des "handicapés mentaux" (comme on les appelait alors et comme on continue à les nommer trop souvent), j'ai cherché à rencontrer des "personnes", bien que cette notion ne désignât que trop rarement ces sujets que l'on disait généralement dépourvu de raison. J'avais la conviction que, si on prenait le temps de les écouter et si on établissait avec elles, autant que faire se peut, un rapport authentique et dépourvus de préjugés, beaucoup pourraient, mieux que quiconque, nous faire connaître leurs conditions d'existence. » (2004, p. 12-13)

Suivront des travaux comme ceux de Marcel Calvez réalisés au début des années 90 auprès d'adultes désignés handicapés mentaux travaillant dans un Centre d'Aide par le Travail (1990, 1994a) ou comme ceux de Michel Desjardins également auprès d'adultes

---

[168] Il est difficile de savoir à quelle « catégorie » d'élèves peuvent correspondre en France les termes de *learning impairment.* Il s'agirait sans doute plus des élèves scolarisés en SEGPA qui présentent des « difficultés scolaires graves et persistantes » que des élèves qui présenteraient un retard mental dont la traduction seraient alors « *mental retardation* ».

[169] Ce rapport de recherche est issu d'un programme intitulé : *Growing into the twenty-first century* : http:// www.leeds.ac.uk/disability-studies/projects/children.htm.

résidents au sein d'un centre d'accueil au Québec (1999, 2002). Charles Gardou a dirigé un ouvrage exclusivement consacré à la parole de femmes et d'hommes en situation de handicap : « *Le handicap par ceux qui le vivent* » (2009). On peut y lire un long entretien qu'une jeune fille de vingt-cinq ans, porteuse d'une trisomie 21 a accordé à deux étudiantes de master dans le cadre d'un séminaire de recherche sur les situations de handicap. Plus récemment, Cornelia Schneider (2011) s'est attachée à recueillir le point de vue (à l'aide de questionnaires sociométriques complétés par la suite par des entretiens individuels) des enfants de onze classes d'écoles primaires en France et en Allemagne, au sein desquels des enfants reconnus handicapés étaient inclus. Partant du postulat que les enfants sont des acteurs sociaux, cette étude avait comme ambition d'interroger l'éducation inclusive au-delà des seules conceptions adultes qui se résument à celles des parents ou des enseignants. Ce sont toutefois les points de vue des pairs sur leurs camarades reconnus handicapés qui sont mis en avant dans cette étude.

Enfin, bien qu'il ne s'inscrive pas dans une perspective de recherche, il serait injuste de ne pas évoquer le livre de Pierre Échavire qui rassemble une série d'entretiens qu'il a mené avec son fils, Benoît, âgé de vingt et un ans, porteur d'une trisomie 21 : « Écoutons-le » dit son père, « Nous verrons à quel point il peut être faux et criminel de dire que les mongoliens sont des idiots » (1979, p. 8). C'est d'ailleurs cet ouvrage qui a sensiblement orienté les options méthodologiques du travail d'enquête de Nicole Diederich dans le sens d'une recherche qualitative (2004).

En France, ce sont ainsi plus souvent des adultes ou de jeunes adultes qui sont au centre des recherches que des enfants ou des adolescents. Force est de constater que la prise en compte de la parole des enfants et adolescents désignés handicapés mentaux n'a pas fait l'objet du même intérêt que celui porté à l'égard des enfants dans le champ de la socio-anthropologie de l'enfance. Le peu d'intérêt porté à cette problématique tient-il plus à des questions méthodologiques relevant de la spécificité du retard mental qui ne peuvent être considérées comme négligeables, qu'à un véritable désintérêt de la question ? On verra que l'usage de l'entretien approfondi tel qu'il est pensé en sciences sociales ne semble pas toujours le plus adapté avec ce « peuple de silencieux » dont les capacités de communication et de raisonnement peuvent malmener le bon déroulement. Leur parole se voit ainsi considérée comme peu fiable, au regard de certaines étrangetés dans les récits comme le mélange des temporalités, des éléments réels ou des contradictions internes assumées (Velpry, 2008). C'est pourquoi les recherches ont sans doute plus tendance à se focaliser sur des sujets présentant une déficience motrice ou sensorielle, dont le point de

vue serait plus facile à capter. Le retard mental, à travers les représentations sociales qui lui sont associées - auxquelles les chercheurs en sciences sociales n'échappent pas eux-mêmes - participe, à ce manque de reconnaissance du point de vue et de l'expérience des enfants et adolescents dits handicapés mentaux. Les études en général qui ambitionnent de rendre compte de l'expérience d'enfants ou d'adolescents reconnus handicapés ont ainsi tendance à se laisser emporter par « (…) une forme de « motriçocentrisme » qui oublie qu'on ne peut pas toujours parler des personnes handicapées en général et faire comme si les spécificités du handicap mental étaient négligeables. » (Eideliman, 2008, p. 43).

En outre, un groupe de chercheurs québécois en psychologie s'est attaché à faire un état des connaissances favorisant la participation des personnes ayant un retard mental à une recherche (Julien-Gauthier, Jourdan-Ionescu, Héroux, 2009). À partir de la recension de cent soixante études ayant pour sujets des personnes ayant des degrés divers de retard mental, ils réalisent un inventaire des « facilitateurs » à prendre en considération lors d'entretiens individuels ou de groupes de discussion :

> « La mise en place de conditions pour favoriser l'expression de leur point de vue lors d'une recherche est une façon de mieux apprécier leurs conditions de vie et les éléments qui les préoccupent. Leur point de vue peut ainsi contribuer à la production de données qui permettront de mieux les connaître et de mieux les soutenir dans leur processus de participation sociale. » (2009, p. 184)

S'appuyant sur les préconisations de la *National Disability Autority* ces chercheurs font le postulat qu'en :

> « (…) recherche il est essentiel de prendre en considération le point de vue des personnes qui vivent avec une déficience intellectuelle afin de connaître leurs perceptions et les questions qui les préoccupent (National Disability Authority, 2002a, 2002b) (…) Les personnes doivent être reconnues comme étant les principales sources d'information (Aaronson, 1991 ; Hartley et Jr, 2006 ; Rosen *et al.*, Taylor et Devine, 1993). Lorsque l'on veut connaître le point de vue de personnes qui présentent une déficience intellectuelle, il faut donc les consulter elles-mêmes, les interviewer elles-mêmes. » (*ibid*, p. 178)

Bien qu'ils ne fassent jamais référence dans leur article au courant des « *disability studies* », il n'en demeure pas moins qu'ils s'attachent à prendre au sérieux la question du point de vue des personnes dites « déficientes intellectuelles » et plus particulièrement celle des conditions favorables à l'émergence du recueil de leur parole[170].

[170] À une époque où la puissance du pouvoir médiatique peut rapidement accroître la visibilité de certains sujets, le rideau a tôt fait de retomber pour laisser la place à une actualité jugée plus « rentable ». Le film le

Indéniablement les choix méthodologiques que j'ai effectués pour cette enquête se situent dans le prolongement des travaux cités plus haut. Je soutiens en effet l'hypothèse que les adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux du lycée J. Jaurès sont les mieux placés pour parler des conditions d'existence qui sont les leurs au sein du dispositif et de leurs expériences ordinaires de lycéens. En d'autres termes, les mieux placés pour *penser, se penser* et par-delà, s'approprier leur vécu. Hypothèse anthropologique[171] à l'appui je suppose donc non seulement qu'ils ont un point de vue mais que celui-ci n'est pas *autre*, et donc hors de portée de celui qui se considère du côté de la normalité d'une « anthropologie disjonctive » (Genard, 2007) construite sur la partition des individus entre *normal* et *pathologique*.

Certes, il est difficile de nier les difficultés d'ordre communicationnel ou cognitif présentées par certains d'entre eux. On ne peut pas non plus contester que ces jeunes ne soient pas toujours les plus à même de prendre conscience de manière objective, des contraintes et des déterminations qui pèsent sur leur existence au regard de leur dit handicap. Pour autant, cela leur est-il spécifique ? Je ne le crois pas. En tout cas, cela ne peut justifier que leurs points de vue restent le plus souvent dans l'ombre, aussi éloignés soient-il de la réalité, jugée à l'aune de l'exclusivité d'une norme absolutisée. Georges Canguilhem (1991), père d'un enfant porteur d'une trisomie 21, a particulièrement bien montré en quoi la vie se nourrit du « hors norme » dont elle ne peut par ailleurs se défaire, et donc justifier l'exclusion de la parole de celles et ceux dits « handicapés mentaux ». En cela je rejoins l'hypothèse formulée par Simone Koff-Sausse :

> « Malgré l'impact de la réalité, le cours des événements, la lourdeur de l'atteinte corporelle, le silence des chromosomes, les mutations génétiques, la privation de langage, l'apparente absence d'émotions, le trop-plein de souffrance qui conduit au mutisme, les personnes atteintes d'un handicap ont quelque chose à dire et nous avons quelque chose à entendre. » (2009, p. 9)

Huitième jour (1996), qui contribua incontestablement à placer sous le feu des projecteurs la question de la stigmatisation des personnes porteuses du *syndrome de down* à travers notamment le jeu d'acteur de Pascal Duquenne, ne semble pas vraiment avoir fait changer le regard sur les personnes porteuses de ce syndrome et sur le retard mental en particulier. Le « motriçocentrisme » a depuis repris les devants de la scène avec le film *Intouchables* (2011) - plus de vingt millions d'entrées - qui met en scène une personne présentant une déficience motrice.

[171] Je fais référence ici à la distinction que fait Jean Bazin (2008) entre l'hypothèse ethnologique et l'hypothèse anthropologique. La première tend à considérer la différence pour elle-même jusqu'à l'essentialiser et la rapporter à un groupe particulier, censé agir au regard d'un facteur commun érigé au rang de facteur explicatif, ce qui pourrait conduire à dire qu'il y aurait un point de vue des personnes présentant un retard mental. La seconde tend à réduire la différence en ne postulant pas que la personne à qui je m'adresse est *autre* mais seulement différente, à des degrés divers, mais qui me sont néanmoins accessibles. C'est là tout le travail de l'ethnographe que de décrire un comportement ou une activité sans chercher à les rapporter au seul facteur explicatif, comme pourrait l'être le retard mental.

Ce qui m'a conduit à penser que je pouvais espérer que ces adolescents et jeunes adultes en apparence *sans voix* deviennent des interlocuteurs fiables tient d'une part, comme je l'ai précisé plus haut, à mon expérience professionnelle antérieure au sein d'un dispositif similaire[172], et d'autre part à l'important degré de filiation que je reconnais avec les travaux précédemment cités. Le fait d'avoir été moi-même enseignant spécialisé auprès d'élèves dits handicapés mentaux m'a enseigné que la « mutité » fréquemment affichée par ces élèves n'est bien souvent qu'apparente. Elle tient moins à leurs capacités de s'exprimer qu'aux conditions qui leur sont offertes pour le faire. C'est néanmoins suite à une représentation théâtrale des élèves de l'ULIS du lycée J. Jaurès - alors que mon projet de thèse n'était pas encore connu, ni des élèves ni de Marc - que mon intuition a été confortée. En mai 2011, ce dernier m'a convié à venir assister à leur pièce de théâtre préparé en compagnie d'une chorégraphe. Tous avaient un rôle, tous se sont exprimés oralement, seule une élève, Marylou, qui ne prenait jamais la parole en public, s'en est tenue à un mode d'expression non-verbal. À l'issue du spectacle, encore inconnu des élèves, j'ai attendu qu'ils sortent des coulisses pour retrouver leurs parents et amis présents à la représentation. Félicitant Marc pour le travail qu'il venait de réaliser, je me suis retrouvé au milieu des élèves qui s'empressaient de venir lui faire part de la joie et du plaisir qu'ils avaient eus à jouer la pièce en public. J'ai ainsi, pendant presque une heure, assisté au va-et-vient des élèves entre leurs parents et Marc. Fiers d'avoir su gérer leur trac face au public, leurs craintes d'oublier leur texte ou entrer en scène au moment opportun, pressés de raconter mille et une anecdotes à Marc à propos de ce qu'ils venaient de vivre intensément. Je constatais qu'ils avaient les mots pour dire ce qu'ils venaient de ressentir ou ressentaient ; leur parole n'était à ce moment-là aucunement étouffée. Ils n'étaient ni agis ni parlés. Si quelques doutes persistaient quant à la possibilité de recueillir leurs points de vue, cet événement a contribué à les dissiper. Mes inquiétudes n'en étaient toutefois que déplacées, et je n'en restais pas moins « au bord de la falaise » (De Certeau, 2001). Ce n'est pas parce que je souhaitais recueillir leur parole qu'ils allaient répondre à mes sollicitations.

Comment allaient-ils accepter qu'un « adulte », du double de leur âge, s'immisce dans leur vie ordinaire de lycéen ? La différence d'âge mais aussi de statut sont autant

[172] Bien entendu, « dispositif identique » ne signifie pas « population identique et homogène ». Nous avons vu dans la première partie de ce travail la difficulté, voire l'ambigüité, qu'il y avait à mettre sous une même catégorie les élèves rattachés à l'ULIS. Je souhaite seulement signifier ici ma familiarité avec ce que l'on nomme le « handicap mental » et ceux qui sont désignés comme tels.

obstacles[173] possibles, ou pour le moins des biais, qui ne peuvent être passés sous silence ou laissés à la marge du travail d'enquête. Avant d'envisager plus bas ces questions en détail, je crois nécessaire de devoir clarifier ce qui dans ce projet de connaissance pourrait apparaître comme une démarche partisane.

2. *Une démarche partisane ?*

Est-ce que le fait de chercher à donner la parole à ceux qui habituellement en sont privés, ou peu voire pas entendus du tout, fait de moi un chercheur « *advocate* », soutien et porte-voix de ses interlocuteurs (Paine, 1985 ; Hastrup et Elsass, 1990) ? Il serait difficile de donner une réponse catégorique. La posture de l'ethnographe, le plus souvent déchirée entre engagement et distanciation, peut à mon sens difficilement s'exonérer de prendre une dimension politique, qui plus est dans le cas où les interlocuteurs peuvent être qualifiés de *vulnérables*[174]. Rares sont les travaux ethnographiques qui parviennent à trouver une résonnance dans le champ politique, tout au plus permettent-ils de fournir un éclairage au moment des prises de décisions quand ils ne sont pas détournés à d'autres fins. Plus modestement, à un niveau local, sans que cela en soit l'intention première, la démarche ethnographique peut contribuer à décaler les regards et interroger les pratiques des professionnels qui ont été au centre de cette recherche sur les élèves dont ils ont la responsabilité. Bien que la recherche n'ait pas pour projet initial d'être *prescriptive* ou *militante* au sens classique du terme (ce qui pourrait si l'on n'y prend garde contrevenir au projet initial de production de connaissances « objectives »), puisse-t-elle tout au moins, comme l'écrit Daniel Cefaï, remplir :

> « (…) une mission de "représentation", en aidant les acteurs à déceler des potentialités inexplorées dans leur monde de la vie quotidienne, à reformuler des expériences collectives et à reconfigurer des identités collectives (…) à développer des capacités à parler et à agir autrement (…) les fait apparaître différemment aux yeux du public, des spectateurs ou des auditeurs du texte ethnographique. » (2010, p. 597)

---

[173] Dans un article intitulé « Le sexe et l'âge de l'ethnographe : éclairants pour l'enquêté, contraignants pour l'enquêteur », Pierre Fournier (2006) aborde de manière très juste les effets de l'âge et du statut de l'enquêteur dans la relation qu'il entretient avec ses enquêtés.

[174] Ainsi que l'écrit Marc-Henry Soulet (2005), « parler de vulnérabilité en soi n'a pas de sens dans la mesure où des individus singuliers sont vulnérables dans certaines conditions et dans celles-ci seulement ». L'usage de la notion de vulnérabilité doit ainsi être comprise dans une dimension interactionniste et multifactorielle. Elle ne peut se réduire aux seules « faiblesses » ou incapacités individuelles sans que celles-ci ne soient rapportées aux conditions sociales, économiques et politiques qui participent indéniablement de son émergence.

Je ne peux écarter le fait que ce travail soit traversé par la volonté de faire reconnaître à certains « professionnels » la nécessité de ne pas rester sourd (ou le moins possible) à la parole de ceux dont on pense, trop vite, qu'ils en sont dépourvus, en créant notamment les conditions pour que celle-ci puisse s'exprimer. L'ethnographie agit comme un porte-voix, elle tente de rendre visible et de qualifier des problèmes qui bien souvent demeurent invisibles. Je ne crois pas pour autant m'inscrire dans la lignée des travaux de chercheurs *advocate* pour lesquels « (…) le matériau empirique - ce qui est observé - est travaillé par des intérêts et des demandes plus ou moins implicites en faveur d'une action, au moment où il se donne à observer. » (Makaremi, 2008, p. 169)[175]

J'ai eu l'occasion de constater auprès des élèves, certains « effets » de ma démarche méthodologique sur celle du coordonnateur, de l'auxiliaire de vie scolaire mais aussi de l'enseignant référent. Cela s'est réalisé sans jamais véritablement être énoncé ou alors au détour de conversations informelles. Comme j'ai tenté de le démontrer dans le chapitre précédent, ma position m'obligeait à la plus grande des prudences quant au rôle que je souhaitais tenir. Lorsque l'on passe beaucoup de temps sur son terrain d'enquête, il n'est pas rare d'être sollicité pour avoir un avis (d'autant plus quand des liens d'amitié nous lient à nos interlocuteurs) ; parfois même on nous fait porter la casquette d'« expert » en nous prêtant des connaissances que nous n'avons et ne voulons pas[176]. Comment convaincre que ce qui pousse à s'engager dans un travail de recherche, n'est pas l'excès de savoir, mais au contraire l'incomplétude de l'objet étudié ? Sans que cela ne soit perçu comme de la fausse modestie, comment faire entendre que l'on est en « position d'observateur curieux et d'acteur ignorant » ? (Bazin, 2008, p. 417). Ce n'est pas chose aisée, surtout si l'on a été soi-même membre de l'institution enquêtée, que l'on appartient à l'équipe de formation ASH, et pour couronner le tout, que l'on prépare un doctorat d'anthropologie. Je me sentais proche de la situation de « double contrainte » décrite avec justesse par Alain Marchive, lui-même instituteur devenu enseignant-chercheur, à propos d'une enquête ethnographique qu'il a menée dans la classe d'un ancien collègue :

---

[175] Chowra Makaremi a conduit une enquête ethnographique au sein d'une zone d'attente pour personnes en instance de l'aéroport de Roissy, où sont détenus les étrangers refusés aux frontières ou qui y demandent l'asile tout en étant bénévole (assistante juridique) pour une association de défense juridique auprès des étrangers (l'Anafé) opérant dans ce même espace. Par son implication, comme bénévole et chercheure à la fois, sur un seul et même terrain, elle rentre dans cette « catégorie » de chercheur *advocate*.

[176] L'appartenance au monde universitaire confère au chercheur, même apprenti, une posture de sujet supposé savoir.

« (…) le risque est grand que cette prudence passe pour de la fausse modestie ou pire encore pour de l'incompétence : il ne dit rien parce qu'il ne sait pas ; s'il ne sait pas c'est qu'il n'est pas un "vrai" chercheur. » (2005, p. 77)

Le coordonnateur, l'auxiliaire de vie scolaire mais aussi différents personnels du lycée m'ont interpellé pour avoir mon avis sur des situations problématiques, à la recherche d'un regard « extérieur » sur des cas embarrassants. Souvent, je me suis donc vu dans l'impossibilité de me dérober mais je ne pouvais pas non plus risquer d'être au centre de débats ou de prises de position qui auraient pu compromettre, voire mettre en péril, mon terrain de recherche. En cela, je rejoins Everett Hugues qui considère que le chercheur n'a d'autre choix que d'être pris dans « le réseau de l'intégration sociale qu'il étudie, qu'il analyse et dont il rend compte » (1996, p. 278). Bien que le désir de neutralité du chercheur soit une illusion, il ne peut et ne doit cesser d'y croire.

Journal de terrain du 24/05/2013

« Invité par la Proviseure à participer à la réunion d'orientation des élèves de l'ULIS en vue de l'affectation de nouveaux élèves, nous nous sommes rendus à l'Inspection Académique où devait nous attendre la secrétaire de la commission ainsi que deux directeurs de SEGPA venus présenter les élèves susceptibles d'être affectés en ULIS. Les présentations faites, les dossiers sont étudiés au cas par cas. Apparemment embarrassée par le manque d'information en sa possession pour prendre certaines décisions, Mme Matton se tourne vers moi et me lance : "M. Lansade, vous les connaissez bien les élèves de l'ULIS, qu'est-ce vous en pensez de Florian ?". Je devenais à cet instant une personne ressource [situation qui a souvent été rapportée au fait que je notais "tout" sur mes carnets]. Je ne pouvais me défiler et apporter des éléments d'informations nécessaires à la constitution du dossier de Florian. Tout au long de la réunion, et ce malgré la prudence que je ne manquais pas d'afficher, Mme Matton n'a cessé de m'interpeller soit pour obtenir des compléments d'information (nombre et lieu de stages réalisés par les élèves, projet d'avenir, inclusions en ateliers…) susceptibles d'éclairer les cas de chacun des élèves, soit pour me demander mon avis à propos de décisions complexes. Je restais prudent mais répondais à chacune des sollicitations. Sur la route du retour, Mme Matton me remercia chaleureusement d'avoir accepté de l'assister au cours de la commission. Depuis ce jour-là, nos relations ont été différentes. Les discours convenus et stéréotypés qui venaient masquer une réalité à laquelle elle pensait que je n'avais pas accès ou restais aveugle, passèrent désormais au second plan pour laisser place à des discussions plus approfondies et surtout plus en adéquation avec la réalité. »

J'ai eu beau tenter de signifier le contraire j'ai été perçu comme celui qui « savait » mais ne voulait rien dire. Pour les raisons de familiarité au terrain et aux interlocuteurs évoquées précédemment je ne pouvais donc, à certains moments, faire autrement que de passer d'une *implication douce* à une implication plus *engagée,* en veillant toujours à

prendre soin de rester à la place qui m'avait été assignée[177]. Il est en effet très rapide de froisser, culpabiliser par un regard et un discours surplombant qui aurait tendance à faire oublier les contingences (échappant bien souvent au chercheur) qui poussent les acteurs à agir comme ils le font, et non comme on pense qu'ils devraient le faire :

> « De ce point de vue-là, l'ethnographe n'a pas à être du côté des "dominés", ni de celui des "dominants", ni des "vainqueurs" ni des "vaincus", dans la mesure où il s'efforce avant tout de prendre parti a de fortes chances d'être interprété comme une prise de parti et que le point de vue privilégié d'où il observe et d'où il décrit n'est pas neutre. Il ne peut se dépêtrer des histoires de terrain, mais il peut se donner comme gouverne de ne pas s'impliquer *a priori*, tout en sachant que cette intention sera dure à tenir, dans la mesure où il bousculera, bon gré, mal gré, des "hiérarchies de crédibilité" et où parfois, il sera mis en demeure d'énoncer, en privé ou en public, son point de vue. » (Cefaï, 2010, p. 593)

S'il paraît inapproprié de parler ici d'*advocacy,* je ne peux toutefois sous-estimer la dimension politique et éthique de ce travail de recherche. Peut-être serait-il alors plus juste de parler d'*empowerment*[178] dans le sens où la proximité que j'ai pu avoir avec les élèves rattachés à l'ULIS tout au long de mon enquête m'a conduit à les encourager, et non seulement à participer aux prises de décisions les concernant, mais aussi à y « prendre part » (Zask, 2011) en faisant entendre leur voix. Il faut entendre *voix* au sens de la capacité reconnue à une personne de pouvoir s'exprimer au sujet de l'expérience sociale passée ou à venir qui est la sienne, ici celle de l'inclusion scolaire. La voix en tant qu'expression d'une parole singulière. Marlène Jouan rappelle à cet égard le double sens du terme voix : en tant que *voice* d'abord, d'expression, et de *claim* ensuite*,* au sens de réclamation ou de revendication (2013) :

> « (…) le concept de *claim* que l'on doit au philosophe Stanley Cavell, à savoir élaborer les conditions d'une "conversation" démocratique qui "serait non pas *[celle]* de la discussion rationnelle, mais [celle] d'une circulation de la parole où personne ne serait mineur, donc sans voix", quand bien même cette voix s'exprimerait de manière inchoative et discordante. » (*ibid.*, p. 16)

---

[177] Comme le rappelle fort justement Gérard Althabe, on ne peut oublier que l'ethnographe « est cet homme venu de dehors qui est promu en acteur et utilisé comme tel dans les jeux sociaux qui appartiennent à son domaine d'investigation. » (1990, p.4)

[178] L'*empowerment* est défini par Kar et *al* comme « un processus par lequel les individus, les communautés et les organisations gagnent du contrôle sur les questions et les problèmes qui les concernent le plus. L'objectif d'une démarche d'*empowerment* est de permettre à ceux qui n'ont pas de pouvoir de développer des actions proactives pour les protéger des menaces et pour valoriser les aspects positifs de leur vie. » (1999, p. 1433)

Le décalage que ces adolescents et jeunes adultes laissaient apparaître entre leur capacité à verbaliser leurs expériences lors, entre autre, de discussions ou d'entretiens, et leur capacité à rester silencieux et passifs dans les moments institutionnels est une dimension qui m'a amené à considérer, *a posteriori*, que ce travail pouvait, à certains égards, relever d'un exercice en acte d'*empowerment*. Je crois toutefois qu'il convient de rester particulièrement humble et prudent quant à la capacité émancipatoire et au remaniement identitaire qu'a pu produire ma présence prolongée auprès des adolescents et jeunes adultes rattachés au dispositif. Ce qui est sûr, c'est que tous ont pris conscience qu'ils pouvaient mobiliser des ressources ou des personnes à même de modifier leur trajectoire. J'ai moi-même été « utilisé » en tant que porte-voix. À l'instar de Maxence, un grand nombre d'élèves, m'a enjoint de parler à leur place « Allez-y, vous, dites au prof *[à M. Pianet ou Mme Guillon]*[179], vous saurez mieux le dire ! ».

Nombreux sont les élèves qui, comme Maxence, conscients de leurs difficultés, préfèrent ne rien dire par crainte de ne pas parvenir à se faire comprendre avec le risque que les choses se retournent contre eux. C'est aussi le cas de Noa, totalement silencieux lors des équipes de suivi de scolarisation mais particulièrement loquace ensuite lorsque nous en discutons ensemble de manière informelle dans des lieux moins neutres. L'échange que j'ai avec Noa après la réunion de l'équipe de suivi de scolarisation est tout à fait révélateur de la situation. J'en suis d'ailleurs un peu énervé ; Noa, lui, sourit de me voir ainsi :

> « **Pourquoi, tu leur as pas dit ce que tu viens de me dire à l'ESS ?**
> Je sais pas. Les mots ils viennent pas, je sais pas le dire, t'avais qu'à leur dire toi *(sourit)*
> **Mais c'est pas à moi de leur dire c'est à toi.**
> Ils comprendraient pas, je sais pas le dire, je préfère rien dire comme ça c'est mieux, c'est tout. »

À de multiples reprises j'ai joué l'intermédiaire entre les élèves et leur professeur. J'étais repéré comme une sorte de médiateur. N'est-ce pas là finalement l'expression d'une

---

[179] Je dois préciser qu'à la fin de ma deuxième année de terrain, Marc a quitté son poste de coordonnateur pour prendre un poste de conseiller pédagogique auprès de l'inspecteur ASH. Une nouvelle coordinatrice a donc pris le poste à partir de la rentrée 2013. Cheville ouvrière du dispositif, les deux coordinateurs ont eu des manières singulières d'appréhender leur rôle, ce qui n'a pas été sans jouer sur la place qui m'avait été assignée. Le fonctionnement des deux coordonnateurs a été somme toute assez proche quant aux objectifs et enjeux du dispositif, seules les manières d'y parvenir ont pu parfois différer. Néanmoins, Clara nouvellement nommée sur le poste et plus jeune dans le métier a pu bénéficier des conseils de Marc lors de situations délicates ou à propos d'élèves qu'il suivait depuis deux ans. Marc ayant pris un poste de conseiller pédagogique auprès de l'IEN ASH sa mission de conseil l'a conduit plusieurs fois à intervenir sur des formations auprès des enseignants d'ULIS auxquelles a participé Clara mais aussi à se déplacer spécifiquement sur le lycée J. Jaurès. L'AVS en poste sur l'ULIS depuis cinq années a par ailleurs été une personne ressource de premier plan pour Clara, notamment sur l'histoire et les coulisses du dispositif.

forme de capacité d'autodétermination ? Etre capable d'identifier et de solliciter les personnes ressources qui permettront de pallier un certain nombre de difficultés pour se sortir de situations délicates.

Par ailleurs, comme cela a déjà été souligné par Nicole Diederich et Danielle Moyse, on peut noter que, contrairement aux mouvements d'émancipation comme celui par exemple des sourds[180] :

> « (…) on ne se trouve pas chez les personnes "handicapées mentales", face à une revendication identitaire, bien au contraire : elles subissent une désignation qu'elles contestent parfois vigoureusement. » (1995, p. 25)

Le choix de recueillir le point de vue d'élèves dits handicapés mentaux sur leurs expériences et trajectoires scolaires et du sens qu'ils y donnent en tant que sujets uniques n'a d'autre ambition - y verra-t-on une dimension politique ? - que de leur permettre de ne pas rester indifférent à leur autonomie de pensée, aussi infime soit-elle. S'esquisse ainsi « une alchimie entre la science, l'empathie et l'engagement politique » (Bensa, 2008, p. 328).

B. Le *point de vue* et les *voix* des élèves rattachés au dispositif ULIS

Si l'on vient de voir que la prise en compte du point de vue des adolescents ou jeunes adultes désignés handicapés mentaux dans les travaux en sciences sociales reste encore relativement confidentielle, s'agissant des élèves rattachés à l'ULIS du lycée J. Jaurès, j'ai observé que leurs paroles, en tant que condition de l'expression de leurs points de vue, étaient de manière patente bien souvent empêchées ou, comme l'écrit Guillaume Le Blanc à propos de certains individus en situation de vulnérabilité, en défaut d'audition (Le Blanc, 2011). J'ai ainsi essayé de comprendre ce qui pouvait conduire à cette apparente *délégitimation* de leur voix, dont la conséquence la plus fréquente conduit à ce qu'ils n'osent plus prendre la parole de leur *place* et à leur *sujet.*

Qu'est-ce qui conduit à ce qu'il en soit ainsi ? Dans un premier temps, je soutiendrai l'hypothèse selon laquelle les représentations sociales à l'égard des élèves désignés handicapés mentaux, participent bien souvent à prédéterminer sur un mode

[180] Comme le constate Harlan Hahn cité dans Ville, Fillion et Ravaud « (…) beaucoup de personnes handicapées hésitent à faire de leur handicap le support d'une prise de position politique ou d'un engagement militant. Leurs réticences reflètent l'échec à développer une alternative positive aux représentations culturelles du handicap qui restent terriblement négatives. » (2014, p. 123)

négatif leur capacité à rendre compte de manière réflexive de leur existence, à exprimer une subjectivité propre, et ainsi à disposer d'un point de vue. On verra ensuite que les conditions de possibilités de faire entendre leur *voix* ne sont pas toujours réunies.

Plus qu'une réelle volonté de la part des professionnels d'étouffer la voix de ces jeunes qu'ils côtoient pour certains quotidiennement, il s'agirait plutôt, comme l'écrit Éric Chauvier, de situations de « désinterlocution » (2011) qu'il définit comme :

> « (…) des situations conduisant à la négation des observés en tant qu'interlocuteurs (…). Ces formes de déni, que je nomme *désinterlocution*, produisent des effets d'exclusion, de disqualification et d'instrumentalisation des observés (…). » (2011. p.25)

Les hypothèses que je propose à présent d'instruire participent de la mise en place de situations de « désinterlocution » au sens où l'entend Éric Chauvier.

1. Le « brouillage » des âges

Si on s'accorde sur le fait que nos usages langagiers reflètent mais aussi structurent notre rapport au monde, les mots utilisés pour désigner les élèves rattachés au dispositif méritent d'être pris au sérieux. J'ai été en effet surpris d'entendre parler « d'enfants », « de gosses » ou encore de « gamins » au sujet d'adolescents et de jeunes adultes de quinze à vingt et un ans (d'où l'insistance que j'ai à utiliser les termes d'adolescents et/ou jeunes adultes et dans ce texte et sur le terrain). Cette surprise ne l'aurait-elle sans doute pas été si ces modes de désignation étaient adressés à l'ensemble des lycéens et non aux seuls élèves rattachés à l'ULIS. Le terme « jeunes » est celui qui revient le plus souvent pour désigner les lycéens des classes autres que l'ULIS. D'autre part, au-delà de cette dénomination pour le moins inattendue dans le contexte d'un établissement d'enseignement secondaire, les fragments de conversations qui suivent traduisent autant de postures et de conduites qui rendent compte d'un véritable processus d'*infantilisation* à l'égard des élèves rattachés au dispositif.

Alors que je croise la psychologue scolaire du lycée dans la cour, celle-ci me pose la question suivante « Alors ? Comment vont les petits ULIS ? ». Lors d'une conversation informelle avec les chauffeurs des « taxis »[181], ces derniers me parlent longuement des

[181] Il s'agit des chauffeurs des véhicules qui ont la charge du transport de certains élèves rattachés à l'ULIS pour lesquels il est jugé qu'ils ne peuvent prendre de manière autonome les transports en commun. La reconnaissance de handicap peut en effet ouvrir le droit à la prise en charge par la MDPH d'un mode de transport entre le domicile et l'établissement scolaire. Les élèves et les professionnels parlent des « taxis ». Il s'agit en fait de transports VSL (Véhicule Sanitaire Léger) et non de « taxis» au sens où on l'entend ordinairement.

« enfants » qu'ils convoient du lycée à leur domicile et plus particulièrement du « petit Alexis », presque dix-sept ans ou de Marylou « la petite blonde toute mignonne, c'est dommage qu'elle parle pas. » (Marylou va voir dix-huit ans et n'a aucunement l'apparence d'une enfant). Les deux coordonnateurs qui se sont succédés sur le dispositif ULIS lors de mon enquête parlaient eux aussi d' « enfants » et jamais des « jeunes » de l'ULIS. Ou encore, lors d'une discussion avec la Proviseure, celle-ci me rappelle, sur un ton affectueux mais non moins chargé de commisération : « ils sont vraiment gentils les petits ULIS !», et d'ajouter « ils restent entre eux, ils font leur jardin, ils sont bien là les p'tits, ça a rien à voir avec certaines classes. Jonas il est gentil, il vient me parler souvent dans mon bureau, ça change des autres élèves.»[182]. Par ailleurs, celle-ci, accompagnée de son adjointe, avait pris l'habitude de venir les bras chargés de friandises, de gâteaux et de boissons de toutes sortes, lorsque le coordinateur l'invitait aux anniversaires des élèves, ou lors d'occasions particulières comme la remise des diplômes ou encore pour célébrer le départ de ceux qui s'apprêtaient à quitter l'ULIS. Les adjectifs « gentils » et « mignons » sont de ceux qui sont utilisés le plus fréquemment à leur encontre. Une attention particulière aux conditions d'interlocution[183] - attitude dont le chercheur ne peut faire fi - m'oblige toutefois à reconnaître, au-delà de l'incontestable attention bienveillante de ces personnes, l'usage pour le moins péjoratif qui est fait de termes comme « gentil » ou « mignon » - au sens de naïf - crédule en plus de l'infantilisation dont sont porteuses certaines remarques et attitudes.

Ces situations révèlent une forme de « brouillage des âges »[184], qui se manifesterait par une disjonction, pour reprendre les mots d'Erving Goffman, entre l' « identité sociale virtuelle » (correspondant à la cohérence des différents rôles qu'un même individu doit tenir au regard de ce qu'il donne à voir) et l'« identité sociale réelle » *(*correspondant aux différents rôles qu'un même individu tient réellement)[185]. Disjonction dont la manifestation première, ainsi qu'en témoigne les propos rapportés ci-dessus, aurait à voir avec une

[182] Nicole Diederich et Danielle Moyse rapportent dans une étude auprès d'adultes dites handicapés mentaux cette tendance à inverser le stigmate par des personnes ayant vécu une semaine de sports d'hiver auprès de ces derniers. « Dans leur discours prédominait le sentiment qu'en définitive, ils étaient mille fois mieux, à tout point de vue, que les "normaux". Mais pour susciter des réactions aussi enthousiastes il faut être radicalement "autre"», il faut être vraiment *(souligné par l'auteur)* handicapé. » (1995, p.17)

[183] L'énonciation, en tant qu'attitude du sujet parlant à l'égard de son énoncé, est une dimension dont le chercheur, qui plus est s'il se situe dans le cadre d'une démarche ethnographique, ne peut écarter le caractère fondamental dans les conversations auxquelles il participe. Je pense ici aux travaux de François Recanati, et plus particulièrement à son ouvrage *La transparence de l'énonciation* (1979).

[184] Je reprends cette expression à Jean Pierre Boutinet (1999) sans toutefois l'employer dans son sens initial.

[185] Le décalage entre *identité sociale virtuelle* et *identité sociale réelle* peut être défini comme un écart par rapport aux attentes normatives d'autrui à l'égard de son identité ; une différence entre ce qu'un individu donne à voir de lui-même et ce qu'il est « réellement ».

hétérochronie du développement (Zazzo, 1969), en tant que décalage entre l'âge biologique et les capacités de raisonnement, de communication et les manières d'être, d'agir, de parler qui renvoient à l'*ethos*. La déférence de la plupart des élèves rattachés à l'ULIS à l'égard des membres de la communauté éducative, leur « gentillesse » sans cesse soulignée, l'aménagement du dispositif qui rappelle incontestablement celui d'une classe d'école primaire (affichage, outils et contenu didactique…), leurs difficultés scolaires ou d'expression pour certains, sont autant d'indices qui viennent perturber les représentations sociales que chacun se fait d'un lycéen « ordinaire ». Dans un contexte un peu éloigné - un foyer occupationnel pour personnes désignées handicapées mentales - Yves Lacascade et Géraldine Landry (2010) ont relevé quelques-unes des expressions employées par les professionnels qui témoignent de la réalité du « brouillage des âges ». Les usagers sont ainsi reconnus selon le directeur comme des « adultes paradoxaux », là où d'autres professionnels parlent d' « enfants prolongés ».

Jonas avait tout à fait conscience de l'image qui lui était renvoyée et ne manquait d'ailleurs pas d'en tirer profit lorsque cela pouvait le tirer de situations délicates. Lors d'une situation qu'il m'a rapportée, alors qu'il risquait d'être « collé » un mercredi après-midi, il a su jouer auprès de la Proviseure et des Conseillers Principaux d'Éducation[186] de la candeur et de la crédulité qu'on lui reconnaissait. Sous le masque, il s'avérait être un fin stratège, pour obtenir des régimes de faveur ou éviter des sanctions dont n'auraient pas été épargnés d'autres élèves du lycée, pour des faits identiques. Sortis dîner au « Mac Do » pour éviter le repas de l'internat, Jonas et Jérémy savaient qu'ils ne pouvaient le faire sans prévenir au préalable les surveillants ou la CPE de leur absence. Epinglés par ces derniers à leur retour, voici ce que Jonas me confie :

> « Je leur ai un peu joué du violon, j'ai un peu pleuré et hop c'est passé !
>
> **Comment ça tu as pleuré ?**
>
> Ben oui, j'ai dis que je savais pas, j'ai fait comme les petits et hop c'est passé (*très fier de lui*)
>
> **Comme les petits ?**
>
> Quand ils ont fait une bêtise, ils pleurent un peu et ça passe, on te gronde plus *(rit)*
>
> *[Jérémy qui n'est pas loin entre dans la conversation]*
>
> Jérémy : À ça il est très fort Jo, il a fait celui qui pleure et ça a pas manqué, la CPE, elle nous a pas collés.
>
> Jonas : Ben ouais, ça marche, alors je le fais (*sourit*)
>
> **Oui mais vous êtes pas des enfants ?**
>
> Jonas : C'est pas grave, ça marche alors je le fais

[186] CPE dans la suite du texte.

Jérémy : Il est trop fort Jo.

Tu le fais souvent ?

Jonas : Non des fois, sinon après ça marche plus.

Jérémy : Ils nous prennent pour des gamins alors on fait les gamins.

Qui ?

Jérémy : Ben tous là, au lycée, on peut rien faire, ils nous prennent pour des gamins.

C'est-à-dire ?

Jérémy : Ben avant on pouvait même pas sortir devant le lycée aux récrés parce qu'on est en ULIS, on n'a pas trois ans ! *(agacé) [Je reviendrai dans la troisième partie de manière approfondie sur cet événement qui s'est avéré être une situation particulièrement éclairante sur la manière dont sont considérés les élèves rattachés à l'ULIS]*. »

Ils éviteront ainsi tous les deux trois heures de colle. Lorsque j'ai évoqué cet événement avec Aline, la CPE, elle justifie sa mansuétude sur un ton rempli d'indulgence et de compassion :

« Je pouvais pas les coller quand même, ils sont gentils. Jonas il est venu s'excuser tout penaud pour me dire qu'il savait pas (*touchée*). Je leur ai fait un peu la morale et c'est passé. Jonas avait les larmes aux yeux (*émue*). Ils sont gentils c'est pas comme les autres (*cherche ses mots*), eux je sais qu'ils le referont pas. »

Tout au long des deux années passées au plus près des élèves de l'ULIS, j'ai pu remarquer que certains élèves ont été de fins stratèges auprès de la vie scolaire et des enseignants qui les recevaient en inclusion. En début d'enquête, j'ai moi-même fait les frais de quelques tromperies qui m'ont fait tomber dans le piège de leur attribuer certaines incapacités du fait qu'ils soient reconnus handicapés mentaux. Il m'est ainsi arrivé d'aider Jonas, Jérémy ou encore Jade à accomplir certains travaux scolaires alors qu'ils étaient largement capables de les réaliser seuls mais ne souhaitaient tout simplement pas s'en donner la peine. On retrouve ici ce qu'Erving Goffman nomme « petits profits », au sens d'une utilisation délibérée et positive du stigmate (1975, p. 21). Il faut toutefois reconnaître qu'au final ce type d'attitude peut se retourner contre son auteur. Si dans le cas de Jonas celui-ci a pu « jouer un peu de violon » à la CPE, sa conduite n'a fait que renforcer les représentations de celle-ci et des surveillants à son égard, selon lesquelles lui - mais aussi les autres élèves rattachés à l'ULIS - doivent être traités comme des enfants peu responsables, et non comme des adolescents ou de jeunes adultes. Sollicitant les travaux de Norbert Élias, Alain Blanc repère une convergence entre les analyses qu'il réalise à propos des « marginaux », avec le statut accordé aux enfants et la place faite aux adultes dits déficients. Les observations ci-dessus semblent corroborer son analyse :

> « Prenant l'exemple des enfants, Élias montre que la société des adultes tolère d'eux, eu égard à leur statut, des comportements marqués par l'absence d'emprise du processus de civilisation (violence, non euphémisation des comportements, absence d'intériorisation…) : "l'enfant ne nait pas civilisé" (1977). Dans la mesure où il ne pourrait pas l'être, il connaîtrait les affres d'une relégation permanente comme les marginaux en font l'expérience au sein des configurations sociales. Chaque fois qu'Élias parle des enfants, on peut penser aux déficients : comme eux, le processus de civilisation, sorte d'"infection anomique" (1997), a des difficultés à se traduire en pratique car ces marginaux manquent de *self-control*. Mais, différence radicale, l'autonomie de l'adulte déficient est largement remise en cause par les relations d'interdépendance dans lesquelles il est inséré et par la déficience qui réduit ses capacités. À l'inverse des enfants, potentiellement amendables, l'avenir et l'espoir ne sont plus devant l'adulte déficient et, discrédité dans le monde de l'inégalité, il ne peut tabler que sur l'efficacité du droit et sur des sentiments de compassion ne valant pas traductions pratiques. » (2006, p 150-151)

En outre, assimilés le plus souvent à des enfants, les adolescents et jeunes adultes du dispositif doivent, en partie leur situation de désinterlocution à l'amalgame qui est fait entre « handicap mental », monde de l'enfance et pensée enfantine. Si certaines de leurs attitudes peuvent prêter à confusion, leurs préoccupations sont bien celles d'adolescents et jeunes adultes de leur âge et plus généralement du monde dans lequel ils évoluent. L'oublier peut d'ailleurs conduire à des situations problématiques autour des questions comme celles de la sexualité, des conduites addictives, ou encore des différentes formes d'endoctrinement… qui ne sont que quelques exemples de l'ensemble des questions qui relèvent de la sociabilité des adolescents et jeunes adultes hors de la cellule familiale. La difficulté réside alors dans le fait de devoir faire face à des interrogations pleinement en phase avec leur âge sans, pour certains, posséder les « outils de pensée » leur permettant d'en mesurer les enjeux et d'agir en conséquence, et pour d'autres, tout simplement parce qu'ils n'en n'ont pas été informés puisque jugés encore loin de ces problématiques.

Pendant six mois, j'ai déjeuné avec Jonas qui était en stage un jour par semaine sur mon lieu de travail. Il s'occupait de l'entretien des espaces verts de l'ÉSPÉ sous la responsabilité du jardinier de l'établissement. Ces moments ont été d'une grande richesse, d'autant plus qu'ils se déroulaient hors du lycée. Jonas se sentait moins contraint de tenir des discours convenus pour ne pas se mettre en porte-à-faux vis-à-vis de l'institution. Il s'est toujours montré extrêmement prudent à ce propos, jusqu'à ce qu'une véritable confiance réciproque s'installe entre nous. J'ai ainsi pu découvrir à quel point il était lucide sur l'ensemble des problèmes auxquels il me disait être confronté ou qu'il anticipait à l'aune de sa sortie de l'ULIS lycée (Jonas est en attente d'une place en ESAT). C'est ainsi qu'il me parlera de sa relation avec une jeune fille qu'il a connue à l'ULIS lycée

(actuellement en ESAT), et des problèmes qu'il rencontre avec sa famille qu'il décrit comme très intrusive dans leur relation de couple. « On n'a pas vraiment d'intimité tous les deux (*un peu gêné*), sa mère nous surveille toujours. Elle est gentille, c'est pas ça, mais elle nous laisse pas trop tous les deux ». Sandra, sa copine, lui parle sans cesse de « bague » et d'avoir un enfant. Il m'explique qu'elle souhaite se marier mais que lui n'en a pas envie pour l'instant : « Ça m'embête, je veux pas en entendre parler, je préfère qu'on en reste comme on est. On s'appelle tous les jours, on se voit à l'ESAT, le week-end et voilà point barre. Le mariage on verra plus tard ». Jonas m'explique qu'il veut « finir ses études et travailler avant de parler de ça, on verra ça plus tard », qu'il en a « assez de la classe », « j'arrive à un âge maintenant *[il va sur ses dix-neuf ans]* où j'ai envie d'avancer, d'aller de l'avant. J'en ai ras le bol des autres et de la classe et de l'internat ». Avec beaucoup de clairvoyance *[Jonas rencontre de grosses difficultés au niveau de la lecture, et de l'écriture ses compétences sont proches d'un élève de CP],* il me dit qu'il préfère aller à l'ESAT P. Picasso plutôt qu'à l'ESAT J. Rostand (où il a fait un stage un jour par semaine pendant une année), dont il garde pourtant un merveilleux souvenir et aurait souhaité pouvoir y être employé. La raison invoquée est qu'à l'ESAT J. Rostand, il y a un foyer où il peut être logé, ce qui n'est pas le cas pour l'ESAT P. Picasso qui se trouve trop éloigné de chez ses parents pour effectuer les trajets chaque jour en bus (il n'a pas le permis de conduire). Il ne souhaite pas prendre un logement seul en ville proche de l'ESAT P. Picasso : « Je me sens pas de prendre un appartement seul, de payer le loyer, faire les factures d'eau, d'EDF et tout ça, les courses, je me sens pas (*cherche ses mots*). Plus tard oui, mais là je me sens pas (*un peu attristé*) », « Quand j'aurai mis de l'argent de côté, on verra mais pour l'instant non, je préfère pas ». Jonas revient très souvent sur le fait qu'il préfère commencer par travailler à l'ESAT avant de monter lui-même son entreprise de jardinage. Il m'explique alors le matériel qu'il devra acquérir, les services qu'il proposera en détaillant de manière extrêmement technique quelques activités de jardinage : la taille des rosiers, la manière d'enterrer un système d'arrosage… J'apprendrai que toutes les opérations dont il me faisait part avec force détails étaient ce qu'il avait appris avec le jardinier de l'ÉSPÉ.

Journal de terrain du 9/12/2011

« Aujourd'hui, Joëlle, une collègue, est venue se joindre à Jonas et moi pour le déjeuner. Jonas prendra peu la parole, juste pour répondre à quelques questions de Joëlle sur qui il est et ce qu'il fait à l'IUFM. Quelques regards lancés en ma direction me laisseront entendre que l'interaction n'est pas celle escomptée. Après que Jonas nous a quittés pour reprendre son travail, Joëlle m'interroge à son sujet. Il lui a dit qu'il était en ULIS. "Qu'est-ce qu'il a ? " me demande-t-elle. Surpris de la spontanéité de sa question je la lui retourne : "C'est-à-dire, il a quoi ?". Elle me

répond : "Ça se voit qu'il a (hésite), ben [cherche ses mots comme si elle cherchait à ne pas choquer] ben on voit qu'il a une déficience intellectuelle quand même, non ?". Je lui demande alors de préciser ce qui lui fait dire ça. Elle me répond : "Il est naïf, il est gentil quoi ! Il fait penser un peu à un enfant comme il s'exprime, quel âge il a ?". J'essaie de creuser un peu sans qu'elle se sente toutefois offensée par mes questions alors qu'elle devait attendre de ma part de la connivence là où je lui renvoie doute et interrogations. Elle me dit alors : "Il me fait, penser un peu à "Lou ravi" comme on dit ici (rit)". Lou ravi est l'expression utilisée dans le sud de la France pour désigner le "simple d'esprit". Lou ravi est un santon de la crèche de Noël qui lève les bras au ciel en signe d'émerveillement devant le miracle de la nativité. Il prête à rire avec ses bras en l'air et sa tête d'étonné. Il est associé à la figure de "l'idiot du village", le "fada" dont on n'attend rien d'autre que ça présence et sa présumée bonne humeur quotidienne. »

Les dispositions corporelles de Jonas - son *hexis* dirait Pierre Bourdieu - sa manière de se tenir, de poser sa voix ou de s'exprimer sont autant de signes étroitement liés au corps, qui alimentent le « brouillage » des âges évoqué plus haut par Joëlle. Cependant, la mise en perspective avec les extraits d'entretiens ci-dessus tend à montrer qu'il en est tout autrement. On ne peut nier que le regard que Jonas porte sur lui-même témoigne d'une véritable réflexivité à l'égard de son existence tant au niveau de sa relation de couple que sur le plan de son avenir professionnel. La manière dont il aborde la question de son autonomie est par ailleurs tout à fait révélatrice de la capacité qu'il a de penser son existence présente et à venir en tant que sujet. En outre, ce « brouillage » des âges révèle la manière dont l'immaturité[187], indéniable chez certains adolescents et jeunes adultes rattachés à l'ULIS (perçue comme une des conséquences dudit handicap mental) surdétermine leur capacité à affirmer et à rendre compte de leur subjectivité.

2. *Situation de désubjectivation et statut de « non personne »*

Journal de terrain du 13/01/2013

« Au cours d'un "goûter" organisé à l'attention de Agathe pour son anniversaire, Marc et Florence (professeur d'atelier ATMFC[188]) viennent à parler de Sarah qui est inclue dans sa classe en cours de cuisine. La discussion s'engage à moins d'un mètre de Sarah qui s'apercevant qu'on parle d'elle, fait semblant de lire un texte assise à sa table tout en jetant de rapides coups d'œil en direction des deux interlocuteurs qui poursuivent leur discussion, bien qu'ils aient conscience de la présence de Sarah. La discussion porte sur le contenu d'une épreuve d'examen qu'elle doit passer la semaine suivante et sur les modalités d'évaluation. Florence est en train de faire savoir à Marc qu'elle a

[187] Comme le terme d'autonomie, celui d'*immaturité* revient fréquemment dans les discours des professionnels pour faire état de l'hétérochronie entre l'âge biologique et les capacités de raisonnement et de communication évoquées précédemment.
[188] Assistant Technique en Milieu Familial et Collectif.

oublié de l'en informer mais aussi et surtout qu'elle ne sait pas comment s'y prendre pour constituer cette évaluation au regard des difficultés de Sarah. "Comment je peux faire pour les consignes, elle lit pas !" demande Florence à Marc sans précautions particulières. J'observe Sarah qui réagit par des signes de têtes aux propos qui sont tenus à son égard. Elle se tourne vers Alex, souffle, fait mine de la tête qu'elle n'est pas d'accord avec ce qui se dit à son sujet, ouvre grand les yeux lorsqu'elle entend dire qu'elle ne parvient pas à utiliser le four convenablement et à nettoyer correctement son plan de travail. Au bout d'une dizaine de minutes, temps durant lequel elle n'a rien perdu de la conversation, Sarah se lève pour aller récupérer son cahier posé sur une table placé derrière les deux interlocuteurs mais au lieu de les contourner elle se faufile entre ces deux derniers. Elle prend son cahier, marque un temps d'arrêt, puis retourne à sa place. Un peu surpris au départ, non par sa présence mais par le fait qu'elle fasse le choix de s'intercaler entre eux plutôt que de les contourner, Marc et Florence poursuivent la discussion. Marc fait signe à Florence de continuer à l'extérieur. Ils sortent devant la salle de classe. Sarah continue suit la conversation du regard à travers la baie vitrée de la salle de classe, mais cette fois sans en entendre le contenu. "Ils parlent de moi, comme si j'entendais pas ! Elle me casse alors que je sais utiliser le four." lance-t-elle à Alexis. La conversation terminée Marc rentre dans la classe et lance : "Sarah la semaine prochaine tu as un CCF [Contrôle en Cours de Formation] en ATMFC, il faudra qu'on le travaille ensemble car t'a des difficultés !", "J'ai entendu, je suis pas sourde !" répond Sarah (agacée et désabusée).Marc ne prête pas attention à sa réponse, demande à ce que le goûter se termine pour que la classe reprenne. »

L'extrait ci-dessus est un cas typique de situation de désinterlocution décrit par Éric Chauvier. L'absence de précautions prises ici par Marc et Florence pour dialoguer sur le cas de Sarah fonctionne comme un révélateur des représentations sociales à l'égard dudit handicap mental. À l'image d'adultes devant un enfant, Marc et Florence ne se préoccupent pas de la présence de Sarah et de la manière dont elle pourrait interpréter les paroles exprimées à son encontre et en sa présence. *Objet* du discours, elle perd le statut de *sujet* qu'elle tente, en vain, de reprendre en signifiant sa présence physiquement. La sortie de Marc et Florence marque pourrait-on dire la *resubjectivation* de Sarah. Erving Goffman observe ce type de situation lorsqu'il explique que les stigmatisés peuvent être considérés par les « normaux[189] » comme des « non-personnes » dans le cours de « contacts

[189] Par souci pratique, Erving Goffman utilise le terme de « normaux » pour distinguer ceux qui sont affligés d'un stigmate de ceux qui ne divergent pas négativement des attentes à un moment donné dans une société donnée. Il ne pose pas en effet de frontière entre la normalité et l'anormalité. Il se rapproche en cela de la thèse de Georges Canguilhem (1966) pour lequel la norme n'est pas biologique mais le produit du rapport d'un vivant à son environnement. Goffman montre le caractère situé de la normalité, « cette notion d'"homme normal" trouve peut-être son origine dans la vision médicale de l'être humain, ou bien encore dans la tendance qu'ont les grandes organisations bureaucratiques telles que l'État National, à traiter tous les membres comme égaux sous certains aspects. Quoi qu'il en soit, elle est, semble-t-il, à la source de toute l'imagerie à travers laquelle se voit actuellement la majorité des gens. » (*ibid.*, p. 17) Enfin, il ne manque pas

mixtes[190] », le stigmatisé étant alors « absent en tant qu'individu auquel il convient de prêter une attention rituelle » (1975, p.31). L'emploi de la troisième personne grammaticale pour parler de la personne qui ne participe pas à la situation d'allocution en cours participe d'une forme de *désubjectivation* par l'objectivation de sa personne, en sa présence.

L'événement ci-dessus n'a rien d'un cas isolé. Ma présence a même parfois incité à ce genre de situation. Par la perturbation inévitable qu'il provoque, le chercheur peut parfois, par sa seule présence, contribuer à déclencher des phénomènes auxquels il lui aurait été difficile d'avoir accès par ailleurs. Je me suis ainsi retrouvé dans une position plutôt délicate lorsqu'à l'issue des équipes de suivi de scolarisation, Marc ou Agathe, mais également d'autres « professionnels », venaient s'entretenir avec moi à propos d'un des élèves en leur présence. Je me voyais ainsi doublement en porte-à-faux. D'une part en participant à la situation désinterlocution évoquée ci-dessus, et d'autre part parce que je prenais le risque de voir écorner la confiance qui m'avait été accordée par les élèves. Tant bien que mal, je parvenais à sortir de ce type de situation soit en invitant ouvertement le *sujet* de la conversation - qui n'est alors qu'*objet* - à entrer dans l'interaction et à s'y exprimer en tant que *sujet*, soit en coupant court à la conversation lorsque j'avais compris que cette solution n'était pas envisageable.

Jonas, a lui-même fait l'objet d'une situation tout à fait révélatrice du positionnement de certains professionnels à l'égard dudit handicap mental. Lors de son premier rendez-vous à l'ESAT P. Picasso, il est reçu par la responsable et accompagné de ses parents, du coordonnateur de l'ULIS et de moi-même. À aucun moment la responsable ne s'est adressée à Jonas, mis à part au moment des salutations. Jonas s'est donc retrouvé, à l'instar de Sarah, spectateur de la conversation qui a duré une petite demi-heure. Attentif à ce qui se disait à son sujet sans jamais être interpellé, j'étais vigilant face aux réactions de Jonas resté plutôt passif, jusqu'à ce que la responsable s'adresse au coordinateur : « J'ai regardé son dossier, quel niveau scolaire il a exactement CP, Cé1 ? ». À ce moment-là, Jonas, presque dix-neuf ans, s'est tout à coup senti gêné et mal à l'aise face à la brutalité de la question. Sentiment de gêne qui n'a pas échappé à Marc. Tourné vers ce dernier et

---

de rappeler au terme de son ouvrage que « la notion de stigmate implique moins l'existence d'un ensemble d'individus concrets séparables en deux colonnes, les stigmatisés et les normaux, que l'action d'un processus social omniprésent qui mène chacun à tenir les deux rôles, au moins sous certains rapports et dans certaines phases de sa vie. **Le normal et le stigmatisé ne sont pas des personnes mais des points de vue** [c'est moi qui souligne]. » (1975, p. 160-161)

[190] Erving Goffman définit les *contacts mixtes* comme « les instants où normaux et stigmatisés partagent une même situation sociale, autrement dit se trouvent physiquement en présence les uns des autres. » (1975, p. 23)

suspendu à sa réponse, Jonas a retrouvé sa sérénité à l'écoute de la réponse de Marc : « Oh, il a des difficultés en lecture/écriture, mais il progresse bien et se débrouille plutôt pas mal en mathématiques, c'est bien *(regard rassurant tourné vers Jonas)* ». Apparemment satisfaite de la réponse évasive de Marc, la responsable en restera là. Bien entendu, il ne s'agit pas de jeter l'opprobre sur la personne de la responsable qui n'avait sans doute pas l'intention de heurter Jonas par sa question. Marc lui-même dans la situation précédente n'avait pas plus l'intention de blesser Sarah en discutant avec sa collègue à son sujet sans tenir compte de sa présence. Néanmoins, on mesure aisément la manière dont peuvent se traduire en acte les représentations sociales sur ledit handicap mental. Tant par la brutalité de la question qui met en perspective le niveau scolaire d'un jeune homme de dix-neuf ans avec celui d'un enfant de sept ou huit ans, que par le fait de ne jamais s'adresser directement à Jonas. Sur le chemin du retour, j'engage la discussion avec Jonas sur la rencontre qui vient de se dérouler :

« **Ça va, ça t'a plu la visite de l'ESAT ?**

Ouais, ça va, j'ai bien aimé l'atelier espaces verts, c'est bien ça m'a plu.

Pendant la réunion, t'as pas trop parlé ?

Ben non, c'est mes parents et M. Pianet qui ont parlé.

T'avais rien à dire ?

(Réfléchit) Non, elle m'a pas posé de question la dame, alors ça va (*rit*)

À un moment j'ai vu que tu étais un peu gêné.

Quand ?

Quand la dame a posé la question sur l'école.

Ah oui, *(hésite)* ben *(cherche ses mots)* j'aime pas quand on parle de ça.

De quoi ?

Ben de l'école, tout ça, j'ai des difficultés, j'aime pas quand on dit CP, Cé1, Cé2, ça me plaît pas *(gêné),* on dirait un petit de l'école quand ils disent ça, ça me plaît pas. Je sais que j'ai des difficultés, mais c'est pas la peine de dire ça, je suis un adulte *(hésite)* mon petit cousin il a huit ans il est en Cé1, ça me plaît pas, c'est tout *[Jonas est agacé, je sens que la conversation lui devient pénible]*.

T'as vu y avait même une piscine devant le foyer !

Oui *(sourit*), après le travail, je ferai un plouf, tranquille pas loin de ma chambre.

Chanceux !

Vous viendrez quand je serai à l'ESAT avec M. Pianet ?

***(Surpris)* Oui, enfin je viendrai pas me baigner mais si tu veux je viendrai manger un soir avec toi.** »

3. Des conditions peu favorables à l'émergence des voix

Je souhaiterais à présent montrer qu'il est réducteur de penser qu'il suffit d'encourager une personne à s'exprimer pour que, *de facto,* celle-ci s'empare de l'opportunité qui lui est offerte. Ce serait en effet sans compter sur l'importance à accorder aux conditions de possibilités d'expression au-delà de la seule invitation qui est donnée de le faire, certes nécessaire mais non suffisante. Il convient donc de considérer que si les voix des personnes désignées handicapées mentales sont en mal d'audition ce n'est pas exclusivement parce qu'on ne leur donne pas l'occasion de se faire entendre. Ce peut être aussi le fait de conditions peu propices qui incitent ces derniers à se taire, au-delà de leurs seules capacités à pouvoir s'exprimer. Je prendrai pour exemple le cas des équipes de suivi de scolarisation, comme moment essentiel dans la scolarisation des élèves rattachés à l'ULIS.

Lors de mes deux premières années de terrain, j'ai participé à l'ensemble de ces équipes de suivi de scolarisation[191] qui se sont tenues à l'attention de chacun des élèves rattachés à l'ULIS. Il s'agit de réunions institutionnelles annuelles ou bi-annuelles lors desquelles sont évaluées les projets personnalisés de scolarisation[192] des élèves dont il est régulièrement rappelé qu'ils doivent « être acteurs pour y donner du sens » (Marc rappelle systématiquement cette condition à chaque début d'ESS), et où s'élaborent et se construisent les modalités de scolarisation de chacun des élèves ainsi que leur projet d'orientation. L'élaboration du PPS est une étape d'autant plus importante que ce document est ensuite étudié et adopté (ou non) lors de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées[193]. Il a pour but de contractualiser l'ensemble des actions qui vont cadrer la scolarisation de chacun des élèves reconnus handicapés. Les ESS sont ainsi l'occasion de réunir l'ensemble des professionnels[194] qui interviennent de près

---

[191] ESS dans la suite du texte.

[192] PPS dans la suite du texte.

[193] Il est proposé « à chaque enfant, adolescent ou adulte handicapé, ainsi qu'à sa famille, un parcours de formation qui fait l'objet d'un *projet personnalisé de scolarisation* assorti des ajustements nécessaires en favorisant, chaque fois que possible, la formation en milieu scolaire ordinaire. Le projet personnalisé de scolarisation constitue un élément du plan de compensation visé à l'article L. 146-8 du code de l'action sociale et des familles. Il propose des modalités de déroulement de la scolarité coordonnées avec les mesures permettant l'accompagnement de celle-ci figurant dans le plan de compensation. » (Loi n°2005-102 du 11 février 2005, art. L. 112-2)

[194] Est-ce que parler des « professionnels », de la « communauté éducative » ou encore des « parents », implique une communauté de point de vue de chacun des membres au sein même de ces différentes catégories ? Il est évident que non. Les points de vue *singuliers* des membres de chacune de ces catégories sont loin d'être unifiés. Il est bien entendu réducteur et abusif de parler des « professionnels » comme d'une catégorie homogène. S'ils doivent se prononcer sur une situation identique, le cas d'un élève par exemple, cela n'écarte pas le fait qu'ils puissent avoir des positions différentes au regard de ce même cas mais au final

ou de loin autour du PPS de l'élève en question. Certaines ESS ont ainsi réuni entre six et quatorze personnes sans compter l'élève et ses parents.

Tout au long des ESS, j'ai été frappé par le mutisme affiché par les élèves mais aussi, dans l'immense majorité des cas, par leurs parents, lors d'une réunion dont l'objet s'avère déterminant dans leur parcours de scolarisation. Pour tenter d'expliquer pourquoi il en est ainsi, je formulerai deux hypothèses explicatives : la première concerne l'organisation spatiale des lieux où se sont déroulées les réunions, la seconde, la dissymétrie des interactions sociales et le langage utilisé.

(a) L'organisation spatiale comme ordre social dominant

Lors de ma première année de terrain ces réunions se sont déroulées dans la salle de la classe ULIS, la seconde année dans la salle de réunion jouxtant le bureau de la Proviseure du lycée[195]. Bien que la classe ULIS bénéficie d'une atmosphère plus conviviale et chaleureuse que la salle de réunion, dans les deux cas les parents et leurs enfants faisaient face aux professionnels.

De manière quasiment rituelle, à chaque nouvelle ESS, le ou les parent(s) et leur enfant sont accueillis par la Proviseure (ou par le coordonnateur de l'ULIS en son absence) à l'extérieur de la salle de réunion. Ils sont invités ensuite prendre place face aux professionnels, sans qu'ils ne se retrouvent jamais à côté de l'un d'entre eux. Les deux « parties » ont toujours été séparées par un espace conséquent qui laisse entrevoir assez distinctement une organisation spatiale intériorisée pour ce genre de situation (Hall, 1971). On mesure ici sans mal le caractère doublement solennel de la situation, au regard de la disposition du mobilier et du nombre parfois important de professionnels présents. Pour reprendre Pierre Bourdieu on peut reconnaître qu'une telle « mise en scène » relève d'une « violence symbolique qui s'ignore » (Bourdieu, 2001, p. 79). J'ai pu observer, à de nombreuses reprises, les visages des parents et de leurs enfants se fermer et se durcir après avoir passé le seuil de la porte d'entrée face à la configuration spatiale en place. Aucun

---

une seule décision sera prise, celle à laquelle nous accorderons toute son importance. Le point de vue qui m'intéresse étant celui des élèves, ces derniers explorés comme des cas individuels, seront, dès que possible, replacés dans les bribes de réseau d'interdépendance (Élias, 1987) dans lesquels ils s'inscrivent et auxquelles je pourrai avoir accès. Ce sont donc les raisons qui expliquent que je n'exclus pas de céder à cet « effet d'homogénéisation regrettable » (Eideliman, 2008) qui, en soi, ne propose qu'un reflet déformé de la réalité.

[195] La Proviseure qui a choisi que l'ensemble des réunions, en dehors des conseils de classe, puissent se tenir dans la salle dédiée à cet effet afin de leur donner un caractère plus solennel. Il s'agit d'une vaste salle se situant dans la partie administration du lycée. Entièrement rénovée, elle n'en demeure pas moins très austère. La Proviseure prendra soin l'année suivante de la rendre plus accueillante suite aux réflexions de certains parents surpris par la froideur du lieu. Quelques plantes vertes ainsi que des tableaux viendront briser son caractère austère : la disposition des tables, elle, sera préservée.

parent et encore moins leurs enfants ne se sont donnés la peine de se dévêtir (les réunions se sont déroulées entre janvier et février). Ils n'y ont pas non plus été invités. Certains sont restés emmitouflés dans leurs épais manteaux tout au long de la réunion, dans une salle correctement chauffée, comme s'il s'agissait de l'ultime rempart face à violence symbolique de la situation. Non seulement Lise, Jérémy, Hugo, Laurent ou encore Noa ne s'exprimeront pas du tout, mais ils ne sortiront pas non plus les mains de leurs poches.

Lors de l'avant dernière ESS, arrivés sur le seuil de la porte, les parents de Fabrice, accompagnés de leurs fils, marqueront un temps d'arrêt face à la disposition de la salle de réunion :

> « Le père de Fabrice : (*le regard ébahi*) Oula, je suis jamais allé au tribunal mais là j'ai l'impression d'y être (*rit*), j'ai l'impression de passer un audit (*rit*).
> La conseillère d'orientation psychologue : Oui c'est vrai que le lieu n'est pas très chaleureux (*gênée*), on peut bouger les tables peut-être ? (*elle interroge du regard la Proviseure*)
> La Proviseure : Oui, oui bien sûr (*interrogative*)
> Le père de Fabrice : Non, non, ne changez pas tout pour nous, ça ira comme ça, c'est parfait (*cynique*) *[Tous les trois prennent place selon la configuration initiale]*. »

La configuration spatiale ne sera pas changée face à l'embarras de chacun des professionnels de ne pas savoir au final quelle disposition alternative adopter pour créer plus de « convivialité ». Il n'est pas anodin de noter que le parent qui s'est autorisé à pointer le caractère solennel de l'organisation spatiale de la salle soit le seul parent possédant une position sociale qui ne le place pas du côté de ceux l'on peut qualifier - pour reprendre la terminologie bourdieusienne - de « dominés ». Les autres parents, appartenant pour une large part aux classes populaires, ne se sont sentis ni autorisés ni légitimes à relever l'imposition de l'ordre social « dominant », qui se traduit en partie ici par la disposition de l'espace.

Fabrice, qui ne rencontre habituellement pas de difficulté pour s'exprimer refusera catégoriquement de prendre la parole bien qu'il y soit invité :

> « Mme La Proviseure : Fabrice, si tu veux tu peux commencer ?
> *[Fabrice ne dit rien, par un signe de tête il signifie qu'il ne souhaite pas prendre la parole]*
> La mère de Fabrice : Il a déjà fallu se battre pour qu'il vienne, il ne voulait pas venir, pour lui tout va bien.
> Le père de Fabrice : Si vous arrivez à le faire parler, chapeau ! (*rit*)
> *[Fabrice ne prendra pas la parole, son cas sera évoqué à la 3ème personne tout le reste de la réunion]*. »

Quelques jours après la tenue de l'ESS, j'aborderai le sujet avec Fabrice :

« (…) **Tu n'as pas été très bavard le jour de ta « réunion »** *[c'est ainsi que les élèves désignent les ESS dont ils ignorent la signification du sigle]*

Ben quoi, pourquoi vous dites ça ?

Ben, quand on t'a donné la parole, t'as rien dit…

J'avais rien à dire, c'est tout *(hésite),* là ils te regardent tous comme ça (*fait les gros yeux, l'air ébahi*). Mon père, il a dit qu'on dirait que t'es dans un tribunal (*réfléchit*), t'es là au milieu, tout le monde te regarde.

Oui mais il y a des choses importantes qui sont dites à ton sujet sur lesquelles tu pourrais donner ton avis, non ?

Je peux pas parler devant eux, la principale tout ça, je sais pas comment dire *(hésite)* après j'ai trop la honte, c'est dur devant tous là. »

Les propos de Fabrice sont idéal-typiques de l'attitude des autres élèves lors de ce genre de réunion. Seul Jonas s'est autorisé à parler de son projet de manière claire et précise lorsqu'il a été invité à s'exprimer sur ce qu'il souhaiterait faire après le lycée. À l'instar de Fabrice, Hugo revient sur sa « réunion » :

« Je pense dans ma tête ce que je veux dire, mais j'arrive pas à le dire quand ils regardent tous *(hésite).* Là ça va, mais quand ils sont tous, je peux pas, je peux pas, alors je dis rien (*rit*). J'arrive pas à parler à la réunion, je me tais comme ça c'est mieux (*rit*).

Enfin c'est mieux, je crois pas, tu te sens pas d'essayer avec tes mots ?

Non, ça va là, je bafouille quand y a du monde, c'est trop la honte, ils vont rien comprendre (*rit*). »

Les silences des élèves ont ainsi contraint la Proviseure à reprendre au plus vite la parole afin de dissiper le malaise face aux *voix* qui n'osaient pas se rendre audibles, ou alors à *minima*, tant les conditions d'interaction font de la prise de parole une épreuve sociale par excellence (Le Blanc, 2011).

(b) Les conditions sociologiques des équipes de suivi de scolarisation

Au-delà de l'organisation spatiale dont on vient de voir qu'elle peut contribuer à décourager les prises de parole des élèves et de leurs parents, la dissymétrie des interactions et le langage utilisé tendent à renforcer le sentiment d'illégitimité face à des acteurs dominants que sont les professionnels. D'un côté, des adolescents et jeunes adultes conscients de leur position de dominés, de l'autre des professionnels porteurs de l'autorité et de la légitimité conférées par leurs statuts et leurs institutions respectives : Proviseure, Proviseure adjointe, médecin, psychologue, enseignant, etc. Voici ce que me livre Noa lorsque je l'interroge sur le fait qu'il est resté sans voix, le jour de sa réunion :

« Je comprends rien à ce qu'ils *[les professionnels lors des réunions]* disent. La MDPH, le contrat de je sais pas quoi, je comprends rien. La demande de ci, le projet, les inclusions, le CAP, c'est des malades *(rit)*. C'est eux qui décident, le projet tout ça. Moi *(hésite)* j'arrive pas à expliquer bien les choses comme tu fais ou le prof il fait. ».

On le voit, comprendre et se faire comprendre devient difficile, voire parfois impossible, à l'intérieur d'un cadre qui place les parents et leurs enfants dans des situations d'interaction et de communication dissymétriques. Le parti pris est donc celui de se taire :

« La compétence suffisante pour produire des phrases susceptibles d'être comprises peut être tout à fait insuffisante pour produire des phrases susceptibles d'être écoutées, des phrases propres à être reconnues comme recevables dans toutes les situations où il y a lieu de parler. » (Bourdieu, 1982, p. 42)

Aux difficultés liées à l'inégale autorité des locuteurs (Thin, 1998) qui placent indéniablement les élèves et certains parents en situation d'infériorité face à des discours qui bien souvent les dépassent et leur donnent le sentiment de ne pas être à leur place, viennent se greffer des difficultés strictement liées à la spécificité du fonctionnement par nature polymorphe du dispositif ULIS et des termes « techniques » employés. De nombreux professionnels interviennent en effet autour du dispositif, avec leur propre langage, qui reste le plus souvent obscur aux yeux des principaux intéressés et même parfois des autres professionnels. Pour qui n'est pas aguerri à ce type de réunion faisant intervenir des acteurs issus de champs professionnels distincts (médico-éducatif, sanitaire, socio-éducatif…), ce peut devenir une sorte de « Tour de Babel » tant les statuts et fonctions de chacun, les sigles utilisés et les dispositifs ne sont le plus souvent jamais explicités. C'est ainsi, et je rejoins ici Charles Gardou, que les professionnels :

« En toute bonne foi, (…) décident, prescrivent et concluent. En toute confiance, ceux qui font appel à eux acquiescent et appliquent. Tout se passe alors comme si les premiers, au nom d'une confirmation scientifique, d'une appartenance institutionnelle et d'une fonction apostolique, avaient le devoir de convertir les seconds à leur foi. On évalue le risque de captation et d'appropriation du sujet en situation de handicap et de ses parents, en particulier lors de décisions essentielles, telles que son maintien en milieu familial, son placement en institution ou son orientation (…) Polarisés par le caractère rationnel de leur intervention, les professionnels peuvent en venir à oublier leur impact réel. » (2005, p. 118)

Lorsqu'elle ne parvient pas à trouver sa place, la voix des adolescents et jeunes adultes dits handicapés mentaux contribue alors à jeter le doute sur leur capacité d'agir et à user de leur subjectivité. La solution de repli face au poids de ces obstacles et de ces

contraintes reste une écoute polie se traduisant par des formes « d'acquiescement sans conséquence » (Hoggart, 1970, p.22), au regard du manque d'explicitation des discours souvent trop techniques pour celles et ceux qui n'ont pas la connaissance des rouages institutionnels, et ce indépendamment des capacités de compréhension des élèves ou de leurs parents. Situations dont on ne peut faire l'économie de les rapporter aux profils sociaux différenciés. Pour les parents issus des classes populaires, les différences sociolinguistiques ne font qu'amplifier le caractère infériorisant qui se joue dans et par les différences langagières omniprésentes dans le cours des interactions qui ont lieu dans ce type de rencontres. Dans le cadre de ses travaux autour de l'échec scolaire et de sa médicalisation, Stanislas Morel fait un constat proche de celui que l'on vient de voir ici dans le cadre des équipes de suivi de scolarisation :

> « Alors que les parents des classes supérieures se sentent légitimes pour contester les avis médicaux portés sur leur enfant et le font savoir aux spécialistes du soin, ceux des classes populaires tendent à redouter les conséquences d'un conflit ouvert avec leurs interlocuteurs et, par conséquent, à conserver *in petto* leurs incompréhensions ou leurs critiques. Cette difficulté à dire leur point de vue vient renforcer leur ressentiment à l'égard des professionnels auxquels ils ont été confrontés et alimentent les stratégies de retrait. » (Morel, 2014, p. 197)

Par ailleurs, bien que les parents connaissaient les raisons de ma présence (que je soumettais à leur acceptation[196] avant qu'ils ne soient accueillis dans la salle de réunion), j'avais bien conscience que j'étais assigné du côté du monde du lycée (soit des « dominants »), de par mon appartenance à l'université, ma manière de me présenter ou encore de m'exprimer. J'avais tendance à être rangé du côté des enseignants ou des professionnels, bien que les parents aient très vite compris que je n'étais pas directement impliqué dans les enjeux en lien avec la scolarité de leur enfant. En début d'enquête, quelques-uns ont espéré que je pourrais peut être intervenir en faveur de leurs enfants lors de décisions délicates, pour lesquelles ils n'avaient pas toujours obtenu gain de cause. En de tels cas, il n'est pas rare qu'il soit reconnu au chercheur, qui plus est à l'ethnographe, par les relations qu'il entretient avec ses interlocuteurs, le rôle de porte-voix dans le but d'intercéder auprès des professionnels pour tenter d'infléchir certaines décisions. Lors de chaque équipe de suivi de scolarisation je prenais soin d'éviter de me positionner aux côtés des professionnels face aux familles, j'optais ainsi pour un placement « latéral » afin

[196] Tous les parents me connaissaient avant les équipes de suivi de scolarisation. En début d'enquête, j'ai participé à la réunion de rentrée des élèves de l'ULIS lors de laquelle j'ai eu l'occasion de me présenter et d'expliciter les raisons de ma présence. Aucun parent n'a refusé ma participation aux ESS.

d'éviter que ma présence ne renforce le déséquilibre numérique. Sans doute, cela a-t-il été vain, ou en tout cas eu peu d'effet sur les rapports de domination précédemment évoqués ; néanmoins je tenais à ce qu'une distinction[197] puisse être perceptible tant spatialement que symboliquement.

Bien sûr, ce nombre limité d'hypothèses n'a pas la prétention de recouvrir l'ensemble des raisons qui peuvent conduire à des situations de désinterlocution. Celles-ci me sont toutefois apparues majeures pour expliquer les situations de repli sur soi et de « remise de soi » (Bourdieu, 1979) au cours desquelles, de manière tacite, la parole est déléguée à qui voudra bien la prendre. Dans la plupart des cas elle est laissée aux « initiés[198] » (Goffman, 1975) qui deviennent alors des « porte-voix » : les parents, le coordonnateur ou l'auxiliaire de vie scolaire généralement. Dans le même temps, la *cécité* aux conditions de possibilités d'émergence des voix de ceux-là même qui s'en font les porteurs contribue à les contenir voire à les ignorer. Perdre le « pouvoir de dire[199] », de manifester sa subjectivité, que ce soit par sentiment d'incapacité ou par incapacité des autres à croire en cette possibilité (le premier étant souvent la conséquence de la seconde), concourt à générer des situations où le retrait de l'espace d'interlocution et la remise de soi deviennent les seuls recours possibles. Se croire incapable de parler, nous dit Guillaume Le Blanc, « c'est déjà être infirme du langage, excommunié en quelque sorte » (2011, p.83).

C. D'une relation de méfiance à une relation de confiance

Pour les raisons évoquées précédemment, je ne pouvais écarter le fait qu'il serait sans doute plus difficile de recueillir la parole des adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux de l'ULIS du lycée J. Jaurès que celle d' autres interlocuteurs considérée comme plus légitime et moins entravée. Plusieurs questions se posaient. Allaient-ils accepter de s'exprimer ? Pourquoi me parler plus qu'à un autre ? Serait-il possible d'envisager des entretiens approfondis ? Je n'ai pas la naïveté de croire que ma

[197] Je prenais soin de ne pas être dans la salle avant que les parents n'y pénètrent et de précéder leur sortie en fin de réunion.

[198] Erving Goffman définit les initiés comme « (…) des normaux, qui du fait de leur situation particulière, pénètrent et comprennent intimement la vie secrète des stigmatisés, et se voient ainsi accorder une certaine admission, une sorte de participation honoraire au clan. L'initié est un marginal devant qui l'individu diminué n'a ni à rougir ni à se contrôler, car il sait qu'en dépit de sa déficience il est perçu comme quelqu'un d'ordinaire. » (1975, p. 41)

[199] Il s'agit de l'un des trois pouvoirs éthiques fondamentaux définit par Paul Ricoeur (2001). Les deux autres étant « le pouvoir d'agir » et « le pouvoir de rassembler sa propre vie dans un récit intelligible et acceptable ».

position de chercheur m'octroierait quelques privilèges à être le récipiendaire d'une parole « vraie », authentique et encore moins à son exclusivité. Il n'y a pas de « voix pure » nous rappelle Michel de Certeau « (…) puisqu'elle est toujours déterminée par un système (familial, social, etc.) et codifiée par une réception. » (2001, p. 193).

1. Se faire accepter, être accepté

Je me présentais aux élèves du lycée en tant que chercheur préoccupé par le quotidien des lycéens scolarisés en ULIS. Volontairement je ne prononçais pas les termes de handicap, handicapé(e)s, difficultés scolaires, termes susceptibles d'assigner aux élèves d'ULIS des statuts ou des étiquettes que les autres élèves ne leur auraient pas attribués. Auprès des autres lycéens, je ne pouvais écarter le fait que je m'intéressais aux élèves d'ULIS, car mes allées et venues au sein du dispositif, géographiquement repéré dans le lycée, ne pouvaient passer inaperçues. Au sein du dispositif, j'avais au préalable prévenu Marc que je ne souhaitais pas être présenté en tant que « prof » ou « ex-prof d'ULIS » mais comme chercheur. Être assimilé à un « prof », au-delà de rappeler la situation de domination, m'aurait empêché d'obtenir certains témoignages de la part des élèves qui avaient compris que je n'étais pas « de mèche » avec leurs enseignants ni avec aucun des autres membres du lycée : proviseur(e), CPE, surveillants, assistante sociale … (sauf, cela va de soi, si les propos qu'ils m'avaient confiés avaient pu porter atteinte à leur intégrité physique ou morale, ce qui n'a pas été le cas).

Faire le choix d'adopter cette position m'a parfois plongé dans des situations embarrassantes vis-à-vis des élèves, et notamment lorsque Marc, ou encore Agathe l'AVS, cherchaient à s'entretenir avec moi en présence des élèves. Je souhaitais, éviter, autant que possible, de marquer toute forme de connivence avec eux, même si je n'ai pas la naïveté de penser qu'au regard des élèves j'étais devenu « un des leurs ». Je souhaitais autant que possible éviter que ces situations ne se présentent afin d'empêcher qu'elles n'interfèrent avec ma recherche, et notamment au niveau des relations intersubjectives que je souhaitais mettre en place avec les élèves. Lorsque des situations analogues se présentaient, je feignais alors de devoir noter une information sur mon journal de terrain ; manière certes un peu maladroite, mais néanmoins efficace, pour éviter de me retrouver en porte-à-faux vis-à-vis des élèves. Je savais pertinemment qu'il était illusoire de croire à une « fusion mimétique » (Papinot, 2013). Gérard Mauger faisait remarquer fort justement que le chercheur pouvait se laisser bercer par « l'illusion de "faire illusion" : accueilli "comme

l'un des leurs" par des enquêtés de bonne volonté, l'enquêteur risque plus encore de "se prendre pour un des leurs" et de croire qu'il passe inaperçu » (1991, p. 128).

Les élèves rattachés à l'ULIS avec qui j'ai passé beaucoup de temps sont fréquemment amenés à devoir *se raconter* pour la simple raison qu'ils font l'objet de l'attention de nombreux professionnels. La chose est récurrente dans le champ de l'ASH et du médico-social de manière générale. Certains sont suivis par des éducateurs de SESSAD, d'autres par des psychologues libéraux ou encore pour l'un d'entre eux par un éducateur de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE).

Journal de terrain du 2/02/2012

« Nous partons avec Sarah mener l'entretien dans une petite salle adjacente à la salle des profs. Celui-ci durera environ 40 minutes. Jonas, Anatole et Jérémy passeront nous rappeler vers 19h que c'est l'heure du repas. Ils sont tous passés un par un entre le rideau et la baie vitrée de la salle pour jeter un regard sur ce que nous faisions. Je ne sais pas comment ils ont fait pour savoir que nous étions là…Peut-être était-ce dû au fait que c'était la seule salle éclairée. Je la laisse partir, de toute manière nous étions arrivés au terme de l'entretien. Je reste toutefois un peu sur ma faim quant aux entretiens individuels, trop formels sans doute. Trop proches de la forme des entretiens qu'ils ont pu rencontrer dans le cadre de suivis divers au CMPP, au SESSAD… J'en reste d'autant plus persuadé que lorsque Sarah a dit à ses camarades qu'elle allait parler avec moi, Jonas a tout de suite repris en disant : "Pourquoi tu as des problèmes ?" et Jérémy de répondre : "Non, c'est comme moi la semaine dernière pour parler de ce que l'on fait… ". Je ne suis pas satisfait de la forme de l'entretien individuel, sans doute devrais-je essayer des entretiens collectifs… »

Si l'on ne peut que se réjouir de la place (octroyée par le droit) qui est reconnue aux personnes reconnues handicapées au sein des instances de décision dont elles font l'objet, elles ne sont bien souvent interrogées qu'à travers le seul prisme de leur marquage institutionnel qui tend à consacrer leur altérité : « le handicap mental » :

> « (…) sous l'étiquette publique homogénéisante de leur "problématisation", laquelle bloque la perception de multiples manières de vivre et de résister dans le groupe disqualifié (…) La sociologie de l'acteur faible n'est que la sociologie d'acteurs rendus faibles par le rétrécissement de la focale analytique, tant sur le plan scientifique que politique. » (Bruneteaux, 2011)

Un risque qui guette le chercheur est en effet ce rétrécissement de focale dont parle Patrick Bruneteaux qui, si l'on n'y prend garde, a tendance à faire oublier que nos interlocuteurs ne se réduisent pas à ce que l'on considère comme « leurs » problèmes et

encore moins à nos préoccupations de recherches. Les effets d'imposition[200] sont inévitables. N'étant pas « au-dessus de la mêlée » (Papinot, 2013, p. 4), ma seule présence imposait un cadre problématique de discussion, d'où la nécessité de savoir oublier pour un temps son objet, d'une part pour éviter la lassitude des interlocuteurs, mais aussi pour ne pas rester aveugle à ce qui est « en train de se dire et de se faire ». Ces précautions méthodologiques ne sont en rien spécifiques aux adolescents et jeunes adultes dits handicapés, néanmoins elles se sont avérées fondamentales dans le cadre de cette enquête.

Ma position pleinement assumée dans la relation d'enquête (je n'enquêtais pas *incognito*), je ne pouvais faire fi d'une « caractéristique externe » (Fournier, 2006) susceptible de provoquer des phénomènes de censure : la différence d'âge entre l'enquêteur et ses interlocuteurs. La relation d'enquête prend alors la forme :

> « (…) d'une relation sociale extra-ordinaire, *incongrue*. Elle ne se conforme pas d'évidence à un standard interactionnel auquel l'enquêté se serait frotté depuis toujours (…) En même temps, elle ne rompt pas immédiatement avec toute expérience sociale déjà vécue. Du coup, l'enquêté va chercher à la rapprocher d'autres relations sociales suivant les catégories de perception du monde et d'action qui lui sont propres. » (Fournier, 2006, p. 7)

Comme l'a montré Charles-Everett Hugues (1996), l'âge est un marqueur social fort qui dans les rapports sociaux est associé à des rôles et à des attentes qui participent à la définition des situations d'interactions (Goffman, 1993). La question qui se pose alors est de savoir si la différence d'âge a influencé, ou non les relations sociales de l'enquête, et si oui comment cela s'est-il manifesté. Et si l'enquête en a été freinée. Deux niveaux nécessitent d'être distingués bien qu'ils soient fortement liés. Le premier niveau concernait ma crainte d'être rangé du côté des « professionnels » auxquels les élèves avaient affaire, plus proche en âge des premiers que des lycéens. C'est ce que Pierre Fournier évoque lorsqu'il fait allusion au fait que l'enquêté, face à cette relation sociale incongrue, risque de chercher à rapprocher la situation vécue d'autres situations qu'il considère proches ou analogues. Cela a pu être le cas en début d'enquête. Je crois avoir été très vite assimilé à une sorte de « grand frère ». J'ai tout au long de mon travail de terrain essayé de faire preuve d'une grande vigilance pour occuper (et tenir) une place qui devait me permettre d'acquérir la confiance des élèves. Quelques professionnels ont d'ailleurs eu du mal à concevoir que je passe autant de temps à m'entretenir avec les élèves, alors qu'il aurait été

[200] Pierre Bourdieu définit les effets d'imposition de problématique comme ce qu'il « (…) résulte du fait que les questions posées dans une enquête d'opinion ne sont pas des questions qui se posent réellement à toutes les personnes interrogées et que les réponses ne sont pas interprétées en fonction de la problématique par rapport à laquelle les différentes catégories de répondants ont effectivement répondu. » (1984, p. 230)

plus simple et moins chronophage de s'adresser directement à eux. À cet égard, bien que dans un tout autre contexte, je rejoins l'analyse que fait Daniel Thin sur les relations qui s'établissent entre lui et les enseignants et travailleurs sociaux avec lesquels il s'est entretenu au cours de ses travaux sur la relation école/famille :

> « (…) enseignants et travailleurs sociaux semblent se considérer d'abord comme des informateurs ayant une connaissance vraie des problèmes des familles populaires ou de leur relation avec l'école. Le statut qu'ils donnent à leur discours est un statut informatif au sens où il permettrait au chercheur de mieux appréhender la situation de l'école et des familles. Ceci est fondé sur le sentiment d'une connivence et d'une proximité sociale relative qui comporterait un accord implicite sur la vision des familles populaires ou des problèmes de scolarité. » (1998, p. 56)

Chercher à saisir le point de vue d'élèves dits handicapés peut paraître surprenant aux yeux des enseignants et des professionnels, qui nous l'avons vu, considèrent cette parole comme peu légitime. Marcel Calvez faisait un constat similaire dans le cadre d'une étude menée auprès de déficients mentaux pensionnaires dans une institution spécialisée. La question qu'il posait concernait « (…) la compétence de l'individu à élaborer un récit de son histoire et la validité de ce récit sur fond d'une incompétence socialement sanctionnée par un placement en institution spécialisée » (1994a, p. 144). L'ULIS fait partie du domaine de l'ASH, elle est donc perçue comme un dispositif spécialisé avec ce que cela implique en termes de marquage institutionnel.

Le deuxième niveau a à voir avec la place que j'occupais au milieu d'un groupe d'adolescents et jeunes adultes et ce qu'ils accepteraient de dire lorsque je leur imposerais[201] ma présence, seuls ou en groupe. J'ai néanmoins été surpris de la rapidité avec laquelle j'ai été accepté par certains élèves malgré ma différence d'âge[202]. J'ai parfois eu l'impression de voir un problème là où les élèves de l'ULIS n'en voyaient pas. À mon arrivée, les conversations ne cessaient pas et les sujets n'étaient pas détournés : « On peut en parler c'est monsieur Lansade[203], c'est pas une balance monsieur Lansade ! » précisera Jérémy en ma présence lors d'une conversation avec Noa et Jonas, au sujet d'un professeur d'atelier qu'il était en train de critiquer vertement. Il en fut de même à propos de sujets plus intimes touchant à la sexualité, aux relations avec leurs parents, et parfois à leurs

[201] Je considère que j'ai toujours imposé ma présence aux élèves, même si parfois j'ai bien compris (et eux aussi) que je pouvais devenir un élément précieux.
[202] Je reviendrai dans la troisième partie sur ce point essentiel qui n'est pas sans lien avec le sentiment d'exclusion que les élèves ressentent ou vivent à l'égard de leurs pairs.
[203] Tout au long de mon enquête, je suis resté « Monsieur Lansade » et ce bien que certains élèves aient demandé s'ils pouvaient me tutoyer, ce que j'ai accepté. Fabrice emploiera, lui, « Monsieur Lansade » pour m'interpeller mais usera du tutoiement dans le cours de la conversation. On mesure bien ici le poids de l'âge dans les relations sociales, alors que les rapports sociaux ne se faisaient pas sur un mode de domination.

peines de cœur. C'est le même élève, Jérémy, qui après quelques semaines de terrain n'hésita pas à faire deux remarques à propos de ma présence : « Ah, y a la gendarmerie ! » et « Tu passes à l'interrogatoire ? ». Même si cela n'a jamais été dit ouvertement, pour quelques-uns des élèves, à l'instar de Jérémy, j'ai été au début une sorte d'*espion* venu les observer pour le compte de leur enseignant. Soupçon classique des observés à l'égard de celui qui les observe. La première remarque fut prononcée alors que je patientais devant la classe avec d'autres élèves dans l'attente du début des cours, la seconde lors d'une discussion avec Noa à propos de ses projets professionnels. À ces remarques je peux ajouter les silences auxquels j'ai été confronté, ou les moues et les réponses laconiques du type « oui » ou « non ». J'ai appris que leurs expériences se donnent aussi à lire dans ces silences qui sont, comme on a pu le voir plus haut, des formes de micro-résistances quand leurs voix deviennent inaudibles parce que bien souvent jugées peu légitimes. Les silences, ellipses ou autres mimiques non verbales, sont autant de protections auxquelles il est nécessaire d'être vigilant - car chargées de signification - et dont il faut s'accommoder. On le verra, leurs expériences en tant que sujets se donnent à lire dans la trame de ce qui peut si l'on n'y prend garde passer inaperçu, ou être interprété à tort comme l'expression d'une déficience.

À l'heure où j'engageais ma recherche, au-delà d'une apparente connivence, les relations que j'entretenais avec la plupart des élèves étaient plutôt de l'ordre de la méfiance que de la confiance réciproque. Pour qu'un « pacte de confiance » puisse s'établir je devais de faire mes preuves. Les conseils que l'on peut lire dans le *Manuel d'ethnographie* de Marcel Mauss, sont à ce titre toujours aussi précieux « (…) ne porter aucun jugement moral, ne pas s'étonner, ne pas s'emporter » (1967, p. 6), même s'il est parfois difficile de toujours les respecter.

Je restais par ailleurs constamment vigilant au « retour du refoulé » toujours possible de l'enseignant spécialisé que j'étais. Je ne reprenais ainsi jamais les élèves sur leurs erreurs de langage et ne fis jamais de remarques sur leur registre langagier, dès l'instant où cela ne m'était bien entendu pas adressé. À l'instar de n'importe quels autres adolescents, les élèves s'interpellaient, ou usaient de pratiques langagières faites de gros mots, de jurons et d'insultes, notamment à connotation sexuelle ou scatologique[204]. Je

[204] Ces pratiques langagières ne sont en rien exclusives à l'adolescence, même si elles peuvent en révéler certaines spécificités : « Les adolescents, dans la période intense de changement et de construction de soi qu'ils traversent, cherchent par des processus d'identification qui leur sont propres, codes vestimentaires et réseaux sociaux par exemple, à se reconnaître les uns les autres tout en se distinguant des adultes. Les pratiques langagières font aussi partie des ressources à leur disposition pour signifier connivence, singularité

prenais cet « usage tabou du langage » (Moïse, 2011, p. 29) en ma présence, comme l'attestation que je n'étais pas mis au rang des autres acteurs de la communauté éducative sans pour autant chercher à être « un des leurs ». Je restais à la place qui m'avait été assignée : ni parent, ni enseignant, la différence d'âge me tenant « naturellement » à l'écart de ces pratiques, sans toutefois qu'elles se déroulent en dehors de ma présence, comme cela aurait pu l'être avec n'importe quels autres membres de la communauté éducative. Sans pouvoir véritablement le définir, mon statut était autre sans jamais que les élèves témoignent à mon égard du moindre manque de respect.

Dans les petits pas de Marcel Mauss, j'ajouterai à ses conseils, dans le cas particulier de cette enquête, de se méfier de « l'autorité » que confère la différence d'âge et de statut. L'usage indéfectible du « Monsieur Lansade » témoigne de cette déférence :

> « Cette particularité du statut de chercheur n'annule pas la relation dissymétrique entre lui et les enfants : ils n'ont pas un statut d'égaux, mais la différence de statut est productive, elle propose l'invention d'une relation inhabituelle, nouvelle, entre les individus concernés : une relation à inventer. Elle est fondée sur un regard respectueux du chercheur sur les enfants. » (Danic, Delalande, Rayou, 2006, p. 108)

Ce que notent ces auteurs, à propos des relations qu'ils ont eu à inventer au cours de leurs recherches auprès d'enfants dans un cadre scolaire, est proche de la relation que j'ai eu à imaginer avec mes interlocuteurs, non pas par analogie au public, mais bien par rapport à la différence d'âge et de statut.

2. *De l'importance du « faire avec »*

Dans un des entretiens qu'Henri Cartier-Bresson donne à Pierre Assouline, le photographe rappelle un des principes qu'il s'est toujours attaché à respecter dans son travail de photographe : « Quand on veut, on obtient rien. Il ne faut pas vouloir. Il faut être disponible et puis ça vient (…) Si on force les gens on n'obtient rien » (2009). Ce principe pourrait avoir toute sa place dans les manuels de méthodologie de sciences sociales. La disponibilité du chercheur à l'égard de son terrain est une des conditions *sine qua non* en ethnographie. C'est du moins ce qui m'a permis d'être présent à des moments où les élèves pouvaient être eux-mêmes disponibles alors que cela n'était pas prévu, et ce d'autant plus que leur disponibilité est extrêmement restreinte en dehors des intercours et de la pause méridienne, moments lors desquels je ne pouvais pas leur imposer une omniprésence.

---

et identité. [Elles] participent de façon inévitable et nécessaire à l'expression de soi, que l'on soit dans des usages ludiques ou plus agressifs. » (Moïse, 2011, p. 29)

En plus de ces temps, j'ai pu les rencontrer après les cours pour les internes, avant les premiers cours du matin (certains arrivés au lycée à huit heures du matin, alors que les cours ne commençaient qu'à neuf heures voire dix heures), au moment où certains attendaient le moyen de transport qui devait les reconduire chez eux (entre la fin des cours et leur départ, il pouvait parfois s'écouler plus de trois heures), ou enfin au cours des « déambulations pédestres » évoquées précédemment.

Pour appréhender l'expérience quotidienne de mes interlocuteurs j'ai passé beaucoup de temps en leur compagnie, en classe mais aussi et surtout hors de la classe pour partager avec eux des « temps vides[205] » (Diederich et Moyse, 1995). Ces moments du quotidien en apparence de faible intensité révèlent, en négatif ou de manière plus explicite leur rapport au monde et à la manière dont ils en font l'expérience, la relation qu'ils entretiennent avec l'institution et dont celle-ci influence la construction de leurs subjectivités. S'intéresser aux « scènes non pédagogiques » d'un établissement scolaire, écrit Jean-Paul Payet, « c'est restituer à l'école la complexité d'un monde qui ne se réduit pas à une communauté d'enseignants ni à une juxtaposition de micro-scènes pédagogiques » (1997, p. 190), sinon, précise-t-il « ce serait réduire l'école à une scène sans coulisses » (*ibid.*, p. 190). Quelques élèves rattachés à l'ULIS passent beaucoup de temps à attendre du fait que leur emploi du temps est conditionné par les horaires des cars de ramassage scolaire. Ils peuvent ainsi passer parfois deux, voire trois heures à attendre dans la cour. J'interroge Noa à ce sujet : les cours se sont terminés à quinze heures trente, il est assis devant la classe son portable à la main :

« **Ça va Noa ?**

Ça va.

Qu'est-ce que tu fais ?

Rien (*insiste sur ce mot*), comme d'habitude *(rit)*

Et les autres, ils sont où ?*[les autres élèves du dispositif]*

En cours, ou chez eux, je sais pas.

Tu t'ennuies pas trop ?

Bah, non, j'attends.

Quoi ?

Le bus.

Oui mais t'as encore deux heures à attendre.

Eh oui *(soupire)*

Tu vas pas en ville ?

---

[205] Nicole Diederich cite ici un directeur d'IME lui signifiant que pour les personnes dites handicapées mentales « temps libre » rime bien souvent avec « temps vide » (*ibid.*, p.23).

Non j'aime pas.

Quoi ?

J'aime pas.

Y a plein de choses, quand même, non ?

(*Soupire*) J'aime pas, c'est loin *[environ un kilomètre]*

Loin pas tant que ça quand même.

Ouais mais j'ai rien à faire là-bas, je préfère attendre là.

Tu peux aller au CDI[206], il fera au moins plus chaud que dehors, non ?

Non, y a rien là-bas.

T'exagères, y a pas rien au CDI !

(*Sourit*) Y a rien que j'aime.

Ah bon ?

[Noa sourit, il sait que c'est inexact car nous y sommes déjà allés ensemble]

Tu sais j'ai vu des magazines sur l'OM, tu pourrais faire ton exposé sur le foot, non ? [*Noa a proposé de faire un exposé en classe sur l'OM son équipe préférée*]

Ouais, bof.

Tu veux qu'on y aille ensemble ?

Ouais (*ravi*). »

Contrairement à ce que Noa semble exprimer ici le problème ne réside pas dans le fait qu'il aime ou non aller en ville ou au CDI, il se situe au niveau de son rapport à la langue et avec sa capacité à communiquer en général. Noa ne sait quasiment pas lire et il éprouve de grosses difficultés à exprimer ce qu'il veut dire de manière distincte. Ceci bien souvent l'énerve et l'amène à préférer se taire, ou éviter les situations de communication ou les situations où l'usage de l'écrit s'avère nécessaire. Le CDI est tout à fait exemplaire à ce sujet, étant le lieu privilégié de l'écrit, il fait partie des espaces où Noa seul se sent en « insécurité ». Il accepte toutefois d'y aller en ma compagnie, parfois même c'est lui qui m'y engage. Conscient de ses difficultés, il me laisse alors la charge de faire l'ensemble des démarches pour lui, auprès de la documentaliste (recherche d'un livre, demande d'accès à un ordinateur pour faire des recherches…). Si je lui demande d'aller s'adresser directement à la documentaliste, il faut que nous répétions ensemble au préalable ce qu'il va demander. Ce n'est qu'à cette seule condition qu'il s'autorisera à la solliciter. L' « insécurité linguistique[207] » dont fait preuve Noa, comme bien d'autres élèves rattachés

[206] Centre de Documentation et d'Information.

[207] Le concept est apparu pour la première fois dans les travaux de William Labov portant sur la stratification sociale des variables linguistiques (1976). Si le contexte et le sens donné à ce concept sont ici différents, ils me semblent tout à fait rendre compte de la situation dans laquelle se retrouvent certains élèves rattachés à l'ULIS dans leur rapport à la langue et à la communication. Pierre Bourdieu n'utilise pas le terme d'"insécurité linguistique", mais son analyse de la domination symbolique est dans le cas de Noa tout à fait

à l'ULIS, est une des raisons qui le conduisent à privilégier des espaces, comme l'enceinte du lycée, où il pourra éviter de se mettre en « danger » sauf à être accompagné.

Florence Weber (1989) insistait sur l'importance du « faire avec » dans le travail avec les enquêtés. Aussi, dès que l'occasion se présentait, je prenais part aux activités auxquelles participaient les élèves. J'ai fait du jardinage, de la danse (ma piètre prestation a permis à quelques élèves de dédramatiser la chose et, finalement, de s'engager dans l'activité), des arts plastiques, de l'EPS[208], des sorties en ville pendant leurs temps libres, des démarches pour en aider certains à trouver un stage, faire réviser le code de la route, effectuer des recherches au CDI en vue de préparer leurs exposés, etc. J'avais bien conscience que ma présence dans ces moments-là permettait de rompre temporairement l'ennui et le sentiment de solitude (Koscielak, 1996) que certains éprouvaient à rester seuls à attendre devant la classe. Nous parlions de tout et de rien, comme on peut le faire dans le cadre de conversations ordinaires. Or, c'est bien souvent dans ces instants que les élèves rattachés à l'ULIS ont le plus souvent levé le voile sur leur existence. J'ai été successivement ou même simultanément un alibi, une caution, un responsable de groupe, un porte-parole, un médiateur, une source de distraction et parfois un entremetteur. J'avais leur confiance mais cela ne m'a pas empêché d'être « utilisé » parfois à mon insu ou en toute connaissance de cause (ce qui me permit, en négatif, de comprendre ce que je représentais pour eux). J'ai aussi été un confident et pour certains un ami. Avec quelques-uns, nous entretenons des contacts téléphoniques réguliers, avec d'autres nous échangeons des e-mails ou des SMS. Parfois nous prenions avec d'autres encore le temps de discuter autour d'un verre à la terrasse d'un café. Le fait de résider dans la ville où j'ai effectué mon travail d'enquête a largement contribué à faire en sorte que les relations nouées ne s'effilochent pas (ou pas aussi rapidement) qu'au sortir d'un terrain plus éloigné. Je croise ainsi encore Jade, devenue jeune maman dans le cours de sa scolarisation en ULIS, Jonas

---

éclairante. Il en situe entre autre les racines aussi bien dans le domaine de la prononciation, du lexique ou de la syntaxe, par des « (…) corrections, ponctuelles ou durables, auxquelles les dominés, par un effort désespéré vers la correction, soumettent, consciemment ou inconsciemment, les aspects stigmatisés de leur prononciation, de leur lexique (avec toutes les formes d'euphémisme) et de leur syntaxe ; ou dans le désarroi qui leur fait "perdre tous les moyens", les rendant incapables de "trouver leurs mots", comme s'ils étaient soudain dépossédés de leur propre langue. » (Bourdieu, 1982, p. 38) Cette analyse permet de prendre de la distance avec la tendance qui consiste à voir une déficience et à pathologiser de manière abusive ce qui mériterait d'être considéré dans le cadre d'une approche faisant toute sa place à des facteurs sociologiques.

[208] René Zazzo évoquant son étude sur la question de la débilité (terme employé à l'époque), formulait la remarque suivante : « En dignité je ne me sens ni inférieur à un homme plus intelligent que moi ni supérieur à un débile mental. Ceci me laisse libre d'analyser les faits, de les éprouver en toute sérénité, de n'en craindre aucun. » (1969 p. 21). Je pourrais en dire autant de la place que j'occupais dans le cours de mon travail.

adepte inconditionnel du téléphone portable qui avant toute décision importante ne manque pas de s'enquérir de mon avis ou encore Lise, avec qui je déjeune de temps en temps.

Je suis ainsi parvenu à nouer des relations sincères et solides avec ces lycéens, adolescents et jeunes adultes. Ce sont, comme le souligne Stéphane Beaud, « (…) les échanges réels, le donnant-donnant *[qui]* m'ont permis de diminuer la distance sociale entre enquêteur et enquêtés et de passer derrière la « façade » (2003, p. 32). C'est à force de *temps partagés*, ces moment où l'on « fait avec » ses interlocuteurs que j'ai pu gagner progressivement leur confiance et « neutraliser » quelques-uns des « biais » constitutifs de toute enquête ethnographique. Mon omniprésence lors de ma deuxième année de terrain, fut un très bon remède aux rendez-vous manqués (volontairement ou involontairement) avec les élèves du dispositif. J'oubliais que ces adolescents et jeunes adultes avaient d'autres préoccupations que celle d'accorder du temps et de l'importance à mon travail (réflexe égocentrique de tout chercheur à l'égard de son objet). Face à quelques déconvenues, j'ai pris soin ensuite de ne pas imposer ma présence lorsque les élèves étaient avec d'autres élèves du lycée ou que je sentais que j'étais de trop. Pour se faire accepter, il est nécessaire d'assumer une présence discrète et savoir mettre de la distance, tout en précisant toutefois l'endroit où l'on se rend. Nous avions avec les élèves de l'ULIS trois lieux principaux de rendez-vous au sein du lycée : devant la classe, devant le foyer et sur les marches à proximité de l'internat. Certains élèves avaient ainsi pris l'habitude de s'y rendre lors de leur temps libre. Je les y rejoignais ou bien alors j'y allais moi-même avant les interclasses et ce sont alors les élèves qui le souhaitaient qui m'y retrouvaient. Par ailleurs, dès lors qu'on avance à visage découvert ou presque (le chercheur, parce qu'il occupe ce rôle ne dépose jamais véritablement « le masque »), le terrain se révèle bien plus qu'un simple réservoir de données. Il est fait de *tranches de vie* ponctuées de rencontres et d'échanges. C'est en cela, aussi, que l'engagement de l'ethnographe ne se laisse pas dissocier d'une distance critique sur ses propres activités.

3. Le journal de terrain et l'entretien ethnographique

Enfin, je terminerai par un point qui n'est pas sans lien avec la question de la confiance que je viens d'aborder précédemment, même si ce qui importe ici relève plus spécifiquement du recueil des données : le *journal de terrain* et l'*entretien*. Dans le cadre de l'observation directe prolongée, ce qui va de soi pour un ethnographe ne va pas toujours de soi pour ses interlocuteurs. Muni de son journal de terrain et mu par le désir (et la nécessité) de mener des entretiens, l'ethnographe ne peut faire comme si ces deux

« outils » n'avaient aucune influence sur les conditions de recueil de données, et par conséquent la pertinence des données recueillies (Leiris, 1981, Levi-Strauss, 1995).

Outil indispensable, le journal de terrain, quand il est exhibé[209], ne peut pas ne pas intriguer les observés et du coup devenir vite encombrant. Il n'y a rien de naturel à ce qu'une personne, bien qu'adoptée au sein du groupe, note (ou donne l'impression de noter) vos moindres faits et gestes. J'ai donc été conduit à répondre aux questions « classiques » qui se posent à la vue de cet objet et d'en expliciter sa fonction. La « raison graphique » (Goody, 1979) est omniprésente dans l'Éducation Nationale à travers les tâches scolaires mais aussi dans le quotidien qui entoure les jeunes de l'ULIS, à l'aune des projets personnalisés de scolarisation, des projets personnels d'orientation, des lettres de stage ainsi que de tous les documents qui leur sont destinés avec lesquels ils tendent à garder leur distance. De manière générale, ils sont tous en délicatesse avec l'écrit.

Si leur rapport à l'écrit et l'usage qu'ils en font semblent moins problématiques pour communiquer par *texto* ou sur les réseaux sociaux, c'est l'oral qui reste toutefois privilégié. Au détour d'une conversation, j'aborde le sujet avec Sarah :

> « **Tu vas sur Facebook, toi ?**
> Oui avec Noa on s'écrit sur Facebook *(sourit).*
> **Vous vous écrivez des messages ?**
> Oui je lui écris "tu m'appelles ?", et il me rappelle.
> **Ah, vous n'échangez pas des messages écrits ?**
> Non, c'est trop long et on comprend pas trop…
> **Qu'est-ce que vous ne comprenez pas trop ?**
> Ben ce qu'on écrit ! C'est plus rapide avec le téléphone
> **Comment ça ?**
> Ben on comprend pas trop avec l'orthographe tout ça *(hésite)* on arrive pas bien à écrire alors on s'appelle, c'est mieux. En plus ça va plus vite, quand t'écris ça met une heure *(rit)*. »

Les difficultés rencontrées par certains d'entres eux à l'écrit font que ce mode de communication s'avère peu opérationnel. L'écriture phonétique des mots et les problèmes de syntaxe entravent considérablement la diffusion des messages qu'ils souhaitent communiquer, d'où le recours à l'oral. Tous ont néanmoins un compte sur un réseau social, même si les messages échangés restent extrêmement laconiques du type « ça va ? », « tu m'appelles ? », ainsi que des commentaires à propos de photographies, sites, vidéos… mis

[209] Certaines situations d'enquête peuvent conduire à utiliser un journal de terrain mais à ne pas l'exhiber.

en ligne sur les « murs » des uns et des autres. Sans doute ne le sont-ils pas moins que d'autres lycéens du même âge.

Un sentiment de suspicion s'est très vite manifesté vis-à-vis de mon journal de terrain et ce à plusieurs niveaux : « C'est quoi ton cahier ? » (Hugo), « Qu'est-ce que t'écris ? » (Noa). D'une part, leur méfiance provenait du fait qu'ils n'arrivaient pas à lire ce que j'écrivais, non parce que je ne le souhaitais pas, mais parce que mon écriture est souvent illisible, ce qui associé à leurs difficultés en lecture ne leur permettait pas de me décrypter. Et d'autre part, la destination de ces écrits les intriguait : « Tu vas le donner à qui ? (Noa), « Qu'est-ce que tu vas en faire, c'est pour qui ? » (Noémie). Je précisais que tout ce que je notais n'était lu que par moi-même et que si je venais à utiliser certains fragments pour mon travail, cela resterait confidentiel et anonyme. J'expliquais aux élèves, souvent confrontés à des professionnels qui produisent des écrits à leurs sujets, que les notes que je consignais dans mes carnets n'étaient destinées qu'à alimenter mon travail de recherche qui est d'une toute autre nature que les écrits professionnels dont ils font régulièrement l'objet (et qui ne leur sont pas rendus accessibles)[210]. L'écriture nous dit Jack Goody, « (…) donne à la parole une forme permanente. Les mots ne sont plus des signaux auditifs évanescents mais des objets durables. » (1979, p. 143). Au-delà de cette confusion possible entre ces deux types d'écrits, la crainte de certains jeunes était que leurs paroles puissent être communiquées par l' « entendant-écrivant » que j'étais.

C'est la raison pour laquelle, tout au long de mon enquête, j'essayais de rester discret dans ma prise de note, afin d'éviter également d'être moi-même ethnologisé en laissant transparaître ce qui me semblait devoir être consigné[211]. Ainsi dévoilé, le risque est de devenir à terme la cause créatrice de ce que l'on observe. À de nombreuses reprises, lors de discussion informelles, je ne sortais pas mon journal mais une fois l'échange terminé, je courais m'isoler (le plus souvent dans les toilettes de l'administration) pour me remémorer et noter les éléments de la conversation qui me semblaient essentiels. À cette retranscription « à chaud » s'ajoutait un travail d'écriture différé dans le temps (le soir même jusqu'à un ou deux jours après) lors duquel je faisais l'effort de rendre compte du contexte et de l'échange à l'aide des notes prises sur le moment.

---

[210] Je fais ici principalement référence aux écrits à destination des équipes de suivi de scolarisation auxquels les élèves assistent.

[211] Suite à une réunion au cours de laquelle des informations importantes venaient d'être données à propos de Jade, la coordinatrice, me dira « Tiens, ça tu pourras le noter sur ton carnet. ». Qu'il le veuille ou non le chercheur est toujours un observateur qui reste observé (Leiris, 1969).

Jérémy ne manquera pas de me faire remarquer qu'un jour je n'avais pas sorti mon journal de terrain lors d'une réunion, alors que d'habitude je notais quasiment l'intégralité des échanges :

> « **Vous avez pas votre carnet ?**
> **Non.**
> Vous l'avez oublié ?
> **Non, il est dans ma sacoche.**
> Vous écrivez pas ce qui se dit à la réunion aujourd'hui ?
> **Si si je vais le faire…** ***[à cet instant je me sens complètement ethnologisé et sors alors mon journal non sans être soudainement envahi par un profond sentiment de doute quant à la place que j'occupe]***. »

Dans un tout autre contexte, mais dans une situation quelque peu similaire, Pierre Clanché, rend compte, non sans une pointe d'humour, du risque encouru par le chercheur de se voir lui-même ethnologisé :

> « S. s'inquiète à propos de quand partir pour la coutume. "Normalement les Ndou ont dit 11h hier", mais il faut attendre que les Bai viennent nous chercher. En attendant, à 11h, on mange, les hommes et C à table, les filles mangeront après. En riant, S me dit qu'il sait quand je vais prendre une fiche (il me mime) et noter**.** Ce qui veut dire qu'il sait quel type de discours j'attends de lui. Cela veut dire aussi que, à l'instar de tous ceux qui sont avec un ethnologue, il ne montre de la culture Kanak que ce qu'il veut bien montrer. S mime un mouvement de paupière vers le haut et la droite, accompagné d'un léger soulèvement de sourcil. De ce clignement je suis absolument inconscient. Ainsi donc je suis ethnologisé et en plus on me le dit ! S'il sait quand je vais noter, S sait donc le genre de propos qu'il faut tenir pour que j'écrive ! » (2005, p. 29)

Ce genre de situation renvoie à nouveau à la neutralité illusoire du chercheur quand bien même il prendrait toutes les précautions nécessaires. À l'instar de Pierre Clanché, j'étais à n'en plus douter un observateur-observé.

L'*entretien formel* [212] fut tout aussi intriguant et intimidant pour les élèves de l'ULIS que le journal de terrain. Alors que je n'informais jamais le coordonnateur des entretiens que j'envisageais de conduire avec les élèves, tous l'avertissaient au préalable de notre rencontre. Ce que je percevais au début comme de la crainte s'avéra plutôt, ou en partie, relever d'une forme d'étonnement et de sentiment d'illégitimité face à la situation au cours de laquelle ce sont les élèves rattachés à l'ULIS qui allaient m'apprendre quelque chose. Je brisais ici l'ordre naturel de la relation dissymétrique qui ne pouvait, à leurs yeux,

[212] J'entends par *entretien formel,* un entretien fixé à l'avance qui se déroule dans un lieu précis.

s'inverser entre un adulte et des adolescents ou de jeunes adultes. Se mettre « à l'école de ses enquêtés » (Céfaï, 2010) n'allait pas de soi ; je ne pouvais pas ne pas savoir ce que j'allais leur demander. Fréquemment au centre de réunions ou soumis à des bilans, les élèves sont, comme je l'ai signifié plus haut, « parlés » plus qu'ils ne parlent, avec pour corollaire la croyance en une « transparence de soi » au regard des professionnels. L'objectivation de soi, sur le plan scolaire et professionnel, ne peut alors être réalisée que par un tiers. Cette posture n'est pas sans lien, bien au contraire, avec la question traitée précédemment concernant les conditions offertes à ces jeunes dans le but qu'ils prennent la parole. L'entretien formel, par la « mise en scène » qu'il implique fut tout aussi intimidant pour certains élèves, notamment en situation duelle.

Certains entretiens ont duré plus d'une heure et demie. En trois années de terrain, j'ai ainsi pu m'entretenir entre une et huit fois avec chacun des élèves, sur des durées variables (de quelques minutes à plus d'une heure et demie). Il s'agit d'entretiens enregistrés ou non pour lesquels aucune contrainte n'a entravé le bon déroulement, contrairement aux conversations informelles qui ne rentrent pas dans cette « comptabilité », même si leurs contenus ont été tout aussi essentiels. J'entends par conversations informelles les conversations ordinaires et quotidiennes dont le sujet peut être (ou non) en lien avec mon objet de recherche, mais qui n'ont pu être approfondies par manque de temps ou parce que le contexte ou la situation ne s'y prêtaient pas. C'est toutefois en grande partie sur des observations directes *in situ* et *in vivo,* associées dans le même temps à ces conversations informelles, que ce terrain repose. L'implication méthodologique n'est pas des moindres. Ce n'est ainsi pas la même chose, écrit Daniel Céfaï :

> « (…) de recueillir des perspectives telles qu'elles s'expriment, *in situ* et *in vivo,* dans le cours temporel des activités, actions et interactions, et de mener après coup des entretiens, formels ou informels. L'entretien, qui est lui-même un événement de discours, donne accès à un récit de recadrages qui nous éloigne du cadre primaire de la situation et des comptes rendus à proprement parler qui peuvent y être recueillis. » (Céfaï, 2010, p. 567)

Cette enquête s'appuie sur soixante-six entretiens réalisés auprès de vingt-quatre adolescents et jeunes adultes rattachés aux dispositifs ULIS collège et lycée : deux élèves du collège Jean Zay et vingt-deux élèves du lycée Jean Jaurès (dont trois anciens élèves). Sur l'ensemble des entretiens six ont pu être enregistrés.

- 2 élèves ont été interviewés 8 fois,
- 4 élèves ont été interviewés 5 fois,
- 4 élèves ont été interviewés 3 fois,
- 4 élèves ont été interviewés 2 fois,
- 10 élèves ont été interviewés 1 fois.

Je ne peux pas dire que j'ai véritablement fait un choix parmi mes interlocuteurs. Certains se sont très vite montrés intéressés et particulièrement collaboratifs, d'autres sont restés plus distants au départ, avant d'accepter de discuter ou de mener un entretien enregistré. Je pourrais dire que ce sont plus eux qui ont fait le choix d'accepter ma présence dans leur environnement proche et de converser avec moi, plutôt que l'inverse. Néanmoins, je ne peux dissimuler le fait que mon enquête reste concentrée sur les adolescents et jeunes adultes qui se sont montrés les plus capables d'interagir verbalement et d'adopter une attitude réflexive à l'égard de leurs expériences. J'ai toutefois veillé à ne pas me laisser trop accaparer par certains d'entre eux qui se sont avérés particulièrement loquaces au détriment d'autres, au premier abord plus réservés. Tous ont ainsi contribué à ce qui constitue le matériau principal de cette enquête même s'il faut reconnaître que les contributions de chacun sont inégales.

L'enquête par immersion se déroulant sur une longue durée permet de conduire plusieurs entretiens avec un même interlocuteur, ce qui confère une dimension diachronique aux données recueillies. J'ai également conduit cinq entretiens collectifs, par groupe de deux ou trois (enregistrés), avec les terminales Bac Pro Comptabilité[213], avec lesquels les élèves de l'ULIS sont partis en voyage scolaire à Paris.

D'autre part, prendre au sérieux les points de vue de ses interlocuteurs ne signifie pas pour autant les épouser. Marcel Calvez souligne fort justement que « ce que les gens disent de ce qu'ils font et ce qu'ils sont ne suffit pas à produire une connaissance sociologique de leur expérience » (2001, p. 54). On ne saurait donc faire l'économie de les soumettre à l'exercice critique, mais comme le préconise Jean-Pierre Olivier de Sardan, non de manière concomitante, ce qui s'avérerait un exercice complexe, mais dans un second temps :

[213] TBCP dans la suite du texte.

> « La "réalité" que l'on doit accorder aux propos des informateurs est dans la signification que ceux-ci y mettent. En même temps une nécessaire vigilance critique met en garde le chercheur contre le fait de prendre pour argent comptant tout ce qu'on lui dit. Il ne s'agit pas de confondre les propos de quelqu'un sur une réalité et cette réalité elle-même. C'est là un vrai dilemme. Comment combiner empathie et distance, respect et méfiance ? Comme tout dilemme, il n'a pas de solution radicale. Mais il est sans doute de bonne politique de recherche que de tenter de différer dans le temps les deux opérations. Celle de la prise au sérieux imperturbable précédera celle du doute méthodique : elle est même une condition de cette dernière. Pendant l'entretien, on crédite les propos de son interlocuteur de sens : on ne peut en effet accéder à ce sens qu'en prenant au sérieux l'intégralité de ce qui est dit. L'entretien est donc géré à partir de ce préjugé favorable. Par la suite, le décryptage critique, voire soupçonneux, portera sur le sens de ce sens, et le rapport de l'énonciateur à l'énoncé, au référent et au contexte. » (Olivier de Sardan, 1995, p. 9)

L'entrecroisement des sources de données reste par ailleurs une des conditions de plausibilité permettant de s'assurer de la fiabilité de celles-ci. Pas plus, mais pas moins non plus, je n'étais soumis lors d'entretiens avec les élèves de l'ULIS aux difficultés que tout chercheur, à l'instar de Jean Claude Kaufmann, peut rencontrer à l'égard de la parole qu'il cherche à capter :

> « Les propos recueillis dans les entretiens ne doivent être considérés ni comme la vérité à l'état pur, ni comme une déformation systématique de cette dernière. Ils sont complexes, souvent contradictoires, truffés de dissimulations et de mensonges. Mais ils sont aussi d'une extraordinaire richesse, permettant justement par leurs contradictions d'analyser le processus identitaire, donnant des pistes (les phrases récurrentes) pour repérer des processus sociaux sous-jacents. » (Kaufmann, 1995, p. 268)

Si le temps long que procure l'immersion est susceptible d'atténuer passablement ce type de biais, j'ai moi-même été confronté dans les débuts de mon enquête à des propos déformés ou souvent très incomplets. Plus peut-être par méfiance que dans une réelle volonté de dissimulation. C'est une des raisons pour lesquelles, bien que mon ambition ait été de donner toute sa place au point de vue des *inclus*, je ne me suis pas cantonné à ce seul point de vue. J'ai ainsi conduit des entretiens avec des « professionnels », vingt-neuf en tout. Dans un souci constant de croiser les sources de données, une place importante a donc été accordée à la parole et aux discours de celles et ceux qui sont en charge de la mise en acte de la politique publique d'inclusion scolaire : ceux que je nomme les « professionnels ».

J'ai ainsi mené :

- 7 entretiens avec les deux coordonnateurs (2 enregistrés),
- 5 entretiens avec l'AVS (un seul enregistré),
- 3 entretiens avec La Proviseure (2 enregistrés),
- 2 entretiens avec l'enseignant référent (un seul enregistré),
- 1 entretien avec l'infirmière (enregistré),
- 3 entretiens avec 2 surveillants (un seul enregistré),
- 6 entretiens avec 5 enseignants du lycée recevant des élèves en inclusion (4 enregistrés),
- 2 entretiens avec l'enseignant de l'ULIS du collège Jean Zay (enregistrés).

Si peu d'entretiens ont été enregistrés (seulement vingt-huit en tout), c'est qu'il m'a semblé, tant pour les élèves que pour les professionnels, que peu d'entre eux sont parvenus à oublier l'enregistreur et à s'autoriser à parler sans trop se censurer face à ce dernier (malgré le rappel des règles d'anonymat et de confidentialité). En l'absence de magnétophone, la parole semblait plus libre et plus « spontanée », et ce bien que je prenne toutefois des notes de manière ostentatoire. Certains jeunes n'ont jamais accepté d'être enregistrés : « J'aime pas être enregistré !» me diront Lise, Hugo et Noa sans autre justification. Je n'insistais pas et ne le fis jamais à leur insu. En revanche, et sans doute est-ce le fait de ne pas avoir imposé l'enregistrement, j'ai pu m'entretenir avec tous les élèves, à plusieurs reprises, soit en tête-à-tête soit en groupe (deux ou trois élèves maximum). Je rejoins donc ici Bronislaw Malinowski dans le constat qu'il fait à propos de son rapport au terrain :

> « Il est une série de phénomènes de grandes importances que l'on ne saurait enregistrer en procédant à des interrogatoires ou en déchiffrant des documents, mais qu'il importe de saisir dans leur pleine réalité. » (1989, p. 75)

Par ailleurs, j'ai pris soin de consigner le contexte de chacun des entretiens enregistrés ainsi que la manière et l'ambiance dans lesquels ils se sont déroulés. Ceci m'a permis de compléter utilement les discours recueillis pour faire sens à ce qui est dit. Pour chaque entretien non enregistré je dispose d'une prise de notes en cours d'entretien et, comme pour ceux qui ont été enregistrés, de notes sur le contexte, la manière et l'ambiance. L'ensemble des entretiens enregistrés ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique et sémantique à la fois. L'énonciation et son contexte se sont avérés des facteurs essentiels pour l'ensemble des entretiens. Je rejoins ainsi Laurence Bardin sur la

place qu'elle donne à l'analyse de l'énonciation dès lors que l'on s'accorde à considérer le discours comme parole en acte :

> « L'analyse de contenu classique considère le matériel d'étude comme un *donné*, c'est-à-dire un énoncé immobilisé, manipulable, segmentable. Or une production de parole est un *processus*. L'analyse de l'énonciation considère qu'un travail se fait lors de la production de parole, qu'un sens s'élabore, que des transformations s'opèrent. Le discours n'est pas la transposition transparente d'opinions, d'attitudes, de représentations existant de manière achevée avant la mise en forme langagière. Le discours n'est pas un produit fini mais un moment dans un processus d'élaboration avec tout ce que cela comporte de contradictions, d'incohérences, d'inachèvements. Et cela est particulièrement manifeste dans des entretiens où la production est à la fois spontanée et contrainte par la situation. Si le discours est envisagé comme processus d'élaboration où s'affrontent les motivations, désirs, investissements du sujet et les contraintes imposées par le code de la langue et les conditions de la production, alors le détour par l'*énonciation* est la voie la meilleure pour atteindre ce que l'on cherche. » (1977, p. 224)

La prise en compte essentielle de l'énonciation - en tant que condition de production de la parole - pour une analyse approfondie des entretiens rejoint l'hypothèse soutenue par Bernard Lahire, selon laquelle l'entretien, comme mode de recueil de données, est une forme de relation sociale spécifique qui joue :

> « (…) le rôle de filtre permettant de rendre dicibles certaines expériences mais empêchant l'apparition d'autres, impliquant certaines formes linguistiques et décourageant systématiquement d'autres occurrences, etc. Comme l'écrit Norbert Élias, "le commerce avec les autres fait" (…) naître chez l'individu des pensées, des convictions, des réactions affectives, des besoins et des traits de caractère, qui lui sont tout à fait personnels, qui constituent son "véritable" moi, et au travers desquels s'exprime donc en même temps le tissu de relations dont il est issu et dans lequel il s'inscrit. » (1995, p. 63)

Cette perspective rend ainsi légitime le fait de prendre au sérieux l'énonciation dans l'usage que l'on peut faire de l'entretien dans le cadre d'une enquête ethnographique, mais aussi plus largement dans les sciences sociales en général[214]. En outre, par l'entrecroisement des différentes sources de données, et non des seuls entretiens ou conversations pris pour argent comptant, j'ai pu accéder avec plus de finesse à l'expérience et aux pratiques effectives des interlocuteurs que j'ai fait le choix d'interroger, mais aussi et surtout, qui ont accepté de me répondre.

---

[214] Ainsi que le rappelle Yannick Jaffré « Pour ce qui concerne le recueil des informations, il est maintenant acquis, que les assertions proposées par nos interlocuteurs ne peuvent être traitées comme de simples contenus objectifs, mais doivent être rapportées aux positions et possibilités d'énonciation des acteurs. » (2003, p. 56)

Conclusion

L'objet de cette deuxième partie consacrée aux dimensions méthodologique et épistémologique de ce travail a été de rappeler les cadres contextuels de cette démarche d'enquête ethnographique. Si on peut actuellement noter en sciences sociales un regain de la démarche ethnographique, cette enquête, je crois, répond à la définition minimale qu'en donne Daniel Céfaï :

> « Par ethnographie, on entendra une démarche d'enquête, qui s'appuie sur une *observation prolongée,* continue ou fractionnée, d'un milieu, de situations ou d'activités, adossée à des savoir-faire qui comprennent l'accès au(x) terrain(s) (se faire accepter, gagner la confiance, trouver sa place, savoir en sortir…), la prise de notes la plus dense et la plus précise possible et/ou l'enregistrement audio ou vidéo de séquences d'activités *in situ*. Le cœur de la démarche s'appuie donc sur l'implication directe, à la première personne, de l'enquêteur, qu'il soit sociologue, anthropologue, politiste ou géographe, en tant qu'il observe, en y participant ou non, des actions ou des événements en cours. » (2010, p. 7)

À n'en pas douter, cette définition pourrait paraître restrictive à certains. On ne fait pas non plus de l'ethnographie à l'aune d'une définition. Cela étant, à l'instar de cet auteur, je reconnais dans les éléments qu'il donne de la démarche ethnographique une sorte de caution minimum qui permet d'attester et de reconnaître la scientificité de cette démarche, longtemps attaquée, dépréciée, voire dénigrée, au profit d'approches qualitatives souvent jugées plus rationnelles et donc plus scientifiques (Beaud, 1996). C'est au prix d'une exigence toujours renouvelée que l'ethnographie tiendra sa place durement gagnée dans le champ des sciences sociales. À travers, d'une part, une rigueur sans cesse renouvelée sur les méthodes de recueil de données, associée d'autre part à un regard critique et réflexif porté sur la place du chercheur sur son terrain d'enquête, et notamment sur les interactions sociales dans lesquelles il s'engage avec ses interlocuteurs. La question est donc moins de chercher à coller à une définition - aussi vaine d'ailleurs qu'inutile - de l'ethnographie que de :

> « (…) s'accorder sur un certain nombre de principes de base qui constituent des "cadres de l'expérience ethnographie", à l'intérieur desquels l'ethnographe fait du mieux qu'il peut, dans les conditions qui lui sont faites, pour rendre compte au plus juste du monde dans lequel il est immergé. » (Marchive, 2012b, p. 78)

« Pris », au sens où l'entend Jeanne Favret-Saada (1977), par mon objet de recherche, ceci me semble justifier le long développement que je consacre à la relation de familiarité double entretenue avec mon terrain d'enquête. J'ai ainsi tenté d'objectiver, par une forme d'*autoanalyse* de la place que j'ai occupée sur le terrain, pour mieux m'arracher à ce qui pouvait faire écran à mon projet d'observation. Bien sûr, il serait illusoire de croire que l'on puisse s'affranchir totalement d'un environnement qui nous est à double titre familier.

Cela dit, s'astreindre à faire l'effort de tenter de s'en extraire participe à en identifier - pour mieux en limiter - certains biais susceptibles de compromettre la vraisemblance des matériaux recueillis. La connaissance du réel, rappelle Gaston Bachelard, est « une lumière qui projette toujours quelque part des ombres » (1993, p.13). Il s'agit ainsi moins de dévoiler les coulisses de l'enquête que de prendre en compte ce qui, à tort, a longtemps été considéré comme futile voire inutile, et donc passé sous silence. Le but n'étant pas de prôner la nécessité d'une *égo-ethnographie* qui reléguerait l'objet de recherche au second plan, mais au contraire, au regard de l'itinéraire qui est le mien, d'empêcher, comme le souligne très justement Alain Marchive « que la personne prenne le pas sur le chercheur et que le passé de l'action recouvre le présent de la réflexion » (2006, p. 5). Pour reprendre à nouveau Daniel Céfaï, ce fut tout un travail en tant qu'apprenti chercheur - auquel j'ai tenté bien modestement de m'atteler - que :

> « (…) d'éduquer son regard, de neutraliser ses préjugés, de maîtriser ses affects, de retenir son jugement, et surtout de persévérer, avec l'opiniâtreté que donne le désir de savoir, pour explorer toujours plus de "situations", s'assurer de la qualité de ses "données", contrôler les multiples interprétations qu'en donnent les "acteurs" et produire un récit qui émerge de la dynamique de l'enquête qui ne soit la projection d'un système théorique, d'une doctrine religieuse ou d'une idéologie politique. » (*ibid.,* p. 547)

L'autre grand objectif de cette deuxième partie, qui n'est pas sans lien avec le travail d'arrachement que je viens de décrire, fut de relever le pari, méthodologique et éthique, de prendre au sérieux la parole des adolescents et jeunes adultes dits handicapés, et d'en faire le matériau principal de cette enquête. Il n'est jamais aisé de se libérer du poids des catégories formelles définies *a priori,* qui engage à nier ou sous-estimer la capacité de ces jeunes à penser par eux-mêmes et à rendre compte de leurs expériences sociales propres. C'est pourquoi, il s'est agi, dans les pas de Nicole Diederich :

> « (…) d'inverser le processus d'invalidation dont leur parole est l'objet généralement et, par là même, peut-être, remettre en question quelques présupposés et représentations collectives qui les enferment, encore plus sûrement que les murs d'un asile, dans la déficience et la marginalité. » (1994, p. 5)

Loin d'être des « idiots culturels » (Garfinkel, 2007), ces adolescents et jeunes adultes ont été des interlocuteurs, certes peu loquaces, mais pas « muets » dès lors que sont réunies les conditions de possibilités d'émergence et de prise en compte de leurs paroles à l'aune des difficultés qui sont les leurs. La posture ethnographique y contribue indéniablement par l'ambition qu'elle se donne de prendre ensemble « les moments et leurs hommes » (Goffman, 1993, p.8). Pourtant il serait malhonnête d'affirmer que les choses ont été simples, qui plus est lorsque mes interlocuteurs - et *a fortiori* les moins en difficulté sur le plan langagier - se sont limités à répondre par « oui » ou par « non » à chacune des questions posées. Passé ces moments pour le moins déstabilisants au départ pour l'apprenti chercheur, toujours prêt à douter de la pertinence de son objet d'étude, la patience et la persévérance ont permis de valider l'hypothèse selon laquelle les jeunes rattachés à l'ULIS étaient, malgré leurs difficultés singulières, certainement les mieux placés, pour rendre compte de leurs expériences scolaires. Sans doute la tâche paraît ambitieuse, mais pour reprendre Alban Bensa dans la belle préface qu'il fait au travail de Myriam Congoste, « il en va d'une nécessité épistémologique (comment faire du monde observé un monde vécu et non un monde-objet) et d'une nécessité politique (comment parler des autres comme des interlocuteurs à part entière et non comme des êtres mutiques). » (2012, p. 12-13).

Troisième partie
D'une politique d'inclusion scolaire à des expériences vécues

Au même titre que le paradigme d'intégration en son temps, celui d'inclusion qui s'y est progressivement substitué est à présent, on l'a vu, au centre des politiques éducatives qui prennent à bras le corps la question de la scolarisation en milieu dit ordinaire des enfants, adolescents et jeunes adultes reconnus handicapés. En tant que phénomène social, ce nouveau paradigme inaugure indéniablement des perspectives de recherches quant à ces effets sur celles et ceux qui en sont la cible. La problématique de la construction sociale des expériences et des subjectivités des adolescents et jeunes adultes rattachés à un dispositif ULIS prend de ce fait toute sa légitimité. Non pas dans une perspective « évaluative » de l'action publique mais bien plutôt dans celle qui consiste à interroger un processus « en train de se faire », qui ne va pas de soi, dont l'épicentre est le traitement social d'un public reconnu comme *particulier* (cf. la notion de besoins éducatifs particuliers évoqués plus haut)[215].

Si c'était le cas au début des années 2000, l'ULIS lycée est à présent plutôt bien identifiée par les professionnels de l'Éducation Nationale et du secteur médico-social, ainsi que par la plupart des parents d'élèves, comme une orientation possible - mais non automatique - en fin d'ULIS collège. Les dispositifs ULIS sont d'autant plus convoités qu'ils sont implantés au sein des établissements scolaires ordinaires. Néanmoins, obtenir une *place* en lycée professionnel ne va toutefois pas de soi. Les élèves émettent des « vœux » d'orientation qui pourront, ou non, être exaucés. La situation ne sera pas facilitée pour les élèves issus d'une ULIS collège dont l'orientation en ULIS lycée aura au préalable été préconisée[216] par la CDAPH. À l'instar des constats opérés par Emmanuel Weislo (2012) concernant la gestion des places dans les établissements spécialisés relevant du champ du handicap, l'attribution d'une place en ULIS lycée résulte non pas du seul désir

[215] J'ai bien conscience que lorsqu'il sera parvenu dans sa phase de réception, bien que cela ne soit pas son intention première, ce travail puisse être entendu comme l'évaluation du décalage entre la politique d'inclusion voulue par le législateur et les résultats observés.

[216] La CDAPH n'impose ni ne contraint, elle propose et préconise l'orientation qui lui paraît la plus souhaitable au regard de la situation de l'adolescent reconnu handicapé. Ce sont les parents qui décident ensuite de suivre ou non la proposition émise par la CDAPH.

de l'élève (ou de ses parents), mais plutôt d'un compromis entre le *possible* et le *souhaitable,* au sein duquel l'idéal serait que puissent s'accommoder les intentions personnelles de l'élève, les préconisations de la CDAPH et une offre de places en ULIS lycée suffisante[217]. L'admission au lycée étant fortement déterminée par le parcours effectué préalablement au collège, c'est la raison pour laquelle j'ai porté une attention particulière à la transition collège-lycée en tant que point de départ, pour rendre compte des expériences actuelles et des trajectoires scolaires en ce qu'elles informent la perception du monde des élèves dits handicapés, nouvellement inscrits au lycée.

Cette entrée m'a conduit par ailleurs à devoir revenir au préalable sur la notion d'*inclusion* dont le caractère, éminemment polysémique, s'est avéré bien trop massif et englobant pour en saisir les effets de réel sur les élèves rattachés au dispositif ULIS du lycée Jean Jaurès. J'ai donc pris le parti de reconnaître trois dimensions indéniablement complémentaires et interdépendantes à la notion d'inclusion : une dimension *physique*, une dimension *sociale* et une dimension *épistémique*. Faire le choix de disjoindre ces trois figures répond à une démarche de pensée qui consiste à séparer pour analyser dont on sait les limites face à la complexité de la réalité. Il va de soi que ces figures de l'inclusion s'enchevêtrent et font système dans une mise en forme réciproque sans cesse renouvelée. C'est la conjonction de ces trois dimensions qui donne toute sa signification à la notion d'inclusion.

La première dimension, la plus élémentaire mais néanmoins indispensable, que je qualifie de dimension *physique*, est caractérisée par la possibilité reconnue aux adolescents en situation de handicap de poursuivre leur parcours scolaire, sans rupture, au sein d'un lycée après le collège. Nous l'avons vu, le droit (avec notamment la loi du 11 février 2005, la circulaire sur les ULIS et la loi du 8 juillet 2013), assure cet indispensable rapprochement spatial des élèves dits handicapés du lycée. Ce qui est visé à travers cette dimension c'est l'égalité d'accès à l'institution scolaire longtemps restée inaccessible à ces derniers. La proximité spatiale et physique n'impliquant pas *de facto* les « contacts mixtes » (Goffman, 1975) la dimension *sociale* de l'inclusion est à entendre ici comme le résultat du processus d'interaction entre les élèves rattachés à l'ULIS, le lycée en tant qu'espace de socialisation privilégié[218] à travers les membres de la communauté éducative

[217] Constat qui est loin d'être propre aux seuls élèves reconnus handicapés, on peut voir à ce sujet, les travaux, entre autres, de Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten (2007).

[218] Si l'école n'est bien évidemment pas le seul espace de socialisation, elle n'en demeure pas moins un des espaces privilégiés, ne serait-ce qu'au regard du temps passé dans cette institution. Il faut comprendre ici le terme de socialisation à l'École dans un sens large qui ne concerne pas les seuls mécanismes de transmission

et leurs pairs lycéens. C'est de la constitution d'un lien social dans un même espace social dont il s'agit ici. L'objectif étant qu'il déborde, à terme, les seules frontières de l'École. Enfin la troisième dimension, *épistémique* celle-là, correspond au délicat problème de l'accès aux apprentissages et de l'appropriation des objets de connaissance portés par l'institution dont nul ne peut être tenu à distance au risque de compromettre le principe d'*éducabilité* qui constitue la pierre angulaire de toute activité éducative. Si la dimension épistémique de l'inclusion peut être rapprochée de ce qu'Hervé Benoit et Jack Sagot nomment « accessibilité pédagogique », qu'ils définissent comme correspondant « aux pratiques et aux savoir-faire professionnels que développent les enseignants, avec le support d'aides techniques spécifiques ou généralistes, pour promouvoir des réponses pédagogiques adaptatives, susceptibles de réduire la situation de handicap au sein même de la classe » (2008, p. 21), elle ne s'y réduit pas. L'inclusion épistémique a à voir également avec le rapport que ces derniers entretiennent avec, entre autres, le diplôme du CAP auquel la plupart des élèves se prépare. Ajoutons que la dimension physique est à entendre comme un moyen nécessaire mais non suffisant de parvenir à la dimension sociale. La dimension épistémique est quant à elle une condition de la dimension physique et un moyen de parvenir à la dimension sociale.

Dans un premier chapitre, il s'agira de revenir sur le moment charnière que représente la dernière année d'ULIS collège. Comme j'ai commencé à l'esquisser plus haut, cette problématique constitue le principe directeur d'un premier niveau de description et d'analyse, au cours duquel je m'efforcerai de montrer en quoi la question de l'orientation des élèves issus du collège vers le lycée est l'objet de multiples enjeux politiques, dont les fondements s'appuient sur des conceptions souvent idéologiques[219] de la notion de handicap. Dans le cadre d'une politique de l'offre et de la demande on verra ainsi que la question de l'*attribution des places* est un enjeu majeur. Je mettrai en évidence

méthodiques de la génération adulte sur la jeune génération, de la culture, des valeurs, des normes et des rôles qui régissent et constituent la vie sociale et le fonds commun de la société (Durkheim, 1985). Elle concerne également, les modes de socialisation plus informels avec les adultes hors de la seule dimension pédagogique, le groupe de pairs et l'ensemble des processus et situations d'interactions à l'œuvre dans la vie sociale de l'École. La socialisation à l'École se situe ainsi à l'entrecroisement du monde des adultes et du monde des pairs. Comme l'écrivent Ana Vasquez-Bronfman et Isabel Martinez « cela est d'autant plus vrai, que le processus de socialisation se matérialise à travers les interactions que l'enfant établit avec différentes personnes de son entourage et que ces interactions s'expriment, dans la plupart des cas, à travers un processus de communication qui est consubstantiel à la socialisation. » (1996, p. 56)

[219] Sur la notion d'« idéologie » je me référerai à la conception particulière que Karl Mannheim donne de ce terme en tant que travestissements -des idées et des représentations - « plus ou moins conscients de la nature réelle d'une situation dont la reconnaissance exacte ne serait pas en accord avec ses intérêts. Ces déformations s'échelonnent depuis les mensonges conscients jusqu'aux déguisements à demi conscients et involontaires, depuis les efforts calculés pour duper autrui jusqu'à l'illusion personnelle. » (1956, p. 25)

ainsi la complexité de cette étape, dont la mise en œuvre, particulièrement contingente à l'offre de formation à l'échelle locale, conditionne l'accès - et donc l'inclusion *physique* - des élèves de l'ULIS collège vers l'ULIS lycée. Décrire les agencements institutionnels qui entourent et traversent le dispositif ULIS permettra ainsi d'apprécier la manière dont se façonnent, à ce premier niveau, les expériences et subjectivités des élèves.

Passé le cap de la transition vers le lycée, le chapitre suivant abordera la dimension *sociale* de l'inclusion. Si l'on s'accorde sur le fait que la compréhension des faits sociaux n'a de sens que prise dans un contexte lui-même préalablement historicisé, l'histoire de la création du dispositif ULIS au lycée J. Jaurès, à travers notamment les événements qui ont précédé son implantation, s'avérera particulièrement heuristique pour comprendre la manière dont les élèves rattachés à ce dispositif sont perçus par les membres de la communauté éducative. Dans la mesure où l'expérience du lycée, comme celles des établissements précédemment fréquentés, constitue un lieu d'élaboration des subjectivités, nous verrons en quoi le mode de désignation et de traitement social dont ces élèves font l'objet, affecte et vient troubler leur processus de socialisation au lycée, d'abord du point de vue de l'institution et des membres de la communauté éducative, puis du point de vue des élèves d'une classe de terminale qui ont côtoyé les élèves rattachés au dispositif ULIS le temps d'un voyage scolaire.

Dans un troisième et dernier chapitre, j'interrogerai la dimension *épistémique* de l'inclusion à l'aune des conditions que fait peser sur cette dernière la double appartenance des élèves dits handicapés, à la fois à une classe d'inclusion et à un dispositif ULIS. Par la nature même du dispositif je m'attacherai à montrer les effets de l'alternance dispositif/classe d'inclusion sur les conditions d'appropriation des savoirs des élèves. Le rapport que les élèves entretiennent avec le diplôme du CAP ponctuera ce chapitre.

Soucieux de respecter le choix d'une épistémologie résolument inductive, je m'en tiendrai, avec Alban Bensa à une « conceptualisation basse » (2010, p.82) des situations, qui ne décollera pas des actes et des discours locaux[220]. Je me garderai ainsi autant que possible de proposer des constructions abstraites et englobantes, au risque de céder à la surinterprétation qui a tôt fait de destituer les interlocuteurs de leur autonomie de pensée. Il m'appartiendra toutefois de m'engager à restituer un minimum de cohérence là où l'expérience de terrain m'amène à reconnaître avec Jean Pierre Olivier de Sardan, que :

[220] Il s'agit, précise Alban Bensa, de « scruter une description fouillée pour y faire des recoupements avec d'autres descriptions tout aussi fouillées du même univers. » (*ibid.*, p. 49)

> « L'ordinaire de l'anthropologie, en tout cas de l'anthropologie de terrain, c'est quand même l'ambigüité et la multiplicité des systèmes de valeurs, les contradictions et les divergences incessantes dans les propos, la structure floue et les limites incertaines des "systèmes de représentations" la discordance fréquente entre normes et pratiques… » (1996, p. 39)

Les pratiques incertaines des acteurs pris dans des enjeux faits de contradictions et de dilemmes complexifient le travail ethnographique, dont l'ambition reste toutefois de parvenir à rendre compte d'une réalité *vécue*. L'immersion longue sur le terrain d'enquête telle que j'ai pu en faire l'expérience n'a fait qu'accroître ma perception d'être confronté à une réalité toujours fugace. En effet l'ethnographe est confronté à des processus d'ajustement permanent dans un monde social qui n'est pas donné mais construit et interprété « ici et maintenant » (Coulon, 1996) par les acteurs eux-mêmes. C'est dans les temporalités multiples et feuilletées des situations sociales (Lepetit, 1993) que je souhaite que s'inscrive cette enquête ethnographique dont la compréhension pratique des situations passe par leur mise en ordre descriptive et analytique.

Chapitre I. Franchir le seuil du lycée : entre parcours individuels et logiques institutionnelles

Si, comme on l'a vu dans la première partie de ce travail le droit a rendu possible l'accès à l'enseignement secondaire aux élèves dits handicapés mentaux, dans les faits le lycée reste un seuil dont le franchissement demeure bien souvent problématique. Non pas tant parce que les élèves auparavant scolarisés en ULIS collège n'y seraient pas éligibles, mais en raison de logiques et contraintes institutionnelles qui viennent contrarier les parcours individuels. Le présent étant toujours chargé des effets d'héritage et contraintes du passé, j'ai fait le choix d'élargir mon terrain d'enquête à la transition collège-lycée dont les conséquences sur les expériences *à venir* et les subjectivités de mes interlocuteurs se sont révélées, sinon déterminantes, du moins capitales. C'est, en effet, en se tournant vers la dernière année du collège qu'on pourra tâcher d'y voir plus clair sur la situation présente des élèves qui ont pu accéder au lycée. Ce sont plus particulièrement les situations de deux jeunes filles admises à l'ULIS lycée qui m'ont conduit à m'intéresser d'un peu plus près aux « contextes de négociations » (Strauss, 1992) qui sous-tendent le processus d'orientation des élèves dits handicapés mentaux vers le lycée. Dans un contexte dicté en partie par la « logique » de l'attribution des places, enjeux institutionnels, politiques et parfois même idéologiques s'entrecroisent. « Contexte structurel » et « contexte de négociation » sont indéniablement liés, « le premier renvoyant aux propriétés structurelles intervenant très directement comme conditions dans le déroulement de la négociation elle-même » (*ibid.*, p. 252). Nous verrons ainsi comment des effets de sélection inattendus, et pour le moins paradoxaux avec la politique d'inclusion scolaire définie par le législateur, peuvent venir faire obstacle à l'accès des élèves dits handicapés mentaux issus d'ULIS collège vers l'ULIS lycée, et plus largement à fragiliser leur capacité à décider et à agir. Dans cette perspective, on verra en quoi la question du *projet professionnel* s'avère centrale dans le processus d'orientation, en ce qu'elle en vient à conditionner leurs possibilités d'accès en ULIS lycée.

A. La « lutte des places »

1. D'une place refusée à une place négociée

Lorsqu'ils intègrent l'ULIS collège, les élèves vont dans la grande majorité des cas y effectuer une scolarité de quatre années jusqu'à l'âge de seize ans, ce qui correspond à la fin de la scolarité obligatoire. Toutefois, dans le cadre de la révision annuelle des projets personnalisés de scolarisation de chaque élève par l'équipe de suivi de scolarisation, une réorientation peut être envisagée vers un établissement médico-éducatif ou une autre structure jugée plus à même de répondre aux besoins de certains élèves. Dans ce cas, la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) se prononcera sur la nouvelle orientation avant de délivrer la notification qui rendra effective l'affectation vers l'établissement préconisé. Une réorientation en cours de parcours peut également être consécutive à un déménagement dans le cas où aucune ULIS n'existerait à proximité du nouveau domicile de l'élève[221]. Il est enfin possible d'intégrer une ULIS collège en cours de cycle suite à un début de parcours en SEGPA ou en institut médico-éducatif mais ces « bifurcations » (Grosseti, 2006) restent marginales. On l'a vu, depuis le début des années 2000, l'intention du législateur incite à passer d'une scolarité jusqu'à présent pensée en termes de *filières* à une scolarité élaborée sur la base de *parcours,* plus respectueuse des évolutions individuelles, qui devrait se traduire par une souplesse dans les cheminements des élèves (Plaisance, 2013). Si l'établissement, la structure ou encore le dispositif sont jugés inappropriés, l'institution se doit de tout mettre en œuvre pour envisager une ré-orientation plus adaptée. Cela dit, la souplesse nécessaire qu'implique la possibilité de passer d'une logique de filières à une logique de parcours reste encore en réalité une conception de la scolarité peu aisée à mettre en œuvre (Caraglio, Delaubier, 2012), du fait d'enjeux administratifs, institutionnels ou idéologiques qui en façonnent les conditions de possibilités.

Gravir les différents niveaux du collège, de la 6ème à la 3ème, repose sur des critères qui ont trait aux seuls résultats scolaires obtenus tout au long de l'année. Pour les élèves rattachés au dispositif ULIS, la progression est différente. Le passage d'un niveau au niveau supérieur s'opère de manière automatique jusqu'en 3ème ULIS[222], et ce

[221] Bien que le nombre d'ULIS croisse chaque année un peu plus, la couverture de l'ensemble du territoire national reste encore très inégale d'un département à un autre.

[222] Pour les dispositifs ULIS les niveaux ne sont pas relatifs au niveau scolaire mais sont fonction de la classe d'âge à laquelle appartiennent les élèves. Un élève de 14 ans d'un niveau scolaire de cours moyen 1ère année

indépendamment de leurs performances scolaires. Il n'y a donc pas de redoublement possible (ou du moins existant). Seul un maintien en dernière année d'ULIS peut toutefois être envisagé - sans lien avec les résultats scolaires - dans le cas ou aucune solution d'orientation n'aurait pu être trouvée par manque de *place* disponible au sein du dispositif ou de l'établissement préconisé par la CDAPH, ou bien à la suite d'un désaccord entre la famille et cette même commission, sur le ou les choix proposés[223]. L'année « supplémentaire » passée au sein du dispositif peut se réduire à quelques semaines, voire quelques mois si une place se libère en cours d'année dans un établissement répondant au plus près des besoins de l'élève (au « *projet* » de l'élève dans le langage *émique* des membres de la communauté éducative) ou jusqu'à ce que les parents et l'institution s'accordent sur une solution en termes d'affectation, les parents gardant toujours le pouvoir de refuser une affectation qui ne leur semblerait pas correspondre à ce qu'ils souhaitent pour leur enfant. Dans ce cas-là, la solution est alors qualifiée de « solution par défaut ». La transition collège-lycée reste donc problématique, et ce d'autant plus si l'orientation *post* collège fait l'objet d'un refus de la part de l'élève et/ou de ses parents. Sans solution jugée adaptée, le plus souvent faute de places disponibles, les parents et/ou leur enfant peuvent en venir à préférer la déscolarisation, sachant qu'après seize ans ils ne sont plus sous le joug de la scolarité obligatoire.

C'est ainsi que Lise[224] restera une cinquième année en ULIS collège dans l'attente qu'une place se libère à l'ULIS du lycée Jean Jaurès. Elle avait obtenu comme préconisation de la part de la CDAPH une orientation en ULIS lycée et refusé comme alternative une orientation en Section d'Initiation et de Première Formation Professionnelle (SIPFP) dans un établissement médico-social, en milieu dit spécialisé. Dans l'extrait qui suit de mon journal de terrain on mesure à travers le cas de Lise, dix-sept ans, la complexité de cette situation consécutive à une pénurie de place en ULIS lycée.

---

sera donc considéré comme étant en 4ème bien que ses capacités et compétences scolaires en soient très éloignées.

[223] *L'équipe pluridisciplinaire d'évaluation* qui à la charge d'instruire en amont les dossiers qui seront ensuite présentés en CDAPH ne se prononce pas en terme d'orientations au regard des places disponibles dans les établissements mais en fonction des besoins particuliers des élèves. Lorsque j'assisterai à une des équipes pluridisciplinaire d'évaluation le médecin scolaire de la MDPH sera tout à fait claire sur ce point « C'est pas mon affaire je suis pas là pour remplir des trous, je donne mon avis sur la situation de l'élève après c'est l'affaire de l'Éducation Nationale ou du médico-social ».

[224] Lise et Noémie dont les cas seront envisagés successivement, ne sont pas issues de l'ULIS du collège J. Zay mais d'un autre collège dont les élèves de l'ULIS sont également susceptibles d'intégrer l'ULIS du lycée J. Jaurès. C'est par ailleurs, l'étude de ces deux cas qui m'a conduit à investiguer de manière approfondie la transition ULIS collège J. Zay - ULIS lycée J. Jaurès.

On comprend mieux ensuite les conséquences qui en découlent sur la suite de son parcours scolaire et le sens qu'elle y attribue dans une situation qui, au départ, relève de l'impasse.

Journal de terrain du 12/10/2012

Lise fait aujourd'hui sa deuxième rentrée, plus d'un mois après la rentrée officielle des autres élèves. Après deux jours passés au lycée début septembre, Lise et sa famille apprennent qu'elle ne pourra finalement pas être affectée sur l'ULIS lycée. La raison évoquée est qu'elle ne figure pas sur la liste du dispositif ULIS, elle n'est donc pas inscrite administrativement au lycée J. Jaurès. Elle possède bien une notification de la part de la CDAPH mais pas de lieu d'affectation de la part de l'inspection académique lui autorisant l'accès officiel à l'ULIS lycée. Coup dur pour Lise qui "patiente" depuis déjà un an en ULIS collège dans l'attente d'une place en lycée. La solution qui s'offre alors à elle, et qui lui a été proposée, est de faire une sixième année d'ULIS collège. C'est lorsque le coordonnateur de l'ULIS lycée apprendra qu'aucune alternative n'avait été trouvée pour Lise, mis à part la possibilité de réintégrer son ancien collège pour y effectuer une sixième année qu'elle prendra la décision d'intervenir [Administrativement et institutionnellement rien ne l'y oblige, elle aurait pu prendre acte de la situation sans chercher à intercéder pour trouver une solution]. Entre temps Lise a fait le choix de ne pas retourner au collège mais de rester chez elle. Après plusieurs échanges téléphoniques avec la coordinatrice de l'ULIS collège où elle était scolarisée, avec la mère de Lise mais aussi de multiples négociations avec l'enseignant référent, les instances académiques et de la proviseure du lycée, le coordonnateur du lycée J. Jaurès parviendra enfin à ce que Lise, à son grand soulagement, réintègre cette fois officiellement l'ULIS lycée. »

S'il a réussi à obtenir gain de cause Marc, n'en reste pas pour le moins agacé face à l'incongruité de cette situation pour laquelle il a passé beaucoup de temps à négocier :

« **J'ai parlé avec Lise, elle m'a dit qu'elle était contente d'être enfin inscrite au lycée.**

Oui elle me l'a dit aussi. Elle m'a dit : "Merci monsieur, si vous aviez pas été là j'arrêtais l'école". C'est incroyable quand même (*agacé*), cette gamine a le niveau pour entrer au lycée, mais sous prétexte que l'effectif est limité à 10 élèves on lui propose une autre orientation en IMPro *[ancienne dénomination de la SIPFP]* ou on lui propose de rester encore une année au collège. C'est impensable, (*cherche ses mots*) c'est inacceptable quand même non ?

Euh oui, c'est dur pour elle…

Dur ? C'est le moins qu'on puisse dire (*cherche ses mots*). Je me suis battu pour qu'elle puisse avoir sa place. Tu imagines la pauvre Lise qui fait la rentrée, puis du jour au lendemain on lui dit : "Vous n'êtes pas inscrite sur la liste, y'a pas assez de place donc vous allez retourner au collège, vous serez prioritaire l'année prochaine !"

Oui ça paraît impensable.

Heureusement, que la proviseure m'a suivi, sinon elle retournait dans son collège, enfin dans son collège *(hésite)* sa maman m'a dit qu'elle ne voulait plus retourner au collège. Quand elle a su

qu'elle viendrait pas au lycée, elle est restée chez elle, elle voulait pas faire une sixième année. Tu parles, elle voulait plus y retourner ! Si c'est ça l'inclusion on est loin du compte (*soupire*). »

Peu de temps après l'arrivée de Lise, nous échangerons quelques mots à propos des péripéties qui ont précédé son inscription officielle et définitive au lycée. Dès les premiers jours Lise accepte ma présence et mes tentatives de discussion, auxquelles elle répondait seulement par des signes de tête ou des expressions faciales que je devais décoder. Source de malentendus à de multiples reprises, ces situations, qui souvent la faisaient sourire, ont sans aucun doute contribué à installer entre nous une relation de confiance préalable à un échange verbal. Nous sommes devant la classe ULIS à l'heure de la pause du matin, je profite qu'elle soit seule pour engager la conversation. Elle connaît les mobiles de ma présence, elle tolère ainsi que je prenne des notes de notre conversation :

« **Ça va Lise ?**

Oui.

T'es contente d'être au lycée ?

Ouais.

C'était pas gagné…

Ça m'a saoulé, j'en pouvais plus du collège, je voulais plus y retourner ! (*excédée*)

T'y es resté combien de temps ?

Cinq ans ! (*lève les yeux au ciel*)

Et là, tu allais y rester encore ?

Non. Ils voulaient que j'aille en IMPro *[ancienne appellation de la SIPFP],* moi je voulais pas, je suis pas handicapée, c'est pour ça qu'il m'ont laissé en ULIS une cinquième année. Ils disaient qu'il y avait pas de place au lycée pour moi… (*soupire*).

Qu'est-ce que tu aurais fait si t'avais pas eu de place cette année ?

Rien.

Rien ?

Chez moi.

Tu serais pas retournée au collège ?

Non, non, ça va pas ou quoi (*décidée*) pas question, non, ras le bol du collège ! *[un peu agacée par le fait que je lui reparle du collège]*. Jamais, jamais.

T'en avais assez ?

J'ai fait cinq ans, ça va !

Du coup t'aurais fait quoi chez toi ?

Rien.

Rien ?

Je serais restée à la maison.

À attendre ?

Ouais.

Mais quoi ?

J'en sais rien. Je serais restée chez moi avec mon chien (*sourit légèrement*). Ils veulent pas que j'aille au lycée alors je reste chez moi. J'ai bien travaillé tout ça et après on dit que tu restes encore une année, ils sont malades *(rit)*.

T'es bien ici ?

Oh oui, ça n'a rien à voir, ici c'est le paradis à côté de l'année dernière, j'en avais ma claque là-bas… (*soupire*)

Qu'est-ce que tu t'es dit quand tu es arrivée au lycée et qu'après on t'a dit que c'était pas possible ?

J'ai pleuré.

***[Sa réponse me met mal à l'aise]* Oui mais là c'est réglé, tu es sur la liste, c'est fini cette histoire.**

Humm… (*fait la moue*), *[pas tout à fait convaincue]*

Mais tu peux être rassurée, je t'assure que c'est réglé. Le prof te l'a dit non, tu es bien inscrite ?

Hum… (*opine de la tête, l'air un peu grave*). »

Si la situation de Lise a trouvé une issue favorable, ce n'est pas tant dû au fait que le coordonnateur ait exprimé son indignation auprès des acteurs intervenants dans les décisions d'orientation qu'il qualifie « d'impensable et d'inacceptable » face à la perspective pour Lise de faire une sixième année ou bien d'accepter l'orientation dans un SIPFP. Lise n'est sans doute pas la seule dans ce cas-là. C'est à l'issue d'une rude négociation à l'égard du nombre d'élèves autorisés par le texte réglementaire à être rattachés à un dispositif ULIS d'un même établissement. Dans le texte de la circulaire 18 juin 2010 instituant les dispositifs ULIS, le législateur n'est pas catégorique sur l'effectif maximum. La tournure employée laisse entendre qu'une certaine souplesse est envisageable : « (…) il est souhaitable que le nombre d'élèves scolarisés au titre d'une ULIS ne dépasse pas dix ». En acceptant Lise, l'effectif atteignait onze élèves. Marc a joué sur le fait que sur le « papier » (selon ses mots) il y avait en effet dix élèves mais certains d'entre eux sont sur le point de quitter l'ULIS dans les semaines ou les mois à venir : Jonas est en attente d'une place dans un établissement et service d'aide par le travail[225] avant la fin de l'année scolaire civile ; Maxence d'une place en foyer occupationnel[226]. La question de l'attribution des places en ULIS est on le voit également dépendante des places susceptibles d'être vacantes dans d'autres établissements médico-sociaux comme les ESAT ou les FO. Si les jeunes adultes en fin de parcours au lycée peuvent quitter ce dernier en

[225] ESAT dans la suite du texte.
[226] FO dans la suite du texte.

cours d'année vers un ESAT ou un FO dès qu'une place est vacante, la règle est différente d'une ULIS collège vers une ULIS lycée. Une fois l'année scolaire entamée il est rare, sauf dans le cas ou une place se libère peu après la rentrée, de voir des élèves arriver en cours d'année. Ceci explique qu'il a été proposé à Lise de faire une sixième année en ULIS collège, indépendamment du fait que des places puissent être vacantes en cours d'année. Les établissements de type ESAT ou FO n'étant pas des établissements scolaires, une admission peu avoir lieu à tout moment, alors que dans l'Éducation Nationale les temporalités des formations et des programmes scolaires ne peuvent souffrir d'admissions en cours d'année.

Enfin, deux autres cas de figure - inhérents à la nature même du fonctionnement du dispositif - ont permis à Marc d'argumenter en faveur de l'inscription de Lise. Jade est en contrat d'apprentissage mais actuellement dans sa phase de période d'essai ; en cas d'échec elle réintégrera l'ULIS. La situation de Tom est encore différente, il est totalement inclus dans une classe de CAP ce qui implique qu'il ne fréquente plus du tout le dispositif bien que, comme Jade, il y soit rattaché administrativement. Jade et Tom occupent donc une place « administrative » au sein de l'ULIS sans toutefois l'occuper « physiquement ». Le dispositif ULIS joue ainsi à la fois le rôle de *sas d'attente* pour Jonas et Maxence mais aussi de *filet de sécurité* pour Jade et Tom . Si on peut concevoir qu'il est préférable pour Jonas et Maxence de « patienter » au sein du dispositif lycée plutôt que chez eux dans l'attente d'une place en ESAT ou en FO, il est justifiable qu'une période d'essai malheureuse dans le cadre d'un contrat d'apprentissage ne soit pas concomitante de la radiation du dispositif ULIS, tout comme une inclusion « intégrale » dans une autre classe ne soit jamais définitive. On mesure alors sans mal la dynamique complexe en termes de gestion des places, que cela engendre au sein du dispositif ULIS, et les conséquences qui en découlent sur la possibilité que de nouveaux élèves y soient admis.

Dans ce contexte de négociation, dans lequel administrativement aucune place n'apparaissait vacante, la Proviseure souhaitait elle s'en tenir au texte réglementaire, soit dix élèves maximum rattachés au dispositif indépendamment des situations précédemment décrites. Voici comment Marc justifie qu'il ait pu obtenir l'assentiment de la Proviseure au départ opposée à accueillir plus de dix élèves au sein du dispositif :

> « **Qu'est-ce qui a fait que la Proviseure a changé d'avis ?**
> Ben (*cherche ses mots*), c'est une histoire de confiance, moi je dis que c'est parce qu'elle a confiance. Un élève de plus ça va rien changer sur le plan de la responsabilité, d'autant plus que le texte est flou à ce sujet. Elle a bien compris qu'il y avait pas mal de gamins en attente et que ça

aurait été dommage à un ou deux mois près de pas prendre Lise. Elle est sensible aux élèves de l'ULIS, et à la difficulté scolaire en général, c'est pour ça qu'elle a accepté. Tous les proviseurs dans le même cas n'auraient pas accepté.

Qu'est-ce qui te fait dire ça ?

Y en a qui sont plus à cheval sur les textes, le texte c'est le texte, point barre. Elle *[La Proviseure]* m'a dit : "Si vous êtes d'accord pour qu'on dépasse dix élèves, je suis d'accord, je vous suis. Je m'occuperai d'appeler l'inspecteur pour officialiser la chose". Une semaine après la chose était bouclée (*satisfait*).

Du coup ça dépend vraiment du coordonnateur et du proviseur…

Ah, mais carrément, c'est parce que c'est elle, c'est parce qu'on se fait confiance, c'est tout. T'en a d'autres qui se casseront pas le cul à se démener (*hésite).* Moi je le vois comme ça mon boulot, c'est tout, enfin tu sais bien comment ça marche, on peut faire bouger les lignes, rien n'est jamais figé. Mais si tu veux t'en tenir au texte, y a pas de souci, d'autant plus si les parents ne font pas le forcing pour obtenir une place. Tous les parents n'osent (*hésite*), ne peuvent pas aller contre les décisions qui sont prises. La mère de Lise, elle me l'a dit, elle ne voulait pas s'embringuer dans des tractations compliquées avec l'institution, c'est pour ça qu'elle préférait (*se reprend*) enfin préférait, elle voyait pas d'autre solution que la garder chez elle. Elle m'a dit : "Je trouverai un boulot à Lise, on verra plus tard". On sait bien comment ça se passe, elle va rester chez elle à rien faire et dix ans plus tard tu la retrouves au même endroit à végéter. »

Tout au long de mon enquête j'ai en effet pu observer la confiance accordée par la Proviseure à Marc, à qui elle n'aurait imposé aucun élève supplémentaire sans son assentiment, par respect pour le travail qu'il fait dans le cadre du dispositif ULIS :

« M. Pianet gère très bien le dispositif ULIS, il fait plein de projets, les élèves sont intégrés, c'est bien je suis contente pour eux *[les élèves].* Ils sont gentils, c'est bien que ça se passe comme ça.

Y a une nouvelle élève depuis peu…

Oui, la petite Lise. On s'est battu pour qu'elle soit inscrite au lycée. C'est M. Pianet qui m'a convaincue de l'inscrire, sinon elle allait rester chez elle. Je voulais pas au départ parce qu'on n'avait plus de place, mais il m'a dit qu'il pourrait gérer une élève de plus parce qu'il y en a d'autres, comme Jonas ou Maxence, qui sont sur le point de partir. On a négocié avec l'Inspecteur et elle a pu intégrer l'ULIS. C'est bien, c'est bien pour elle. Le dispositif marche bien, il fait du bon boulot M. Pianet c'est bien. C'est un as (*sourit légèrement*). L'inspecteur a vu aussi que l'ULIS tournait bien, il voit que ça marche bien au lycée. Toutes les ULIS ne fonctionnent pas aussi bien je vous assure (*très fière*). Ça l'arrange aussi qu'on accepte de prendre plus d'élèves c'est pour ça aussi que la situation s'est vite débloquée. Y a plein d'élèves qui n'ont pas de solution. »

D'autre part, Marc souligne un point important, celui du pouvoir d'agir des parents face à une décision jugée inadaptée. Appartenant aux classes populaires, bien qu'elle attache beaucoup d'importance à la réussite scolaire de sa fille (Lahire, 1995), la mère de Lise, avec laquelle j'ai pu avoir une brève conversation, tend à confirmer l'hypothèse selon

laquelle les parents de classes populaires opposent moins de résistance aux discours et décisions institutionnels que les parents issus de milieux favorisés[227]. La capacité à négocier des familles appartenant aux classes populaires, on l'a vu plus haut avec les travaux de Stanislas Morel (2014), et la marge de manœuvre dont elles disposent sont en partie socialement déterminées. Il serait toutefois excessif de reconnaître que la mère de Lise adhère, bien au contraire, à l'alternative envisagée pour sa fille : une sixième année d'ULIS collège ou un établissement spécialisé. En soutenant Lise dans son « choix » de renoncer à toute forme de scolarisation, elle oppose une résistance à la domination de l'institution qui, en retour, contribue malheureusement à l'en éloigner. Pierre Bourdieu a bien montré que la résistance à la domination engendre le plus souvent l'exclusion de ce à quoi on résiste. Les dominés, écrit-il, n'échappent à l' « antinomie de la domination » qui en s'opposant au système participent à s'en exclure et à s'enfermer dans leur condition de dominés (1992, p. 59)[228].

Lise fera sa rentrée officielle et définitive au lycée J. Jaurès un peu plus d'un mois après la rentrée des autres lycéens. En l'absence de solution en adéquation avec les notifications délivrées par la CDAPH la mesure dérogatoire qui a permis à Lise de rester une cinquième année en ULIS collège représente, aux yeux de l'institution, le seul moyen d'éviter qu'un élève sans solution d'orientation reste à son domicile dans l'attente que la situation se débloque. Néanmoins, dans le cas de Lise, à qui, faute de mieux, il a été proposé une sixième année, on voit les limites de cette solution « par défaut » qui sans l'intervention du coordonnateur de l'ULIS aurait finalement conduit à l'interruption de la scolarisation de Lise. Lors d'un échange téléphonique entre Marc et l'ancienne coordinatrice de l'ULIS (collège dans laquelle était scolarisée Lise, peu après qu'elle ait été refusée au lycée) admettra que Lise n'avait plus sa place au collège : « Je n'ai plus rien à lui apporter au collège, elle n'a plus rien à y faire, pas plus en IMpro d'ailleurs » (propos

[227] Ce serait toutefois une erreur de laisser penser qu'il s'agit d'un déterminisme implacable. Certains travaux, comme ceux de Jean-Sébastien Eideliman (2008), soulignent que l'étude des configurations sociales complexes au sein desquelles s'inscrivent certaines familles permet de montrer que la variable « classe sociale » n'est pas toujours explicative dans ce cas précis.

[228] Si mon travail ne s'intéresse pas directement aux corrélations qui peuvent exister entre le niveau d'information à propos de l'existence des ULIS lycée et l'origine sociale des parents on ne peut sous estimer l'influence de cette dernière dans leurs rapports aux institutions et à la connaissance qu'ils peuvent en avoir. Ainsi, dans le cas où la pression de l'attribution des places deviendrait trop forte on peut imaginer que la possibilité d'obtenir une orientation vers une ULIS lycée tiendrait plus au niveau d'information des parents et à leur position sociale qu'aux seuls résultats scolaires de leur enfant. Le statut hypothétique de cette corrélation entre appartenance sociale et attitude vis-à-vis du parcours institutionnel mériterait une étude sociologique approfondie à plus grande échelle. Toutefois, bien que les parents de Lise aient refusé le milieu spécialisé, ils ont néanmoins pris acte du manque de place sans contester ouvertement cette situation. Dans les deux cas, aucune démarche n'avait été engagée dans l'espoir qu'il en soit autrement. Sans doute en aurait-il été autrement dans le cas de familles possédant plus de ressources tant sociales que symboliques.

rapportés par Marc). Une année supplémentaire n'aurait eu aucun sens pour elle, « Il faut qu'elle s'engage à présent dans un projet plus professionnalisant » (propos rapportés par Marc), ce que ne pouvait lui permettre le collège. Cette situation s'avérait d'autant plus paradoxale qu'à chaque conseil de classe Lise recevait les compliments de l'institution tant pour ses résultats scolaires que pour son comportement, sans que cela ne se traduise toutefois par une progression dans son parcours scolaire. Le refus catégorique de Lise, soutenue par sa mère, face à la perspective d'envisager une nouvelle année en ULIS collège (ou à défaut une orientation dans un établissement spécialisé) révèle les contradictions de l'institution qui, faute de place, ne lui permettaient pas de poursuivre son inclusion en milieu « ordinaire » alors qu'elle en possède les capacités. D'une certaine manière, il ne semble pas abusif de qualifier de *violence institutionnelle* l'expérience vécue par Lise à la fin de son parcours d'ULIS collège dont elle ne voyait finalement jamais la fin, sauf à faire le choix d'elle-même y mettre un terme, au risque de rester chez elle sans réelle perspective d'avenir. Cette forme de violence se donne à lire à travers les contraintes institutionnelles qui restreignent et contraignent la capacité d'agir des sujets contre qui elle s'exerce. Le non-sens d'une telle situation ne peut ainsi que conduire à des conséquences délétères sur le plan subjectif, d'autant plus qu'après deux journées passées au lycée, Lise apprend qu'elle ne pourra finalement pas y retourner. Ce jour-là, elle a pleuré, dit-elle, mais sans doute cette réaction à l'instant présent n'est-il rien au regard des longues journées passées - plus d'un mois - à attendre ou à ne plus rien attendre, car si elle était au centre des négociations évoquées précédemment, elle n'y était pas directement associée :

« **Tu savais que M. Pianet cherchait à ce que tu reviennes au lycée ?**

Euh (*hésite*) oui, enfin pas vraiment, il m'avait dit qu'il verrait ce qu'il peut faire, mais je savais pas (*dubitative*), on me disait rien. Mais moi, j'ai dit que je voulais pas retourner au collège.

À qui ?

Ben à ma mère, j'ai dit : "Tu dis au prof *[Marc]* que je retournerai pas au collège".

Tu l'as dit au prof toi ?

Non, mais j'ai dit à ma mère de le dire.

Tu y croyais à ton retour au lycée ?

Non.

Tu pensais qu'il allait se passer quoi ?

Rien.

Comment tu as su que tu allais revenir ?

C'est M. Pianet qu'a appelé ma mère. Il a dit que j'allais retourner au lycée.

Et alors ?

Ben, j'étais contente (*sourit*), mais je pensais pas que ça se ferait.

Tu regrettes pas ?

Non *(soulagée)*

Quelle histoire… *[Lise sourit, puis entre en classe]*. »

Marc apprendra au cours de l'échange avec l'ancienne enseignante de Lise qu'une deuxième élève, Noémie, se trouvait dans un cas similaire. Cette élève fera également une rentrée décalée, le 16 octobre (quatre jours après Lise), accompagnée par son frère jumeau, Hugo, scolarisé au lycée J. Jaurès en 2nde Bac pro mécanique et précédemment au sein de l'ULIS Lycée[229]. Le contexte est différent pour Noémie mais la perspective de mettre fin à sa scolarité faute de place en ULIS lycée a été envisagée cette fois par la famille. Noémie n'a donc pas fait de rentrée scolaire, elle est restée chez elle. Comme pour Lise, l'éventualité d'une orientation en SIPFP a été refusée tant par Noémie que par ses parents, alors que la notification de la CDAPH précisait ULIS comme préconisation première. Dans le cas présent, Marc a fait le choix d'engager un dialogue avec la famille de Noémie, suite à une discussion avec Hugo qui lui a fait part de la situation de sa sœur qui aurait dû être scolarisée au lycée la même année que lui. Ayant seize ans depuis début octobre, elle n'était plus tenue par l'âge légal de la scolarité obligatoire. C'est à force d'échanges et de négociations répétés entre le frère de Noémie, Hugo, sa famille et Noémie elle-même, qu'elle parviendra à franchir le seuil du lycée.

Dans le cas de Noémie, le contexte de négociation fut bien différent de celui de Lise. N'ayant pas obtenu d'affectation en ULIS pour leur fille, ses parents, de nationalité tunisienne, ont, selon Marc, été difficiles à convaincre. Ne voyant pas d'avenir professionnel pour leur fille le choix fut fait, contre l'avis de Noémie, qu'elle se rendrait en Tunisie pour se marier. Si les échanges entre Marc, Noémie et ses parents ont pu aboutir à son inscription au lycée, c'est que Marc, lui-même, d'origine tunisienne, parle la langue arabe. Il a ainsi pu établir une relation de confiance et convaincre la mère de Noémie, sa principale interlocutrice, puis son père, que leur fille était capable de réussir au lycée et de s'insérer professionnellement[230]. Malgré de nombreuses investigations je ne parviendrai

[229] Hugo a passé l'année 2011/2012 au sein de l'ULIS lycée J. Jaurès puis une demande a été faite pour qu'il sorte du champ du handicap et intègre une classe de 2nde Bac pro mécanique au sein du lycée. Je reviendrai plus loin sur les détails de la trajectoire d'Hugo.

[230] Après une année difficile passée entre l'ULIS et la classe de CAP ATMFC, Noémie sera acceptée en 2nde année de CAP ATMFC avant d'en être exclue définitivement pour des problèmes de comportement alors qu'elle avait les compétences scolaires pour réussir et bénéficiait de très bons rapports de la part de ses différents maîtres de stage. Jugée insolente et provocatrice à l'égard de ses enseignantes d'atelier, elle en sera exclue malgré le soutien indéfectible de Marc et d'Agathe (AVS) qui ont de nombreuses fois tenté d'apaiser les tensions pour éviter d'en arriver là. Ce soutien leur a d'ailleurs été reproché sous prétexte que face à de tels comportements les autres élèves du lycée ne bénéficient pas d'autant d'indulgence. Marc l'orientera alors

toutefois jamais à connaître la raison pour laquelle Hugo a obtenu son inscription en ULIS lycée et pas sa sœur jumelle, alors qu'elle bénéficiait d'un niveau scolaire supérieur, et que tous les deux possédaient une notification en ULIS lycée. Une des raisons qui m'a été avancée était qu'il était préférable qu'Hugo et Noémie ne soient pas dans la même classe, mais cela n'explique pas pourquoi le choix s'est fait au détriment de Noémie qui est donc restée une cinquième année au collège. Ni Noémie, ni son frère ne me fourniront d'explication autre que celle de la question des places.

D'une place au départ *refusée* dans un contexte où la demande excède l'offre, Lise et Noémie obtiendront finalement une place au prix d'un long processus de négociation porté par le coordonnateur de l'ULIS. Tant pour Lise que pour Noémie ces expériences ne les laisseront toutefois pas indemnes. Toutes les deux, avec leurs mots, ne sont pas restées insensibles à cette violence institutionnelle qui les a indéniablement marquées. Alors que je me rends avec Marc et les élèves rattachés à l'ULIS au théâtre, à mi-chemin, j'aborde Noémie. La route qui mène du lycée au théâtre - distants d'un peu plus d'un kilomètre - s'est avérée à maintes reprises un temps propice aux conversations informelles. La seule difficulté était qu'il m'était à ce moment-là quasiment impossible de prendre des notes.

> *Journal de terrain du 23 octobre 2012*
>
> *Dès que cela m'est possible je profite des trajets pour se rendre au théâtre ou à l'ULIS collège afin de discuter avec les élèves. Aujourd'hui c'est avec Noémie. Je l'interroge sur les péripéties de son arrivée au lycée. Elle lève les yeux au ciel et me dit : "J'aurais jamais cru que j'arriverais là, c'est grâce au prof ça sinon je serais chez moi ou là-bas [elle fait référence au fait que ces parents voulaient qu'elle aille en Tunisie]". J'essaie ensuite de savoir comment elle a vécu cette expérience. Sous des airs assurés Noémie avouera qu'elle en avait ras-le-bol du collège, elle craignait d'y rester et de se retrouver avec des "petits" comme elle dit. Elle aurait eu deux ans de plus, ce qui pour elle était extrêmement humiliant. Par ailleurs, elle me confiera qu'elle était inquiète sur son avenir, bien qu'elle dise qu'elle aurait été bien chez elle. Elle ne me parle pas de la perspective du mariage. Je lui tends quelque perche mais elle ne les saisit pas. Je n'insiste pas. Je reviens alors sur son inquiétude au regard de son avenir : "Je voulais pas finir clocharde moi, je voulais travailler, pas dormir sous les ponts (rit)". Elle me rappellera ensuite qu'ils [au collège] voulaient l'envoyer en IMPro, ce qui l'a mis hors d'elle "et pis y voulait que j'aille à l'IMPro avec les débiles, ça va pas ou quoi !". La discussion s'interrompt à notre arrivée au théâtre.*

Le fait d'aborder avec elle ce sujet a ravivé cette expérience encore douloureuse dont elle relate les circonstances avec une certaine amertume et beaucoup de ressentiment

---

vers un contrat d'apprentissage en boulangerie. À l'issue de sa période d'essai, j'ai assisté à la signature de son contrat. Noémie semble tout à fait heureuse de cette situation, qu'elle n'avait pas choisi au départ. Sans l'accompagnement sans faille de Marc, sans doute n'aurait-elle jamais pu en arriver là.

vis-à-vis d'une institution restée sourde à son désir d'aller au lycée. Sans doute s'agit-il plus de « ratés institutionnels » (Grard, 2011) que d'une réelle volonté de l'institution de faire obstacle à son admission en ULIS lycée (tout comme pour Lise). Pourtant le coût est ici certain : la perspective de rester une année supplémentaire au collège au risque de se retrouver avec des élèves plus jeunes paraissait inconcevable à Noémie (c'est une jeune fille qui fait plus que son âge) ; par ailleurs, même si elle l'aborde avec humour, il n'en demeure pas moins qu'elle avait du mal à dissimuler ses inquiétudes face au manque de perspective d'avenir après le collège. Tout comme Lise, Noémie évoque également la crainte, dimension sur laquelle je reviendrai plus bas, de côtoyer et de se voir assimilée à des élèves plus lourdement handicapés, si elle avait accepté l'orientation en établissement spécialisé. L'issue favorable de ces deux situations tient néanmoins à l'investissement et à l'engagement du coordonnateur du dispositif. Celui-ci n'aurait toutefois pu aboutir au regard de ses prérogatives, sans le soutien de la Proviseure qui aurait pu faire usage de son droit de véto. Rien ne l'obligeait en effet à soutenir de telles démarches dès l'instant où l'effectif du dispositif avait atteint son seuil maximum. Au 16 octobre 2012 douze élèves étaient rattachés à l'ULIS.

Ces deux cas, sans doute atypiques à bien des égards, n'ont pas vocation à être traités dans la logique de la représentativité. C'est en analysant les exceptions et les situations particulières que les normes et ce qu'elles impliquent transparaissent le mieux (Weber, 2005). Au-delà de laisser apparaître la complexité des trajectoires, c'est leur caractère négocié entre les « acteurs en scène » (Strauss, 1992) que je souhaitais ici faire ressortir à travers ces deux cas qui permettent de comprendre que l'admission au lycée n'avait rien d'automatique et linéaire malgré le droit et un niveau scolaire « suffisant ». La négociation se pose alors comme un des moyens pour que « (…) les choses se fassent. Elle est utilisée pour que se fasse ce qu'un acteur (personne, groupe, organisation, nation, etc.) souhaite voir accompli. » (*ibid.,* p. 252). Dans un autre contexte, celui de patients hospitalisés, Anselm Strauss avait observé avec beaucoup de justesse, l'importance des négociations entre les « acteurs en scène » sur les trajectoires des patients pris dans des contraintes institutionnelles fortes et parfois contradictoires :

> « Les divers acteurs en scène possèdent des degrés assez différents de compétences, de sagacité, d'influence et de pouvoir circonstanciel ou statutaire pour affecter l'évolution du travail de trajectoire. » (1992, p. 242)

Le droit à la scolarisation que permet la loi du 11 février 2005 au sens de sa dimension la plus élémentaire - la dimension physique - est bien entendu nécessaire mais

non suffisant pour en garantir l'opérationnalisation. On voit bien alors, à travers ces deux cas, comment des contingences institutionnelles peuvent affecter, à divers degrés, non seulement la courbe des trajectoires de ces deux jeunes filles mais aussi, en parallèle, avoir des conséquences en termes d'expérience, de biographie et d'identité (*ibid.*, p. 187). Les notions centrales de « négociation » et de « trajectoire » proposées par Anselm Strauss permettent de mettre en tension, et de rendre visible, les contraintes institutionnelles et la capacité d'agir des acteurs. Il serait trop simpliste de réduire l'analyse « du rapport de domination à une imposition unilatérale et sans obstacles des pratiques et des logiques dominantes » (Thin, 1998, p. 244) et il est nécessaire de se rendre attentif :

> « (…) aux formes larvées d'opposition mises en œuvre individuellement, qui vont de la distance au refus, en passant par la surdité, l'acquiescement poli ou opportuniste, la réappropriation, la réinterprétation sélective de ce qui est demandé, la manipulation de l'agent manipulateur (ou, tout au moins, la tentative). » (Verdès-Leroux, 1978, p. 241 cité par Thin, *ibid.*, p. 244)

Le refus catégorique de Lise de retourner au collège ou d'accepter une orientation en établissement spécialisé participe d'une forme de capacité d'agir face au risque de se voir dépossédée de sa liberté de choix et d'action, au risque toutefois, comme on l'a vu, de se retourner contre elle. Considérés comme faisant partie des publics dits vulnérables, les adolescents et jeunes adultes reconnus handicapés qui quittent le système scolaire prématurément ont de fortes chances d'être confrontés à des situations sociales et professionnelles difficiles. Dans une note de janvier 2013 à l'attention du Premier Ministre, le Centre d'analyse stratégique[231], souligne que « La fin de la scolarisation obligatoire, à l'âge de 16 ans, coïncide avec une chute des effectifs de jeunes handicapés dans la population scolaire », et qu'à l'image de l'ensemble des pays européens la France se heurte, en plus d'un fort abandon de la scolarisation au-delà de l'âge obligatoire, à une « impréparation de la transition de l'école à l'emploi ».

La démarche ethnographique, permet ici, à travers une « réduction d'échelle » (Revel, 1996), de montrer comment des élèves dits handicapés mentaux en viennent à abandonner leurs parcours de scolarisation, alors qu'ils ne l'ont pas choisi. Le nombre d'enfants et d'adolescents possédant une notification d'orientation mais contraints de rester à leur domicile par manque de place reste le point aveugle du système d'attribution des places (Weislo, 2012). Ce phénomène est d'autant plus prégnant que la problématique de

[231] Le Centre d'analyse stratégique est une institution d'expertise et d'aide à la décision placée auprès du Premier Ministre. Il a pour mission d'éclairer le gouvernement dans la définition et la mise en œuvre de ses orientations stratégiques en matière économique, sociale, environnementale et technologique. Il préfigure, à la demande du Premier Ministre, les principales réformes gouvernementales.

l'attribution des *places* ne cesse de prendre de l'ampleur face à la demande croissante de scolarisation dans le secondaire depuis que les ULIS sont maintenant reconnues comme une alternative possible au milieu dit spécialisé[232]. Concomitamment à la volonté affichée par le législateur d'accroître le nombre d'ULIS (cf. Première partie), la meilleure connaissance des enjeux et objectifs de ces dispositifs par l'ensemble des professionnels travaillant dans le champ du handicap a largement contribué à en soutenir le développement sur l'ensemble du territoire national. De leur côté, à présent soutenus par un cadre juridique clair, les parents d'adolescents dits handicapés mentaux sont plus portés vers une scolarisation en milieu ordinaire ; ils voient ainsi dans le dispositif ULIS lycée une continuité logique à un parcours jusque-là effectué dans un établissement « ordinaire ». Pourquoi en serait-il alors autrement après le collège ? D'où les résistances et/ou refus de parents à accepter pour leur enfant une orientation vers le milieu spécialisé. Seuls dispositifs de scolarisation dans les établissements du second cycle du secondaire en mesure d'accueillir les adolescents dits handicapés mentaux, il n'y a pas d'équivalent aux dispositifs ULIS lycée. La pénurie de places constitue donc un problème complexe dont on vient de voir à travers les cas de Lise et de Noémie qu'il ne peut être pensé qu'au singulier dans des contextes en perpétuel mouvement qui font fi de réponses toutes faites mais relèvent plutôt de négociations et de « bricolages » de la part des « acteurs en scène ».

On pourrait m'objecter d'être resté aveugle aux effets de la présence du chercheur. La manière dont ont été traités ces deux cas ne pourrait être vue, tant pour le coordinateur que pour la Proviseure, que comme des occasions de faire bonne figure devant celui venu les observer. Je ne le crois pas. L'immersion éprouvée dans le temps long prémunit (sans toutefois jamais en préserver) de ce type de biais que l'on ne peut bien entendu totalement écarter. Si l'on ne peut douter de la sincérité et du caractère désintéressé de la démarche que le coordonnateur et la Proviseure ont effectuée pour régulariser la situation de Lise puis de Noémie, il n'en demeure pas moins que cet événement aura contribué à valoriser l'image de l'établissement auprès de l'institution à laquelle on verra plus loin que les membres de la direction accordent une attention particulière.

[232] Mes propos ne doivent pas être interprétés dans le sens où il y aurait une hiérarchie de valeur entre le milieu dit ordinaire et le milieu dit spécialisé. Je ne fais ici que rappeler le souhait du législateur de privilégier le premier sur le second pour répondre dans le but de tendre vers une éducation pour l'inclusion (cf. Première partie).

L'orientation en ULIS lycée

Pour faciliter la compréhension des parties qui vont suivre, il me paraît indispensable de rappeler le chemin « officiel » qui mène à l'ULIS lycée. Pour qu'une inscription soit effective chaque élève doit bénéficier d'une **notification** de la part de la CDAPH qui est la seule instance officielle en mesure de préconiser une orientation en ULIS lycée, ainsi que d'une **affectation,** délivrée par la Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN) qui, elle, précisera nommément l'ULIS lycée retenue. À ces deux conditions seulement, un élève pourra être inscrit en ULIS lycée. La DSDEN quant à elle est en charge de gérer, en fonction du nombre de places au sein de ses établissements, les affectations des élèves ayant reçu ladite notification. Elle a donc la responsabilité de rendre opérationnelles les décisions d'orientation préconisées par la CDAPH.

2. L'emprise de l'attribution des places

Les exemples précédents laissent clairement apparaître que la transition ULIS collège - ULIS lycée ne va pas de soi en dépit, on l'a vu, de la politique clairement volontariste en faveur de l'inclusion scolaire des adolescents et jeunes adultes dits handicapés mentaux. Dans un contexte à présent dominé par l'attribution des places, force est de constater un décalage entre le droit (ce qui devrait être) et les faits (ce qui est) qu'il convient ici d'interroger parce qu'il n'est pas sans effet sur l'existence de celles et ceux qui en pâtissent. J'ai ainsi fait le choix de m'intéresser aux coulisses de l'orientation des élèves issus d'ULIS collège vers l'ULIS lycée pour tenter de saisir ce qu'impliquent de telles contraintes structurelles sur les trajectoires des élèves, et le regard que ces derniers portent sur ces contraintes et la manière dont ils y font face.

Suite à de nombreuses rencontres avec Julien[233], le coordonnateur de l'ULIS collège implantée depuis 2003 dans le collège Jean Zay, celui-ci m'a donné la possibilité de saisir de manière un peu plus intime comment se façonnent les trajectoires scolaires d'inclusion des élèves en phase d'intégrer le lycée. Il s'agit ici de parvenir à dépasser les

[233] Je connaissais Julien avant qu'il ne soit enseignant. Il était auparavant agent administratif dans le collège J. Zay où j'étais coordonnateur d'UPI. Lauréat au concours de professeur des écoles, il a très vite fait le choix de se tourner vers l'enseignement spécialisé, ce qui l'a conduit à obtenir un poste, cette fois d'enseignant, au collège J. Zay. Lorsque nous étions collègues, bien que pas encore enseignant, Julien s'est toujours intéressé aux élèves de l'UPI. Nous avons, à de nombreuses reprises, eu des discussions sur l'intégration (mot employé à l'époque avant celui d'inclusion) des élèves au collège, sur leur dit handicap ou encore sur l'enseignement auprès de ces élèves.

discours de façade et propos convenus pour appréhender avec plus d'acuité les « discours de coulisses » (Payet, 1997) par la prise en compte des contraintes, des dilemmes et difficultés dans lesquels les acteurs sont pris. En poste depuis quatre ans sur le dispositif il s'est révélé un interlocuteur de premier plan pour tenter d'approcher les « accomplissements pratiques continus » (Garfinkel, 2007) des acteurs qui entrent en jeu dans le processus d'orientation des élèves de l'ULIS collège vers l'ULIS lycée. Tout au long des deux années que j'ai passées sur le terrain de manière intensive, nous avons eu avec Julien de nombreuses fois l'occasion d'échanger lors de conversations informelles au sujet des activités ou projets communs qui se sont déroulés entre l'ULIS collège et l'ULIS lycée autour de la question de l'orientation. C'est à la suite de deux entretiens approfondis de plus d'une heure trente chacun que j'ai véritablement pu saisir dans le détail les logiques dans lesquelles le coordonnateur est à présent contraint de penser l'orientation de ses élèves, là où il y a encore quelques années il suffisait que l'orientation vers l'ULIS lycée soit choisie pour y être admis(e).

La fin du premier cycle du secondaire est ainsi devenue, pour les élèves dits handicapés mentaux, le stade de la scolarité dans lequel la notion de projet professionnel est devenue capitale dans le processus d'orientation. Lors du premier entretien, Julien m'explique que la question des places et plus largement celle de l'orientation, ne sont devenues pour lui des préoccupations majeures que récemment. Il reconnaît y être pleinement confronté depuis la création de nouvelles ULIS collège sur le même bassin de formation que celle du collège Jean Zay. Il n'est à présent plus le seul coordonnateur d'ULIS à proposer des orientations en ULIS lycée :

> « **Le contexte n'est plus le même que quand tu es arrivé sur l'UPI…**
> (*Réfléchit*) Ouais moi y a cinq ans, c'était (*cherche ses mots*), bon ben y a de la place en ULIS lycée, y a de la place en ULIS lycée… et puis une fois qu'ils seront sur place, au lycée, ils verront un peu ce qu'ils veulent faire et on fera, voilà…maintenant y a une pression quand même, la pression elle y est et elle est de plus en plus forte !
> **Une pression ?**
> Ouais, ben je suis plus seul sur le bassin, t'imagines le nombre d'élèves pour une seule ULIS lycée. »

Sur le bassin de formation en question, six ULIS collèges sont maintenant en mesure de proposer à leurs élèves en fin de 3ème ULIS une orientation vers l'ULIS du lycée J. Jaurès. Dispositif dont on a vu qu'il ne pouvait accueillir officiellement que dix élèves même si le législateur reste assez évasif sur la question. Peuvent venir s'ajouter des

demandes émanant de l'ensemble du département sachant que jusqu'en 2012 il n'existait qu'une deuxième ULIS lycée située à l'autre extrémité du département[234].

La progression des demandes vers l'ULIS lycée doit également être rapportée à sa visibilité plus importante, du fait d'une meilleure connaissance de ce type de dispositif de la part des professionnels du champ de l'éducation et des parents qui l'envisagent comme la continuité du parcours scolaire en milieu ordinaire :

> « (…) La première année j'avais Laurent, Oriane et Maxence qui sortaient de l'UPI à l'époque. La demande des familles c'était l'UPI lycée. Pour moi j'étais dans ma première année *(hésite)* j'avais pas beaucoup d'informations sur les différentes structures ça me semblait la continuité logique. Au niveau de l'institution y avait aucun souci, donc on va dire que ça a été entériné un peu comme ça sans vraiment se poser de questions.
>
> **L'UPI lycée était juste créée…**
>
> Ouais, et y avait de la place *(hésite),* ça gênait personne, moi j'avais pas forcément de critères particuliers pour pouvoir dire qu'un élève bénéficierait plutôt d'un IME plutôt que d'une UPI lycée. Enfin voilà, ça c'est fait très naturellement sans vraiment que j'y réfléchisse voilà j'ai entériné la chose. L'année suivante j'avais trois sortants, Tom, Jade et un autre élève. C'est cette année-là qu'il a commencé à y avoir le problème de places en ULIS lycée puisque justement (*cherche ses mots*) il y avait des entrants assez récents donc y avait un resserrement au niveau des places disponibles d'autant plus qu'au niveau de la SEGPA on avait un certain nombre d'élèves en situation de handicap dont on estimait qu'il y aurait peut-être une réorientation possible en ULIS lycée.
>
> **D'accord…**
>
> Donc là par contre, la pression de la part du directeur de la SEGPA s'est faite plus forte. Il m'a fortement conseillé de revoir un petit peu mes orientations parce que ça allait poser des problèmes de places. À l'époque il y avait un élève qui sortait de SEGPA et un autre qui relevait de la MDPH et dont on se posait des questions et donc ça faisait quand même beaucoup d'élèves avec très peu de places. Par rapport à ça (*cherche ses mots*)…réflexion ! Qu'est-ce qu'on fait ? Tom a fait le SAPA[235] un peu dans l'urgence.
>
> **Il a fait le SAPA ?** *[élève actuellement en ULIS lycée]*

---

[234] La création d'une seconde ULIS lycée à la rentrée de 2012 dans le bassin de formation jouxtant celui du lycée J. Jaurès ne changera rien aux analyses avancées tant la pénurie de place était forte à ce moment-là. À la rentrée 2013, pour sa deuxième année d'existence, la nouvelle ULIS lycée compte déjà 12 élèves en liste d'attente pour seulement trois places.

[235] Il s'agit du Service d'Accompagnement au Projet d'Apprentissage ; année préparatoire à une entrée en CFA FA (Centre de Formation d'Apprentis –Formation Adaptée). Cet établissement permet à des jeunes en situation de handicap de bénéficier, avec un certain nombre d'aménagements, d'une formation professionnelle qualifiante validée par un diplôme. En vue d'une orientation en CFA FA cet établissement propose des regroupements entre novembre et mars afin d'évaluer les capacités des élèves et futurs apprentis susceptibles de l'intégrer. Pour Tom, le SAPA s'est donc déroulé au cours de sa dernière année d'ULIS collège. À l'issue de cette année préparatoire, le CFA FA donne son avis sur l'acceptation ou non du jeune à l'aune de son projet professionnel qui se doit d'être réaliste et suffisamment mûri pour permettre la signature d'un Contrat d'apprentissage avec un patron dès la rentrée suivante (condition *sine qua non* pour être accepté en CFA FA).

Ouais il a fait le SAPA à ce moment-là, un peu pareil pour les mêmes raisons, maintenant avec un peu de recul c'était parce que s'il intégrait le CFA FA, ça libérait une place [*en cas d'acceptation en CFA FA, cela faisait un élève de moins à orienter vers l'ULIS lycée*]… avec le recul je pense que c'était pas une bonne chose…le bilan a été négatif. »

(a) Tom : « Le lycée, un point c'est tout. »

J'ai tenté de revenir avec Tom, ordinairement peu loquace, sur son expérience passée en SAPA dont il garde un souvenir pour le moins mitigé et dénué de signification. Nous sommes dans la cour devant la classe ULIS. Après avoir engagé la conversation autour de sa grande passion, les jeux vidéo (à propos de laquelle il prend un malin plaisir à me mettre à l'épreuve de ses connaissances et à se moquer de mon ignorance insondable à ce sujet), Tom accepte que nous nous isolions et que la conversation soit enregistrée :

« **Avant l'ULIS lycée, tu étais où ?**

À côté.

À côté ?

Ben, au collège, vous savez bien (*étonné que je lui pose cette question*).

En ULIS ?

Ben oui, avec M. Bolet *[Julien]*.

Et après tu es venu au lycée ?

Oui.

Tu as essayé le CFA FA aussi, non, enfin tu as fait l'année de SAPA ?

(*Soupire, lève les yeux au ciel*) Mouais, m'en parlez pas.

Pourquoi ?

Comme ça.

Ça n'a pas marché ?

Ah, non !

C'est toi qui voulais y aller ?

Ah non, moi je voulais aller au lycée, c'est eux *[le coordonnateur et l'enseignant référent qui l'ont proposé à Tom et à sa mère]* qui voulaient. Il m'ont dit d'essayer et après on verra. J'avais pas demandé ça moi. Moi je voulais aller au lycée, après le collège c'est le lycée, non ?

Oui oui en principe, et alors t'as vu ?

(Rit) Ouais, j'ai vu que ça me plaisait pas du tout (*sourit*). Moi je voulais aller au lycée, un point c'est tout.

T'es content d'y être ?

Ben oui, pourquoi ?

Pourquoi t'as accepté d'aller au CFA FA ?

Y' m'ont dit d'y aller, mais moi je voulais pas.

Tu l'as dit que tu voulais pas ?

Non.

Pourquoi ?

Je sais pas.

Ah bon ?

Ça sert à rien (*désabusé*), c'est eux qui décident...

Tu peux bien donner ton avis quand même.

(*Soupire*) Tu parles ça sert à rien. Au début, on m'a dit *[le coordonnateur]* que je pourrai aller au lycée que je travaillais bien tout ça et après on me dit : "Tu vas faire le SAPA on sait jamais" (*lève les yeux au ciel*). Ça sert à quoi alors de dire ce qu'on veut ? (*un peu agacé*)

On « sait jamais », c'est-à-dire ? C'était à cause de tes résultats scolaires ?

Non, j'ai toujours eu les félicitations au conseil *[Conseil de classe]*. C'était parce que si y avait pas de places au lycée (*soupire*). Moi, je serai pas allé au CFA FA si j'avais pas eu de place au lycée, ça c'est sûr.

T'as essayé quand même le CFA-FA ?

Mouais, c'était pour faire plaisir à ma mère, mais ça a pas marché, ça me plaisait pas là-bas, je faisais rien (*rit*). Je voulais pas être pris là-bas, alors je faisais rien (*sourit*). J'ai pas été pris (*soulagé*).

Tu as l'air soulagé ?

C'était nul, moi je voulais aller au lycée, en plus y a ma sœur *[sa sœur est au lycée Jean Jaurès dans une filière "ordinaire"]*. »

Tom est considéré comme un bon élève tant sur le plan scolaire que sur le plan du comportement. En fin d'ULIS collège son projet était d'intégrer le lycée pour y effectuer un CAP « Vente » dans le but de travailler ensuite dans un magasin de jeux vidéo. Aucun élément objectif, mis à part le manque de places, ne pouvait donc justifier qu'il ne soit pas orienté au lycée J. Jaurès. C'est toutefois la situation dominée par l'attribution des places qui a contraint Julien à proposer à Tom de faire l'année préparatoire à l'entrée au CFA FA pour prévenir un éventuel refus au lycée. Si la proposition de Julien ne semblait pas dénuée de sens - le CFA FA permet de préparer au CAP par la voie de l'alternance - c'était sans compter sur la signification que Tom donnait au fait d'aller au lycée, au-delà de son seul projet professionnel. On le voit dans le cours de la conversation, son désir est d'aller au lycée, cela est pour lui dans l'*ordre des choses*. C'est bien ce que semble signifier la formule suivante de Tom « (…) après le collège c'est le lycée, non ? ». À l'image de la majorité des élèves en ULIS collège, Tom considère le lycée comme la norme. On le verra plus loin, c'est le refus du secteur dit « spécialisé » qui informe en creux sur ce qui fonde la norme aux yeux des élèves rattachés au dispositif ULIS. Tom me confiera que pour lui le CFA FA n'est pas une « vraie » école, le lycée oui. D'autres raisons, sans doute mineures aux yeux de l'institution, mais pas de Tom, ont sans doute conduit à ce qu'il fasse preuve de peu de motivation lors de son année de SAPA en espérant ne pas y être admis. Sa sœur y

est déjà scolarisée mais aussi, comme il me l'avouera discrètement, parce que cela lui permet de rentrer chez lui déjeuner (il habite à 300 mètres du lycée). Le CFA FA, situé à vingt-cinq kilomètres, l'aurait obligé à prendre un bus matin et soir pour s'y rendre alors que le lycée est à deux pas de chez lui. Suite logique à son parcours au collège, son projet d'aller au lycée n'est donc pas exclusivement « professionnel » ou « pratique » au regard de la proximité du lycée, il prend aussi place dans le désir de s'inscrire dans le cadre symbolique d'une filiation paternelle :

> « (…) Je veux faire ensuite un bac pro, j'aurai plus de chance de trouver un bon boulot.
> **C'est quoi un bon boulot ?**
> Ben, gagner un bon salaire ! *(rit)*
> **Ah oui.**
> Mon père il a un bac pro et il a un bon boulot, je veux suivre sa trace en quelque sorte.
> **C'est pour ça que tu veux aller au lycée ?**
> Ben oui, pour avoir un bon diplôme et un bon boulot, c'est ça exactement (*satisfait*). Je fais un CAP, un Bac Pro et après, je trouve un boulot, c'est ça, c'est bien non ?
> **Ah oui, tout à fait, tu sembles savoir ce que tu veux…**
> Ben oui, je sais ce que je veux (*étonné*).
> **C'est pas trop ce qui a été dit au CFA FA (*j'hésite*), ils ont dit que tu savais pas trop ce que tu voulais faire…**
> *(Soupire) [Tom est un peu agacé par ma remarque]* Je voulais pas aller là-bas, c'est tout, je faisais rien, moi je voulais aller au lycée. »

Pour les professionnels responsables de la classe SAPA il n'y a pas eu ambigüité sur la décision à prendre : Tom n'était pas prêt à intégrer le CFA FA et son projet professionnel, pas suffisamment réfléchi et investi pour signer un contrat d'apprentissage. Julien m'apprendra que ce qui a été reproché à Tom était son manque de communication, son attitude passive face à tout ce qui pouvait lui être proposé et son absence de projection dans l'avenir. Constat que Julien interprètera comme la réaction à une orientation à laquelle il ne donnait pas de sens :

> « (…) Je voyais bien qu'il voulait pas trop y aller (*réfléchit*) mais je voulais pas qu'il reste sur le carreau si y avait pas eu de place au lycée. Bon, (*cherche ses mots*) il a eu une place au lycée mais j'aurais pas dû lui proposer la classe préparatoire (*hésite*) pour lui c'était le lycée et rien d'autre. »

La question du projet sur laquelle je reviendrai souvent dans ce chapitre est tout à fait fondamentale. Il est un véritable outil de classement et de sélection qui suppose « une identification préalable du projet de la personne, de sa prédisposition à faire un choix professionnel et à se mobiliser autour de ce choix » (Ebersold, 2001, p. 125) sans quoi un

établissement comme le CFA FA ne retiendra pas les élèves après la classe préparatoire au CFA FA. Entendu comme « l'exercice de la subjectivité » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2007), le projet professionnel est, comme on l'a vu dans le cas de Tom, bien plus que le seul fait de faire le choix d'une formation ou d'un métier. Il représente en effet l'exercice de la subjectivité d'un individu dont l'ensemble des dimensions ne sont pas toujours perceptibles ou appréhendables par les acteurs qui interviennent dans l'orientation, bien qu'elles en conditionnent l'accomplissement.

Avec du recul Julien reconnaît que ce n'était pas une bonne chose même s'il voyait dans cette possibilité le moyen pour Tom de répondre à son projet de faire un CAP « Vente ». Il m'expliquera que ça ne pouvait pas avoir de sens pour lui de faire la classe préparatoire du CFA FA alors que depuis la quatrième on ne cessait de lui répéter lors des conseils de classe successifs qu'il n'y avait aucun doute sur le fait qu'il puisse réussir au lycée. Contrairement à Lise et Noémie, Tom obtiendra finalement une place au lycée en temps et en heure, à la fin de sa quatrième année d'ULIS collège.

Dans la perspective théorique qu'offre le concept d'expérience scolaire, qui soutient le postulat que chaque élève est un « sujet » non réductible aux contraintes qui s'exercent sur lui (Dubet, 1996), je fais l'hypothèse que Tom, comme Lise et Noémie d'ailleurs, parviennent néanmoins à opposer des *micro-résistances* à la disjonction d'avec soi imposée par un système d'attribution des places devenu particulièrement contraignant. Et ce même si ces élèves n'ont pas toujours les mots pour le dire - ou ne se sentent pas toujours légitimes de prendre la parole à leur sujet (cf. Deuxième partie). L'absence de parole laisse place à des attitudes de repli sur soi qui demandent à être décryptées comme des mouvements de résistance qui, s'ils ne sont pas lus comme tels, font courir le risque à leur auteur de contribuer à légitimer ses incapacités supposées. Ces formes d'*affirmation de soi*, aussi importantes soient-elles dans le processus de subjectivation de ces trois élèves, ne peuvent masquer la situation d'*otage* dans laquelle ils sont pris, au sens où l'écrit Guillaume Le Blanc (en référence à Emmanuel Lévinas) :

> « Un otage se voit, au sens fort du terme, dans l'impossibilité de se reposer sur un for intérieur, tant il est exposé à un dehors impérieux qui précède toujours déjà sa propre liberté. L'otage ne peut s'en remettre à soi pour décider de l'issue future car il est entre les mains d'un autre ou d'un ensemble d'autres (…) Le soi n'est nullement annulé mais ne peut se soustraire aux formes de la dépendance. » (Le Blanc, 2011, p.48)

On retrouve ici assez clairement dans la situation de Tom la position d'*otage* décrite par Guillaume Le Blanc, dans le sens où sans être totalement dépossédé de toute capacité

d'agir, il laisse apparaître une connaissance subjective d'éléments objectifs de la situation qui est la sienne dans sa dernière année de collège. « C'est eux qui décident » dit-il. Tom a conscience que la suite de son parcours scolaire ne repose pas sur ses seuls résultats scolaires et sa seule volonté, mais aussi sur un certain nombre de contraintes et d'enjeux dont il ignore l'ensemble des tenants et des aboutissants mais dont il perçoit qu'ils risquent de contrarier son projet d'aller au lycée.

(b) ULIS lycée versus établissement spécialisé

Ainsi que le laisse entendre Julien, les élèves d'ULIS collège ne sont plus les seuls à pouvoir prétendre à une orientation en ULIS Lycée. Des élèves de SEGPA, bénéficiant d'une reconnaissance de handicap de la part de la MDPH[236], sont eux aussi susceptibles d'être affectés en ULIS lycée si cela correspond à leur projet personnalisé de scolarisation à la fin de leur cursus collège[237]. D'autres élèves que ceux issus d'ULIS collège viennent ainsi augmenter les effectifs des orientations possibles en ULIS lycée, avec comme conséquence d'engendrer un phénomène de concurrence, sachant que les élèves issus de SEGPA, bénéficiant d'une reconnaissance de handicap, ont souvent plus de chance d'intégrer l'ULIS lycée que les élèves d'ULIS collège. Ces derniers possèdent dans la grande majorité des cas un meilleur niveau scolaire et sont dits plus autonomes que les élèves d'ULIS. Ceci leur confère à terme plus de chances de décrocher un CAP. Critères qui, on le verra, deviendront prépondérants lorsqu'il s'agira d'effectuer une *sélection* parmi les élèves retenus pour intégrer l'ULIS lycée. Les différences tant au niveau scolaire qu'au niveau de l'autonomie entre un élève de SEGPA et un élève d'ULIS n'étant pas toujours manifestes et évidentes à évaluer, Julien m'expliquera ce qui se joue, en coulisses, pour justifier de l'orientation d'un élève de SEGPA en ULIS lycée au détriment d'un élève d'ULIS collège :

> « **Si j'ai bien compris il y a d'autres élèves pouvant prétendre accéder à l'ULIS lycée avec, enfin si j'ai bien compris ce que tu me dis, plus de chances d'y accéder?**
>
> C'est-à-dire qu'il y avait peut-être moins de chances pour les élèves de SEGPA d'intégrer l'IME. C'est peut être dans ce sens-là, donc du coup par défaut on pourrait considérer que si jamais certains

[236] Si le projet personnalisé de scolarisation d'un élève reconnu en situation de handicap le stipule il est en effet possible à celui-ci d'intégrer une SEGPA, section auparavant exclusivement réservée aux élèves dits en « grande difficulté scolaire » (Circulaire n° 2009-060 du 24 avril 2009) ou présentant des « difficultés scolaires graves et durables » (Circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006). Les élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives qui possèdent un niveau scolaire et une autonomie suffisants peuvent dorénavant être orientés en SEGPA si cela répond à leurs besoins éducatifs particuliers et à leurs projets personnalisés de scolarisation.

[237] Cette possibilité donnée à des élèves de SEGPA bénéficiant d'une reconnaissance de handicap va dans le sens du processus de *parcours* évoqué dans la première partie de ce travail.

élèves devaient aller à l'IME pour libérer de la place en ULIS lycée, il valait mieux que ce soient des élèves d'ULIS plutôt que des élèves de SEGPA avec une reconnaissance de handicap. Peut-être que le choc aurait été plus rude, peut-être que pour Éric ou d'autres leur proposer l'IME par défaut…

On propose plus difficilement à des élèves de SEGPA reconnus handicapés d'aller en IME qu'à des élèves d'ULIS ?

Oui voilà (*cherche ses mots*) je pense aussi par rapport aux parents, le discours à tenir aux parents. La demande est peut-être plus entendable pour un enfant qui est en ULIS que pour un enfant en SEGPA pour qui on a fait un travail, (*hésite*) voilà c'est comme ça que ça s'est fait pour quelques élèves (*un peu gêné*). C'est dur à entendre, mais ça se passe aussi un peu comme ça… »

La logique de parcours souhaitée par le législateur au détriment de la logique de filières qui a longtemps prévalu, n'est, on le voit à travers les propos de Julien, pas encore tout à fait intégrée au risque de mettre en péril des schémas de pensée jusque-là opérationnels : le principe sous-jacent étant qu'une orientation en IME aura plus de chances d'obtenir un avis favorable de la part d'un élève d'ULIS (et de ses parents) que de la part d'un élève de SEGPA (ayant lui-même une reconnaissance de handicap). Ce dont me fait part ici Julien à l'égard des élèves et des parents est aussi une « logique » admise par les professionnels du champ de l'ASH dont il fait lui-même partie. Éthiquement contestable, dans un contexte dominé par le manque de places, ce critère reste néanmoins envisageable pour opérer un choix dans les cas où des critères plus « rationnels » ne seraient pas suffisants (comme les compétences scolaires ou l'autonomie). Ces *non-dits* restent bien entendu opérationnels dans la mesure où ni l'élève ni ses parents ne s'opposent à l'orientation vers le milieu spécialisé, sans quoi on peut voir apparaître des situations comme celles évoquées précédemment avec les cas de Lise et de Noémie.

Si comme on a pu le voir dans la première partie de ce travail un certain flou entoure la notion de handicap mental, dont certaines critiques ont dénoncé avec virulence les effets des pratiques de « filiarisation » à la lumière de ce seul système de catégorisation (Diederich, 2004), il n'en demeure pas moins que les pratiques actuelles, sous la pression du manque de place, tendent à raviver des modes de pensée selon lesquels, une fois catégorisé, un individu ciblé se doit d'être orienté au sein d'un établissement *ad hoc*. François Chapireau en son temps s'est montré très critique à l'égard de ce modèle de pensée dont l'inclusion engage à se déprendre mais qui, dans le cas présent, revient comme un effet « inattendu » :

> « L'ensemble de nos dispositifs médicaux et médico-sociaux est construit selon le principe d'adéquation : une personne, à un moment donné, correspond à un établissement ou un service. Selon ce principe, pour améliorer les dispositifs, il faut améliorer le classement des personnes. C'est une logique de filière. (…) Une fois engagé sur une piste, une personne ne passe pas facilement dans une autre. (…) De longue date, les dispositifs français sont organisés pour agir chacun sur un seul plan : essentiellement celui de la maladie (domaine sanitaire) ou celui de la déficience (domaine médico-social). (…) La difficulté vient du fait que l'hypothèse de l'adéquation est une hypothèse approximative, et que souvent une personne souffre à la fois de plusieurs difficultés sur des plans distincts, qui ne peuvent pas être regroupées dans une notion simple et homogène, que ce soit la maladie, le handicap, le cas social, etc. Au lieu d'une logique de filières, il faudrait une logique d'itinéraire personnel, basée sur des éléments complexes qui forment de manière dynamique la situation d'une personne donnée dans un environnement donné. » (Chapireau, 1999, p. 146-147)

On l'a vu dans la première partie, la logique de parcours encouragée par le législateur a du mal à s'imposer dans un contexte régi par l'attribution des places. Ceci est d'autant plus paradoxal que le nombre d'élèves reconnus en situation de handicap orientés en SEGPA ne cesse de croître (environ 20% au niveau national). Cette dynamique engagée au collège, qui semble prendre acte de la limite des systèmes rigides de catégorisation dénoncés par François Chapireau, ne paraît toutefois pas pouvoir être assumée au-delà du collège avec les dispositifs ULIS lycée.

Ce qui n'est jamais dit explicitement mais peut être saisi dans l'ordinaire des pratiques, en tant que « dimension cachée » (Hall, 1971), est que le fait d'être affecté dans un dispositif tend à légitimer *a posteriori* la catégorisation de celui qui s'y voit affectée, même si celle-ci s'avérait au départ *a priori* discutable. Il existerait par ailleurs une échelle de « gravité » du handicap ou de la déficience, qui présiderait à l'orientation en établissements spécialisés ou en milieu dit ordinaire, au-delà des seuls résultats scolaires mais aussi du comportement. Dans le cas présent, par rapport au handicap mental, l'établissement spécialisé constituerait le bas de l'échelle en recevant les individus les plus déficients, la SEGPA se situerait à l'extrémité supérieure, et l'ULIS quant à elle dans la zone intermédiaire correspondant à un « entre-deux » de la déficience. L'établissement spécialisé supposerait la prise en compte de déficiences lourdes, alors que ceux qui auraient été orientés en SEGPA présenteraient des déficiences plus légères. Si cela a longtemps prévalu, l'application du paradigme d'inclusion commence à en faire vaciller la pertinence, mais reste bien entendu corrélée à la contrainte des places. L'appréhension différentielle de la déficience rapportée aux structures et établissements de prise en charge n'est pas sans rappeler les débats portés par Alfred Binet et Théodore Simon au début du

XX^{ème} siècle à propos de la place et de l'éducation à accorder aux idiots, imbéciles et débiles, évoquées dans la partie introductive de ce travail. Certes nous n'en sommes plus à cette époque, les termes et catégories utilisés ont changé, mais la hiérarchisation des « degrés d'arriération » qui présidaient alors et le traitement institutionnel qui en découlait, ne paraît pas anachronique au regard des critères d'évaluation évoqués ici à demi-mot par Julien. Les mots ont depuis fait l'objet d'un authentique travail d'euphémisation qui a largement diffusé dans les discours, la distinction « instables » et « arriérés », on l'a vu, s'est vu substituée à celle entre autres de « troubles du comportement » et de « troubles des fonctions cognitives ». Néanmoins, comme le souligne très justement Christophe Roiné (2007, 2009), on ne se débarrasse pas aussi facilement des jugements hérités de fonctionnements institutionnels plus anciens :

> « Ces jugements (que portent les enseignants sur les élèves) sont avant tout construits dans et par le social. C'est-à-dire qu'ils ne s'imposent pas naturellement du point de vue d'un hypothétique libre-arbitre individuel mais prennent leur source dans des déterminismes structurels dépassant l'individu, relayés par des " institutions " qui les portent, les véhiculent et les accompagnent. » (Roiné, 2007, p. 2)

On le voit, la nécessité d'opérer des choix se fait au détriment de l'inclusion en milieu ordinaire des élèves reconnus en situation de handicap issus d'ULIS collège. Les cas précédemment évoqués, de Lise et de Noémie, pour lesquelles une orientation en établissement spécialisé avait été proposée par manque de place en ULIS lycée, sont des exemples idéaltypiques des conséquences de ce processus. Julien, non sans laisser transparaître une forme de culpabilité d'agir ainsi, me confiera se sentir impuissant dans de telles situations, face à l'impossibilité de répondre au plus près à ce qu'il pense être le plus adapté en termes d'orientation pour ses élèves. En proposant des orientations par « défaut » en établissement spécialisé dès l'équipe de suivi de scolarisation - et dans le cas où les parents acceptent celle-ci sans qu'il leur soit dit qu'elle soit « par défaut » - l'équipe pluridisciplinaire d'évaluation tend le plus souvent à suivre cette proposition et la CDAPH délivre ensuite une notification conforme à cette orientation[238]. Conscients de la pénurie de places, tant Julien que l'enseignant référent tendent à proposer des orientations en établissements spécialisés aux parents qui sont les moins susceptibles d'être vindicatifs

[238] Les propositions d'orientation faites dans le cadre des équipes de suivi de scolarisation ayant la plupart du temps fait l'objet d'un consensus avec les parents il y a peu de chance que l'équipe de suivi de scolarisation puis la CDAPH n'aillent pas dans le même sens. Les parents gardant le dernier mot sur le choix de l'établissement ou du dispositif leur paraissant répondre au plus près des besoins de leur enfant, les décisions « bottom up » ont ainsi plus de chance d'aboutir que les décisions « top down ».

face à ce qu'ils considèrent comme étant une orientation par défaut. Ceci afin de garantir la place en ULIS lycée à ceux, présentant pourtant un « profil » identique ou très proche, dont les parents s'opposeront fermement ou leur enfant, à une décision allant à l'encontre de la poursuite d'un parcours en milieu ordinaire. Dans le cours d'une conversation, Jules, l'enseignant référent de secteur, me confie qu'il déplore ce mode de fonctionnement qui l'amènera, entre autres, à quitter ce poste. Pour reprendre les mots de Max Weber, la situation qui lui devient insupportable ne lui permet plus de faire coïncider « éthique de conviction » et « éthique de responsabilité » (2008).

Journal de terrain du 13/01/2012

En sortant de la classe ULIS, je croise Jules, l'enseignant référent, qui sort à peine d'une équipe de suivi de scolarisation. Au-delà d'être un interlocuteur privilégié Jules est un ami. Nous discutons de tout et de rien puis il m'interpelle sur les équipes de suivi de scolarisation qu'il vient de vivre avec les élèves de l'ULIS du collège Jean ZAY. Quelque peu désabusé, il me confie qu'il va quitter ce poste : "J'en ai assez de vendre du vent aux familles. J'en ai marre d'avoir à essayer de les convaincre d'une orientation pour leur gamin en fonction des places disponibles et pas de ce qui répondrait le mieux à leurs besoins! J'en peux plus de cette situation, c'est pas tenable, on se demande à quoi on sert parfois…". Je lui fais part de mon entrevue avec Julien et de notre discussion à ce sujet[239]*. Il n'est pas surpris mais me dit qu'ils n'ont pas le choix de faire autrement que d'essayer de convaincre les parents qui leur paraissent les plus aptes à accepter la situation dans un contexte où le nombre de places est limité. Il m'explique alors, un peu embarrassé, qu'il est plus facile de faire accepter une orientation en établissement spécialisé à certains parents plutôt qu'à d'autres et qui plus est sous le prétexte du manque de places. Tous souhaitent selon lui que leur enfant aille au lycée mais certains ne sont pas hostiles à l'établissement spécialisé alors que d'autres ne veulent même pas en entendre parler. Je lui pose alors la question pour savoir si cette approche différenciée à l'égard de l'établissement spécialisé peut être lue à la lumière des caractéristiques socio-économiques des familles. Il me répond que non. Certains parents d'origine populaire ne veulent pas entendre parler d'établissement spécialisé alors que des parents plus favorisés restent ouverts à la chose, même s'il reste toujours prudents et réciproquement. Les exemples de Lise et de Noémie vont dans ce sens. »*

L'*éthique de responsabilité* afférente à sa place d'enseignant référent l'oblige à proposer une orientation - fut elle par défaut au regard de la pénurie de places disponibles - au risque de voir un élève sans solution d'orientation rester à son domicile. On voit bien ici que l'enjeu n'est plus les « besoins particuliers de l'élève » mais de convaincre certains élèves et leurs parents qu'une orientation en établissement spécialisé peut s'avérer

[239] Lorsque cela a été possible je n'ai pas hésité comme ici à engager les interlocuteurs eux-mêmes dans des procédures de vérification - *members'chek* - (Cefaï, 2010, p. 569)

pertinente, alors qu'une orientation en lycée ne le serait pas, ou serait moins adaptée. Lorsque j'ai assisté à quelques des équipes de scolarisation pour les élèves du collège J. Zay, j'ai pris soin de consigner les arguments utilisés tant par le coordonnateur que par l'enseignant référent pour tenter de persuader et convaincre certains parents de ne pas écarter la possibilité pour leur enfant d'une orientation vers un établissement spécialisé. En voici quelques-uns : « le nombre important d'élèves au regard du collège qui risque d'être déstabilisant», « la nécessité d'être beaucoup plus autonome qu'au collège », « au lycée les élèves sont moins chouchoutés qu'en ULIS collège », « la nécessité d'avoir un projet professionnel défini » ; autant d'arguments qui laissent apparaître le collège comme une sorte de cocon[240] et le lycée tel un lieu qui n'aurait de place que pour des individus autonomes, responsables, acteurs de leur orientation et ayant une projection « réaliste » dans l'avenir. Attitudes dont on sait par ailleurs qu'elles sont loin d'être acquises pour l'ensemble des collégiens qui entrent au lycée (Dubet, 1996; Guigue, 2001), mais qui deviennent dans le cas présent des conditions *sine qua non* pour les élèves d'ULIS collège. Bien que réelle, la question des places est rarement, voire pas du tout, évoquée avec les parents. Elle l'est lorsque l'enfant et/ou ses parents commencent à se montrer réticents vis-à-vis d'une orientation possible en établissement spécialisé en parallèle d'une orientation en lycée. Dans ce cas alors, soit ils acceptent cette éventualité afin d'ajouter « une corde à leur arc » (proposé ainsi lors de l'équipe de suivi de scolarisation pendant laquelle on ne fait que des propositions d'orientation), soit ils s'y opposent fermement avec le risque que leur enfant ne puisse obtenir une place en lycée.

Au-delà de la violence institutionnelle évoquée plus haut, inhérente à la question des places, on mesure ici la *violence symbolique* dont sont porteurs les arguments avancés par Julien et Jules pour légitimer une orientation en établissement spécialisé. Ce concept forgé par Pierre Bourdieu me paraît en effet particulièrement pertinent pour rendre compte de la situation telle qu'elle est présentée aux parents et à leurs enfants. Voici comment Pierre Bourdieu définit ce qu'il nomme violence symbolique :

> « (…) une violence douce, insensible, invisible pour ses victimes mêmes, qui s'exerce pour l'essentiel par les voies purement symboliques de la communication et de la connaissance ou, plus précisément, de la méconnaissance, de la reconnaissance ou à la limite, du sentiment. » (1998, p. 7)

[240] L'ensemble des élèves de l'ULIS lycée que j'ai interrogé à ce sujet, a déclaré à l'unanimité préférer le lycée au collège. Les deux principaux arguments avancés sont la liberté qui leur est offerte au lycée et l'absence de discrimination à leur égard. L'opposition ULIS collège « cocon » *versus* ULIS lycée rude et hostile.

Il poursuit plus loin son analyse dont il est difficile de ne pas reconnaître la clairvoyance tant la dimension sociale est présente ici dans le rapport que les parents entretiennent avec l'institution, même si, on l'a vu, il n'est pas exclu de voir apparaître des formes de résistances quel que soit le milieu social des parents :

> « Les dominés appliquent des catégories construites du point de vue des dominants aux relations de domination, les faisant ainsi apparaître comme naturelles. Ce qui peut conduire à une sorte d'auto-dépréciation, voire d'auto-dénigrement systématiques (…) La violence symbolique s'institue par l'intermédiaire de l'adhésion que le dominé ne peut pas ne pas accorder au dominant (donc à la domination) lorsqu'il ne dispose, pour le penser et pour se penser ou, mieux, pour penser sa relation avec lui et qui, n'étant que la forme incorporée de la relation de domination, font apparaître cette relation comme naturelle. » (*ibid.,* p.41)

Les tentatives, souvent « sous le masque », qui consistent à proposer des orientations en établissement spécialisé là où elles ne sont pas justifiées, participent indéniablement d'une forme de violence symbolique. Les mécanismes à l'œuvre ont pour but l'adhésion de ces derniers aux valeurs et classements qui, au final, doivent servir l'institution tout en étant le moins coûteux pour elle mais aussi pour ses agents. S'il ne voit pas d'autre solution que celle qu'il adopte, Julien n'en est pas pour le moins affecté par sa participation à ce processus de domination. En première ligne, au regard de sa position d'enseignant référent, Jules fera lui le choix de quitter son poste. Si sa décision n'est pas entièrement liée à la capacité de pouvoir effectuer son travail au plus près de la manière dont il le conçoit, l'inclusion scolaire des élèves dits handicapés, elle en reste un des éléments majeurs.

Il est possible aussi de résister aux contraintes structurelles. Certains parents s'opposent catégoriquement à l'éventualité d'une orientation en établissement spécialisé et se montrent prêts à user de divers moyens pour faire valoir le droit reconnu à leur enfant à une scolarisation en milieu ordinaire (instances académiques, voire ministérielles, médias, associations…). Ce sera le cas de la mère de Luc actuellement en ULIS lycée qui refusera sans condition une orientation en établissement spécialisé pour son fils. Jules m'a fait savoir que sa mère possédait des appuis politiques « haut placés », qu'elle n'aurait pas hésité à faire valoir, ou à saisir la justice si besoin était pour obtenir gain de cause. Il est à noter que pour le cas de Luc, cette même situation s'était posée à la fin de sa scolarité en CLIS à l'école primaire pour laquelle il avait fait une demande en ULIS collège qui lui avait été refusée faute de place. Luc avait donc fait à l'époque deux années en établissement spécialisé avant d'intégrer enfin l'ULIS du collège J. Zay. Pour sa mère, il

était hors de question de revivre une situation identique quelques années plus tard. Jules me livrera alors qu'en de telles circonstances, il informe l'Inspecteur ASH pour éviter que ce type de situation ne soit l'objet de procédure de justice, ou se retrouve relayée par la sphère médiatique. Dans ce cas, précise Jules, l'inspecteur trouve une solution, doit-elle se faire au détriment d'un autre élève inscrit également sur liste d'attente[241].

Lorsque Julien laisse entendre qu'il sera sans doute plus facile à des parents d'un enfant scolarisé en ULIS d'entendre et d'accepter une orientation en établissement spécialisé qu'à des parents dont l'enfant serait scolarisé en SEGPA, c'est que la SEGPA reste dans les « catégories sociales incorporées » (Berger et Luckmann, 2008), plus proche de la « normalité » et du « milieu ordinaire » que l'ULIS. Les premiers n'ont sans doute peut-être jamais écarté le fait qu'un jour leur enfant puisse être orienté en établissement spécialisé, alors que les seconds n'y ont peut-être jamais pensé. Cela dit, ces stratégies sont toujours fragiles parce que bien souvent malmenées et refusées par les parents souhaitant privilégier une scolarisation en ULIS lycée qu'ils perçoivent comme une continuité logique en milieu ordinaire (comme ici pour le cas de Luc). L'orientation en établissement spécialisé est encore souvent vécue par les parents et/ou leur enfant comme un échec, voire une régression au regard de l'inclusion en établissement scolaire ordinaire, et ce d'autant plus depuis la promulgation de la loi du 11 février 2005 :

> « Toute préférence d'un ordre possible s'accompagne, le plus souvent implicitement, de l'aversion de l'ordre inverse possible. Le différent du préférable, dans un domaine d'évaluation donné, n'est pas l'indifférent, mais le repoussant, ou plus exactement le repoussé, le détestable. » (Canguilhem, 1991, p. 177-178)

Bien que les représentations tendent à évoluer, les établissements spécialisés restent encore marqués du sceau de la ségrégation, de l'exclusion et du handicap lourd. Sarah rapporte ci-dessous le vécu qui fut le sien lorsqu'elle fut contrainte de prendre le bus avec d'autres élèves de l'IME pour se rendre au CFA-FA une fois par semaine dans le cadre de la classe SAPA. Ce n'est pas tant ce qu'elle y faisait, qui était pour elle problématique, mais la manière dont elle était obligée de s'y rendre (c'est un car identique qui assure le ramassage des jeunes se rendant à l'IME et au CFA-FA , deux structures qui dépendent du même établissement et se trouvent sur le même site).

---

[241] En 2003, j'ai été confronté à une situation analogue lorsque j'étais moi-même coordonnateur d'UPI. Apprenant que son fils n'aurait pas de place à la rentrée prochaine en UPI collège, une mère d'élève a posé l'ultimatum suivant : « Soit vous acceptez mon fils, sois j'en informe la presse ». La semaine suivante le Proviseur recevait un appel téléphonique de la part de l'inspecteur ASH pour l'informer que l'élève en question serait inscrit dans l'UPI de son collège, bien que l'effectif maximum soit atteint.

Ce qui est néanmoins intéressant ici, c'est que cette expérience lui rappelle les visites d'établissements spécialisés avant d'obtenir une réponse pour l'ULIS du lycée J. Jaurès. Voici ce que dit Sarah de son expérience passée :

« (…) Avant j'avais une boule au ventre en rentrant là-bas, maintenant je l'ai plus.

Là-bas ?

Là-bas, au CFA-FA en prenant le bus tout ça, j'avais une boule au ventre…

Pourquoi ?

Je sais pas *(hésite*), dès que je suis rentrée dans le bus, je me voyais pas à l'intérieur du bus parce que y avait des enfants qui n'étaient pas comme moi…

C'est-à-dire ?

Ils étaient pire que moi, tu vois, handicapés. A l'arrière du car, tu vois y a trois ou quatre fauteuils et y en avait une qui était derrière et ben elle gueulait, elle gueulait tout le long du trajet. Et je me retournais et je me disais : "Elle est pas bien cette fille !". C'est normal, elle avait un problème.

Pourquoi tu dis pire que moi ?

Parce que y avait pire que moi dans le bus, pas pareil que moi je veux dire. (*Cherche ses mots*) Mais quand je suis rentrée dans le bus, je me voyais pas prendre "ce" bus.

Ah bon ?

Ben rien que de voir les enfants comment ils étaient. (*Réfléchit*) Déjà c'est comme la première fois où je suis rentrée à l'IME avec ma mère *[à l'IMPro]*. J'ai dit : "Ça sert à rien, on repart !" elle m'a dit : "Pourquoi ?", j'ai dit : "Regarde !". On voyait des enfants avec le fauteuil roulant et moi qu'est-ce que je fais là dans une classe qui n'est pas ma classe ? J'ai dit à la femme [*l'éducatrice*] : "Non, non, non, je m'en vais !". J'ai pris mes affaires et je suis partie, je suis rentrée dans la voiture.

Ça c'était quand ?

C'était quand j'ai visité trois IME, plusieurs IME, je les ai visités et y en avait aucun qui me plaisait.

Avant de venir au lycée ?

Oui, voilà. Moi ce que je voulais c'était aller au lycée.

Tu voulais pas aller en IME ?

Après, on en a revisité un autre, mais ça me plaît pas d'aller là-bas. Les enfants comme ils sont ils bavaient c'était un truc de malade !

Ah oui ?

En plus, elle le sentait *[sa mère],* quand j'y ai mis les pieds, j'ai dit : "On repart !". La femme elle te dit : "Restez, restez !". Ma mère elle a dit : "Non laissez la ma fille ! Elle veut pas venir vous voyez dans quel état elle est, c'est pas possible. Je tremblais rien que de voir ces gosses !".

Tu n'avais pas envie d'y aller ?

Non, en fait c'était pas *(cherche ses mots)* ma place. Au moins là je suis comme eux *[en ULIS],* ils sont pas gogols, ils sont pas dans un fauteuil roulant, ils sont normals. Voilà ma classe, c'est là et pas là-bas !

Ça veut dire quoi, « ils sont pas gogols » ?

Ben, ils sont pas toc-toc, quoi ! (*mime de la main la perte de raison*). »

En aucun cas il n'est question de porter ici un quelconque jugement de valeur sur les modalités et conditions de prise en charge proposées par les établissements spécialisés au regard de celles du dispositif ULIS. Là n'est pas la question. Aussi délicate soit cette mission, tant les situations sociales sont complexes à déchiffrer, il s'agit de rendre compte à travers ici le cas de Sarah de son expérience singulière et des répercussions subjectives face à des contraintes institutionnelles particulières. Comme pour les cas évoqués précédemment, ainsi que le rappelle Daniel Cefaï, il s'agit de saisir :

> « (…) comment les enquêtés saisissent leurs situations en invoquant, eux-mêmes, conditions objectifs, motifs subjectifs, contraintes structurales et coups stratégiques. Que savent nos enquêtés que nous ne savons pas et que nous savons qu'ils ne savent pas ou qu'ils savent sans savoir qu'ils le savent. » (2010, p. 562)

La promiscuité d'enfants et adolescents « lourdement » handicapés lui apparaît comme une menace dont on mesure à travers ses propos, le retentissement sur sa propre subjectivité bien qu'elle ne manque pas de se positionner en tant que sujet. Sarah ne se sent pas à sa place. Sa mère me confiera à la fin d'une équipe de suivi de scolarisation : « Jamais j'aurais laissé ma fille en IMPro, elle est pas handicapée à ce point, moi j'voulais qu'elle aille au lycée mais apparemment il risquait de pas y avoir de place ». L'effet de « contagion morale » finement décrit par Erving Goffamn (1968) ou de « contamination symbolique » (Douglas, 1992), sur lequel je reviendrai plus loin, est ici tout à fait éclairant. Par la proximité de personnes jugées « plus handicapées » que soi, Sarah est confrontée à une altérité radicale à laquelle il lui est impossible de s'identifier, au risque de mettre son identité en danger. Pour paraphraser Erving Goffman, Sarah s'entend dire « que tout ira mieux parmi les « siens », et apprend ainsi que ceux qu'elle croyait tels ne l'étaient pas, et que c'est à ceux-là, ces amoindris, qu'[elle] appartient en fait » (1975, p. 47). C'est ainsi qu'elle fait le choix du refus et de la fuite.

Enfin, le cas de Gabrielle est proche de celui de Sarah, mais faute de place en ULIS lycée ses parents accepteront finalement l'orientation en établissement spécialisé. Voilà ce que rapporte Julien de cette situation :

> « **Au départ les parents de Gabrielle étaient hostiles à l'IMPro ?**
> Ah oui carrément, ils voulaient pas en entendre parler!
> **Comment t'as fait alors ?**
> Je leur ai demandé d'aller visiter l'IMpro J. Itard.
> **Les parents ont vu ce qu'était un IMPro ?**
> Voilà c'est ça, et j'ai rencontré encore la maman la semaine dernière et elle me disait : "Si je me doutais de ce qu'était un IMPro, quand on entend ce qu'on entend … et bien finalement on est

ravi !". La gamine elle est bien y a tout un projet autour d'elle, donc voilà comment ça s'est fait. Elle a d'abord fait un bilan complet avec le SAPA qui a donné un bilan négatif mais en même temps ils lui ont proposé de la rencontrer parce qu'ils pensaient qu'il pouvait y avoir une solution à proposer à Gabrielle mais dans le cadre de l'IMPro. La maman est rentrée, elle s'est apaisée par rapport à ses craintes, par rapport à l'IMPro. Tout s'est joué au moment de la visite après la rencontre. (*réfléchit*) Après, elle était toujours réticente mais plus hostile comme avant, elle a vu qu'il y avait pas que des handicaps lourds. Voilà et après, elle a été prise et pour l'instant ça se passe bien. »

Gabrielle aurait pu être admise au lycée, mais cette année-là, il y avait deux autres sortants, Camille et Fabrice, tous les deux jugés plus « aptes » à l'aune des attentes de l'ULIS lycée. Julien reconnaît que les choses n'ont pas été simples avec la mère de Gabrielle bien qu'il soit soulagé que Gabrielle semble s'être bien adaptée en IMPro :

« (…) Je te dis un peu l'évolution du truc. L'année d'après, y avait trois sortants, Camille, Gabrielle et Fabrice. Alors là deux orientations en ULIS lycée pour Camille et Fabrice et Gabrielle en IMPro. Alors là ça a été vraiment un long travail avec la maman. Elle *[Gabrielle]* était en atelier HAS-restauration, elle voulait faire de la restauration, c'est un peu l'idée qui commençait à germer dans sa tête (*réfléchit*). Donc sa maman trouve un stage dans une brasserie et là ben c'est compliqué. J'y vais en visite, elle a le masque, visiblement elle a du mal et puis le patron tient un discours vraiment (*hésite*) enfin "que pour réussir dans la restauration ma petite il faut réfléchir et puis faut être rapide et puis si on te dit de venir à huit heures, il faut être là à huit heures moins cinq et puis…" et du coup la maman fait un peu ce qu'elle peut mais elle sent bien que la gamine y arrive pas, elle touche pas terre par rapport à ce qu'on lui demande. Donc on commence un petit peu à réfléchir si c'est vraiment l'endroit ou si vraiment (*cherche ses mots*) elle serait pas plus à l'aise dans un milieu où il y a des adultes qui l'encadrent, qui prennent soin d'elle et que dans un milieu où on la laisse un peu toute seule, où elle serait un peu perdue, comme à l'ULIS lycée par exemple. C'est après cette expérience que j'ai commencé à lui parler de l'IMPro…

Ils sont moins encadrés au lycée ?

Ah oui, on leur demande d'être plus (*cherche ses mots*) autonomes, (*hésite*) de se débrouiller enfin c'est moins contenant qu'en IMPro, ça c'est sûr. »

L'expérience de Gabrielle, dont Julien me confiera que le résultat était « couru d'avance » - la restauration est un milieu particulièrement éprouvant - lui a servi d'alibi dans le but de convaincre sa mère de se rapprocher d'un établissement spécialisé pour sa fille, face à l'échec qu'elle venait de vivre. Suite à cette expérience, sans nul doute pénible, une orientation en établissement spécialisé est présentée comme *naturelle* et quasi inévitable, alors qu'il ne devrait pas y avoir de relation de cause à effet à attendre entre un projet professionnel peu élaboré et le refus d'être admis en ULIS lycée. Désœuvrée face à

l'expérience douloureuse en milieu ordinaire de sa fille, la mère de Gabrielle n'a d'autre choix alors que d'accepter de se rapprocher d'un établissement spécialisé.

On le voit, à l'aune de la pénurie de place en ULIS, Julien s'attache à donner une image positive de l'établissement spécialisé - vu comme un milieu bienveillant et contenant à la fois - afin de persuader les parents d'opter pour ce choix. Se dessine alors en creux une image de l'ULIS lycée qui s'appuie non pas sur des éléments « objectifs » ayant traits aux caractéristiques réelles de son fonctionnement, mais dans le seul but qu'une orientation en établissement spécialisé lui soit préférée. D'après mes observations et entretiens avec les acteurs du lycée, il serait injuste d'affirmer, comme on le verra plus loin, que les élèves rattachés à l'ULIS lycée seraient plus laissés à eux-mêmes, et le milieu moins « contenant » que dans un établissement spécialisé. Les arguments dont use ici Julien sont avant tout pour lui le moyen de ne pas avoir à reconnaître que le seul facteur objectif qui vient faire obstacle à l'admission au lycée est celui d'un contexte dominé par l'attribution des places.

Dans le cours du second entretien avec Julien, nous avons échangé sur les motifs qui lui permettent d'opérer un choix entre les élèves à qui il proposera une orientation en ULIS lycée, et ceux pour lesquels il privilégiera une orientation en établissement spécialisé. Si j'ai souhaité aborder cette question avec Julien c'est qu'à ce sujet le législateur, par son silence, s'en remet entièrement aux équipes de suivi de scolarisation. Le coordonnateur reste l'interlocuteur privilégié auquel revient le soin de faire une proposition d'orientation, même si celle-ci est par la suite discutée en équipe. En équipe de scolarisation, j'ai pu observer que c'est à chaque fois au coordonnateur que la parole est donnée lorsqu'il s'agit de donner un avis sur l'orientation à venir et qu'il est ensuite placé au centre de la discussion. À aucun moment dans le texte réglementaire instituant les ULIS le législateur ne fait part de critères susceptibles de conditionner une orientation en ULIS lycée. Dans l'esprit de la loi de 2005, l'accès à ce type de dispositif par des élèves reconnus handicapés apparaît dans le texte comme étant *inconditionnel,* la responsabilité est donc laissée aux professionnels d'opérer une sélection des élèves éligibles à ce dispositif à partir des critères qu'ils jugeront pertinents. Les circulaires qui ont précédé celle actuellement en vigueur n'ont pas toujours été aussi muettes sur les critères d'admission. Voici ce que l'on peut lire dans les textes qui ont précédé celui de 2010 :

> « En règle générale, l'élève doit être capable d'assumer les contraintes minimales de comportement qu'implique la vie au collège, et disposer d'une capacité de communication compatible avec les enseignements scolaires, les situations de vie et d'éducation collectives. » (Circulaire du 21/02/2001)
>
> « Les indications de handicap mental ne peuvent justifier à elles seules les orientations en UPI de collège. Les élèves doivent manifester des possibilités cognitives, même si elles peuvent apparaître dans l'instant limitées. Ils doivent pouvoir tirer profit de ce mode particulier de scolarisation, sans que celui-ci entraîne chez eux des souffrances telles que ces dernières poseraient naturellement les limites de l'action intégrative. L'élève admis dans une UPI doit se situer dans une dynamique de progrès lui permettant de poursuivre des apprentissages de nature scolaire. Par ailleurs, il doit être capable d'assumer les contraintes et les exigences minimales de comportement qu'implique la vie au collège, et avoir acquis une capacité de communication compatible avec les enseignements scolaires, les situations de vie et d'éducation collectives. » (Circulaire du 17 mai 1995)

Sans doute en supprimant dans le texte de 2010 la nécessité de remplir des « exigences minimales », avec entre-temps l'adoption de la loi du 11 février 2005, le législateur a-t-il souhaité lever des critères d'orientation qui pouvaient faire obstacle à l'inclusion des élèves dits handicapés mentaux dans le secondaire. Ce n'est toutefois pas parce que le législateur a souhaité se défaire de ces critères qu'ils ont pour autant disparu dans les pratiques d'orientation, qui plus est dans un contexte, on l'a vu, dominé par la problématique des places. Le législateur laisse néanmoins entendre que dans une situation où le nombre de demandes serait inférieur au nombre de places, les élèves ne devraient pas rencontrer d'obstacles pour être admis en ULIS lycée si ce souhait répond au plus près à leurs besoins éducatifs particuliers.

3. L'« autonomie » : un critère majeur de sélection pour accéder au lycée

L'un des critères décisifs qui conduit Julien à proposer[242] l'établissement spécialisé comme orientation possible au-delà des simples performances scolaires est l'*autonomie* de l'élève, mais aussi et surtout de l'adolescent ou du jeune adulte, pour ne pas restreindre cette notion à la seule sphère scolaire. Fréquemment mise en avant dans le discours des professionnels gravitant autour du dispositif ULIS, la notion d'autonomie n'en demeure pas moins relativement floue et ambigüe, sous le couvert d'un consensus qui n'est bien souvent qu'apparent. Mobilisant des significations multiples, elle se situe à l'intérieur

[242] Bien entendu, je rappelle que les seuls décideurs sont les parents. Ils gardent la possibilité de contester une notification d'orientation de la CDAPH par recours contentieux. Néanmoins, en cas de désaccord entre les parents et la décision de la CDAPH une procédure de conciliation peut être demandée auprès du directeur de la MDPH. Une personne qualifiée est alors chargée de trouver des mesures de conciliation.

d'une zone intermédiaire entre usage ordinaire et signification plus ou moins réfléchie et stabilisée. La notion d'*autonomie* est toujours employée dans le cadre d'une *connivence partagée*, ce qui est loin d'être le cas lorsqu'on interroge les professionnels à ce sujet. Devenue une sorte de concept « valise » chacun y projette ses propres représentations sans jamais toutefois que l'autonomie ne soit rapportée à des situations précises dans des contextes particuliers. L'expression « il (ou elle) est peu autonome » revient telle un leitmotiv dans les équipes de suivi de scolarisation sans jamais être indexés aux différents lieux de vie ou de socialisation au sein desquels les adolescents rattachés à l'ULIS évoluent.

Dans l'extrait d'entretien qui suit, Julien est à la fois un peu surpris et embarrassé par ma question l'engageant à préciser ce qu'il entend par « autonomie ». Elle lui apparaît d'autant plus insolite que c'est un ancien coordonnateur d'UPI qui l'interroge à ce sujet. Ma question lui apparaît au départ dénuée de sens, ce qui révèle en creux le consensus autour de cette notion :

« **Qu'est-ce que tu mets toi sous la notion d'autonomie ?**

Ben tu sais bien *(hésite),* moi je pense *(réfléchit)* enfin moi, *(cherche ses mots)* voilà comment petit à petit, comment (*cherche ses mots*) j'ai construit mes représentations. Moi je pense, que lorsque l'adolescent a besoin d'un projet plus axé sur un projet de vie d'autonomie, d'insertion sociale *(hésite)* l'IMPro me semble quand même plus armé par ses structures. Lorsqu'un gamin a un début de projection, quelque chose, une idée un petit peu précise de ce qu'il a envie de faire et qu'il a une relative autonomie personnelle, je privilégie l'ULIS lycée, voilà…

Est-ce que les résultats scolaires jouent dans ce que tu appelles autonomie personnelle ?

Non, mais souvent y a quand même une sorte de corrélation entre les deux, c'est-à dire qu'on a quand même souvent (*cherche ses mots*) quand les gamins sont très peu autonomes en même temps les résultats scolaires sont pas (*hésite*), ne suivent pas. Enfin pour moi, c'est pas le critère, moi vraiment ce que je sens c'est que vraiment si à la fin de la troisième au niveau de la projection sur la suite y a rien qu'a bougé ou très peu, si en plus d'autonomie personnelle y a des choses très importantes qui sont pas du tout acquises, même des choses très simples mais qui sont pas acquises, arrivé à 15 ans, 15 ans et demi à ce moment-là je pense que l'IMPro a quand même plus de ressources et va aussi leur donner plus de temps.

Des choses très simples c'est quoi par exemple ? *[Julien est surpris par ma question]*

C'est par exemple (*hésite*) faire ses lacets, être capable de rendre la monnaie…(*cherche ses mots*) des fois c'est des choses toutes simples ne serait-ce que si je sens que le gamin c'est toujours pas lui qui prépare ses affaires pour s'habiller ou (*hésite*) des choses comme ça, on le sent assez vite ce genre de choses, voilà c'est quand même des indicateurs où l'on se dit que lui ce gamin-là, travailler l'autonomie, le déplacement, prendre le bus, savoir se gérer un peu dans sa vie quotidienne, l'urgence, (*réfléchit*) enfin la priorité elle est peut-être là, alors que dans une ULIS lycée on est quand même dans quelque chose de plus ordinaire, calqué sur le rythme du lycée et on sait qu'au

bout de 3 ou 4 ans s'il s'est rien passé, après ça va compliquer pour les récupérer ou relancer l'idée d'un établissement spécialisé ça va être dur ! »

Julien s'est forgé, dit-il, ses propres représentations, de ce qui lui semble être les attentes en termes d'autonomie au lycée. La conception qu'il s'est faite de cette notion reste très intuitive et assez vague, et ce, bien qu'il en fasse un de ses critères fondamentaux d'orientation. D'autant plus que, du point de vue des élèves de lycée, ses représentations sont en grande partie erronées voire inexactes. Tout ce qu'il énumère comme étant des critères tangibles d'autonomie sont des objectifs au cœur du travail que réalise le coordonnateur d'ULIS lycée avec ses élèves, et non un travail dont seuls les établissements spécialisés pourraient se prévaloir. J'ai en effet pu observer que Julien soit obligé de rappeler à bon nombre d'élèves les règles élémentaires d'hygiène, d'appeler les parents pour transmettre ou demander des informations tout à fait banales, ou encore que l'AVS soit obligée d'en accompagner certains dans les classes d'inclusion ou sur leur lieu de stage qui ne se trouve pourtant qu'à quelques centaines de mètres du lycée. Bien entendu, le coordonnateur du lycée souhaiterait que tout cela soit acquis par les adolescents et jeunes adultes qu'il a en charge, mais dans la majorité des cas il n'en est rien. Les propos de Julien laissent entendre que l'établissement spécialisé axerait plus son travail sur l'« éducatif »[243] alors que l'ULIS, plus proche du milieu ordinaire, n'aurait pas à s'en préoccuper, ou de manière marginale.

La place accordée à la question de l'autonomie, si elle ne peut être évacuée, s'inscrit dans un mouvement plus général qui en fait une préoccupation sociale fortement valorisée (Eyraud, 2006), dont on voit ici qu'elle a notamment des répercussions importantes sur l'orientation au sein d'un dispositif pour lequel le législateur ne réclame paradoxalement pas tant d'exigence. Alain Ehrenberg a depuis longtemps montré le processus contemporain d'injonction sociale à l'autonomie et à la responsabilité (1998) qui sous-tend la construction de l'individu moderne. Pour ce qui concerne les adolescents et jeunes adultes rattachés au dispositif ULIS lycée, la valorisation de l'autonomie individuelle élevée au rang de norme absolue relève de l'injonction paradoxale, puisque de par leur statut, ils sont souvent incapables de répondre à l'injonction d'être autonomes. C'est d'ailleurs une des missions du dispositif - qui en légitime en partie l'existence - que de donner la possibilité aux élèves de bénéficier de « modalités de scolarisation plus souples et plus diversifiées sur le plan pédagogique » lorsque leur « état de santé ou la

[243] Il faut entendre ici le terme d'« éducatif » comme tout ce qui ne concerne pas strictement les apprentissages scolaires.

situation de handicap peut générer une fatigabilité, une lenteur, des difficultés d'apprentissage ou des besoins pédagogiques spécifiques qui ne peuvent objectivement êtres prises en compte dans le cadre d'une classe ordinaire » (circulaire du 18/6/2010). Il est précisé plus loin dans le document que « Pour les élèves d'ULIS en lycée professionnel dont le projet personnalisé de scolarisation prévoit directement une insertion sociale et professionnelle en milieu protégé ou en milieu ordinaire avec un accompagnement spécifique, une attention particulière est portée : *à la construction de compétences sociales et de l'autonomie* (c'est moi qui souligne) en appui sur le référentiel de l'enseignement de prévention-santé-environnement (B.O. n°30 du 23 juillet 2009) et aux connaissances et aux capacités qui structurent la 7ème compétence du socle commun de connaissances et de compétences (annexe au B.O. n°40 du 29 octobre 2009)[244] ». Ces modalités de compensation - reconnue de droit aux élèves dits handicapés par le législateur - se voient toutefois remises en question sous l'effet de contraintes qui obligent les acteurs de terrain à rechercher des critères de sélection là où au départ aucun ne semblait être exigé. Il ne s'agit bien entendu pas de blâmer ici le coordonnateur qui appliquerait des règles qu'il aurait au préalable lui-même définies de manière arbitraire, transgressant celles reconnus par le législateur. Si l'injonction à l'autonomie atteint ici son paroxysme c'est que le contexte d'orientation vers l'ULIS lycée, dominé ici par l'attribution des places, contraint Julien à prendre des décisions pour résoudre le problème auquel il est confronté. Comme le souligne Alain Coulon (1996), les acteurs suivent moins des règles à la lettre qu'ils ne cherchent à les actualiser, dans les configurations complexes dans lesquelles elles se voient mobilisées. C'est en cela que Julien se voit contraint :

> « (…) d'adapter les règles, ou même d'inventer des règles *ad hoc* qui permettent de traiter les cas "en douceur", de les "arranger". Cet écart éventuel n'est pas le signe d'une transgression des règles, mais au contraire (…) de capacités de juger de la situation et de produire des solutions "raisonnables" par rapport aux règles et aux problèmes posés. » (*ibid.*, p. 107)

---

[244] Ci-dessous les connaissances et capacités qui structurent cette 7ème compétence :
« Découvrir les métiers et les formations, envisager son orientation de façon éclairée, se familiariser avec l'environnement économique, les entreprises, les métiers. Connaître les systèmes d'éducation, de formation et de certification. Etre capable de mobiliser ses ressources intellectuelles et physiques dans diverses situations. Être autonome dans son travail : savoir l'organiser, le planifier, l'anticiper, rechercher et sélectionner des informations utiles. Connaître son potentiel, savoir s'auto- évaluer, savoir nager, avoir une bonne maîtrise de son corps, faire preuve d'initiative, s'impliquer dans un projet individuel ou collectif, savoir travailler en équipe, manifester curiosité, créativité, motivation, à travers des activités conduites ou reconnues par l'établissement, savoir prendre des initiatives et des décisions » (B.O. n°40 du 29 octobre 2009)

On le voit, la mise en place de solutions *locales*, telle l'adoption du critère d'autonomie comme moyen de sélection, vient contrarier en partie les orientations nationales en faveur de la scolarisation des élèves reconnus handicapés. L'avancée des droits (cf. Première partie) se heurte ainsi à la logique de l'attribution des places et aux pratiques déployées ici par les acteurs pour y faire face.

4. Vers une inclusion différenciée

J'ai insisté précédemment sur l'importance du *contexte* et de la nécessité de devoir rendre compte de son aspect dynamique pour tenter de mieux comprendre les situations observées. Je dois à présent m'arrêter sur la mise en acte d'une décision politique au niveau académique (qui tend à se généraliser au niveau national), dont l'ambition première, donner une impulsion à la politique nationale d'inclusion des élèves dits handicapés mentaux vers les établissements du secondaire, a conduit paradoxalement à en durcir l'accès par un renforcement de la sélectivité en amont. Si le temps de la recherche et de la mise en œuvre des politiques publiques d'éducation relèvent de temporalités disjointes, dans le cas présent, je me devais de prendre en considération la modification des règles d'orientation qui de manière inattendue allaient contribuer à accroître la sélectivité des élèves dont le projet était d'accéder au lycée.

Jusqu'à la rentrée 2011, les élèves qui obtenaient une orientation en ULIS lycée étaient inscrits au sein du dispositif au même titre qu'une inscription dans une autre classe du lycée. À partir de la fin de l'année scolaire 2012 le Rectorat de l'Académie où j'ai conduit mon enquête a souhaité faire évoluer les pratiques d'orientation vers l'ULIS lycée dans le but de marquer une rupture entre le fonctionnement des dispositifs ULIS et ceux qui les ont précédés, les dispositifs UPI (cf. Première partie). Ceci en partie face au constat que le changement de paradigme de pensée n'avait pas *de facto* engendré une évolution des pratiques qui étaient en place lorsqu'il était question d'intégration. Dès lors, lorsqu'ils entrent au lycée, les élèves dits handicapés mentaux se doivent à présent d'être inscrits dans une classe de CAP première année, et non comme auparavant au sein du dispositif ULIS (on ne peut être inscrit dans deux classes à la fois). Auparavant, le dispositif avait pour objectif d'accompagner l'inclusion des élèves au sein de la classe de CAP sans que ces derniers n'y soient inscrits au sens administratif du terme puisqu'ils n'étaient pas comptabilisés dans l'effectif de la classe d'inclusion de CAP. C'est la raison pour laquelle j'ai pu observer dans le cours des conversations ordinaires, que le terme d'inclusion s'est

sans conteste substitué à celui d'intégration, sans pour autant que ce nouveau paradigme ne s'opérationnalise dans les pratiques[245].

La décision rectorale s'est traduite par la suppression de la qualité de Module Elémentaire de Formation (MEF)[246] jusque-là reconnu au dispositif ULIS, rendant ainsi toute inscription au sein de celui-ci impossible. Par la force des choses, l'inclusion est ainsi rendue inévitable. Inscrits dès leur entrée au lycée dans une classe de CAP (comptabilisés cette fois dans les effectifs), il est toutefois donné à chaque élève reconnu en situation de handicap la possibilité de bénéficier de l'accompagnement du dispositif ULIS dans le but de rester attentif aux « besoins pédagogiques spécifiques qui ne peuvent objectivement être pris en compte dans le cadre d'une classe ordinaire » (circulaire du 18/06/2010). Jusqu'à la parution de cette directive, les élèves qui avaient pu franchir le premier obstacle de l'accès au lycée - l'inscription au sein du MEF ULIS - n'en obtenaient pas pour autant une place en classe de CAP afin d'y effectuer une formation pouvant aboutir à une qualification professionnelle. L'inclusion dans l'une de ces formations était le plus souvent dépendante de l'effectif des classes de CAP, soumis à contraintes strictes notamment lors des temps d'atelier et/ou du « bon vouloir » des professeurs[247] de ces classes d'accepter un élève dit handicapé mental. L'inclusion de ces élèves restait conditionnée au fait que l'effectif maximum des classes de CAP ne soit pas atteint (dans ce cas le professeur d'atelier est dans une position moins favorable pour refuser l'inclusion), auquel cas les élèves pouvaient être inclus mais en position de *surnuméraires*. Pratique plus ou moins tolérée (tant par la direction et par les enseignants[248]) notamment dans les ateliers dans lesquels les consignes de sécurité sont particulièrement strictes concernant les machines et outils

[245] À quelques reprises, au début de mon enquête, j'ai volontairement employé le terme d'intégration en lieu et place de celui d'inclusion pour essayer de saisir la distinction qui était faite sur le terrain. Je me suis à chaque fois fait reprendre, non sans ironie, sur cette confusion inattendue de la part d'un chercheur supposé être un expert de la question. La place de naïf que je me voyais attribuée m'a finalement plus servi que desservi. Je passais du sujet supposé savoir que procure le statut de chercheur, à celui qui a encore beaucoup à apprendre du terrain (situation plutôt confortable pour un ethnographe au départ embarrassé par une relation de familiarité double au terrain).

[246] Module Élémentaire de Formation, c'est un élément indivisible d'un cycle pluri-annuel de formation (ex : 6ème, 5ème, CAP 1ère année…).

[247] Bien que la loi de 2005 ne laisse pas le choix d'accepter ou non l'inclusion des élèves reconnus handicapés, lorsqu'ils étaient inscrits au sein d'un dispositif ULIS ne contraignait pas les professeurs à inclure des élèves du dispositif dans leur classe. C'est en ce sens que je parle de « bon vouloir ». Les professeurs pouvaient refuser si le principe du dispositif n'était pas porté par la direction de l'établissement. Le coordonnateur se devait de compter alors sur les seuls enseignants potentiellement volontaires. Le fait que les élèves soient maintenant inscrits au préalable dans les classes de CAP ne devrait plus laisser perdurer ce système.

[248] Les deux parties peuvent ne pas toujours être d'accord. Un enseignant peut accepter de dépasser ou non l'effectif maximum en fonction de l'ambiance générale de la classe (s'il s'agit d'une classe agitée, difficile ou bien calme, tolérante ou coopérative…), et le proviseur refuser au regard de la loi et inversement.

utilisés. Dans le cas où un(e) auxiliaire de vie scolaire accompagne l'élève inclus, la situation peut alors être reconsidérée, puisque un adulte supplémentaire est affecté sur le groupe. Dans les matières générales les contraintes d'effectif sont moins pesantes mais l'acceptation ou non restait toujours à la discrétion de l'enseignant qui accueillait. Comme nous l'évoquerons plus loin, ces situations ont été le fruit d'âpres négociations engagées entre autres par le coordonnateur du dispositif avec les enseignants (et souvent en coulisses, pour des raisons qui seront décrites plus loin l'AVS). On constate ainsi que la « lutte des places », évoquée précédemment, ne s'arrête pas à l'obtention d'une inscription au lycée, mais se poursuit à l'intérieur même du lycée pour accéder aux formations qui y sont dispensées. Sans ces possibilités d'inclusion l'ULIS fonctionne en vase clos et ne joue plus alors son rôle de dispositif d'inclusion.

Si on regarde à présent d'un peu plus près les conséquences engendrées par l'inscription directement en CAP, et non plus au sein du MEF ULIS, on s'aperçoit paradoxalement, que ces nouvelles modalités d'affectation, loin de pallier la difficulté de l'attribution des places décrite précédemment, vient au contraire l'affermir par la mise en concurrence de différents publics sur les formations de CAP dits « réservés ». Ces derniers ne sont en effet accessibles qu'à certains publics, dont les élèves issus d'ULIS collège, mais aussi à des élèves de SEGPA[249] et enfin, même si c'est dans une moindre mesure, à des élèves issus de troisième générale souvent en grande difficulté scolaire. Si des priorités d'affectation sont accordées aux élèves d'ULIS au titre de leur handicap ils ne sont pas les seuls, les élèves de SEGPA reconnus handicapés en bénéficiant également[250]. Devant l'urgence de cette nouvelle procédure, engagée à partir de juin 2012, Julien n'a eu d'autre choix que de gérer au mieux les effets de cette injonction rectorale à laquelle il ne s'était pas vraiment préparé. Lors du second entretien avec Julien j'aborde donc avec lui cette question, voici ce qu'il en dit :

> « (…) Y a aussi une chose qu'on sent quand même pas mal, c'est tout frais, c'est les réformes sur les inscriptions au CAP qui quand même posent problème (*cherche ses mots*) du moins changent un peu la donne et qui quand même (*réfléchit*). On a l'impression que l'idée c'est de plaquer l'ULIS lycée sur le fonctionnement du lycée avec une inscription CAP et donc avec la question qui se pose : "L'élève qui ne peut pas suivre un cours de CAP a-t-il sa place au lycée ?" Question à laquelle l'inspectrice IEN IO *[Inspectrice de l'Education Nationale chargée de l'information et de l'orientation]* ne veut pas répondre ou ne peut pas répondre *(rit)*, c'est une question qui est gênante

[249] À l'origine, les CAP réservés étaient destinés aux élèves de SEGPA.
[250] Il s'agit le plus souvent d'élèves orientés en SEGPA bénéficiant d'une reconnaissance de handicap au titre de troubles spécifiques des apprentissages comme les troubles spécifiques du langage écrit ou oral.

parce que maintenant effectivement on nous demande dès la fin de la troisième de les inscrire en CAP pour ceux qu'on pressent pour le lycée enfin (*réfléchit*) ceux dont on pense qu'ils sont quasiment sûrs de décrocher un CAP (*soupire*). Elle nous a donc expliqué que tous les élèves sortant de 3ème ULIS ont le droit de s'inscrire en CAP, ils ont même le droit de bénéficier d'une priorité au titre de leur handicap (*cherche ses mots*) mais du coup on a posé la question inverse : "Est-ce qu'un gamin dont le projet n'est pas d'aller en CAP est-ce que du coup il ne pourra pas aller en ULIS lycée non plus parce qu'il n'y a pas de place pour, là on a pas eu de réponse (*sourit*) ?"

Pas de réponse ?

Non pas de réponse. Elle nous dit : "Tout le monde *[les élèves d'ULIS collège]* peut demander un CAP" mais en même temps *(hésite)* sans vraiment le dire explicitement, elle sait bien qu'il y aura pas de place pour tout le monde et qu'il faudra faire une sélection, et en même temps on te dit : "Tout le monde peut aller au lycée" (*soupire*).

Comment vous avez géré ça du coup avec les élèves sortants?

(*Soupire*), En fait (*cherche ses mots*) on nous l'a demandé début juin 2012 en urgence, on nous a demandé dans la journée (*sourit*), de demander un CAP, de demander aux élèves de dire le CAP qu'ils voudraient faire (*sourit*). Evidemment, on n'avait pas réussi à joindre les parents par téléphone, enfin ça a été (*cherche ses mots*). Heureusement qu'on avait une idée un peu de ce qu'ils avaient envie de faire *[les élèves]*, en tout cas on avait un peu épuré les trucs.

S'ils n'avaient pas choisi de CAP, ils ne pouvaient pas aller au lycée ?

C'est ça, exactement, c'est devenu la condition pour entrer au lycée sauf qu'ils ne sont pas les seuls à demander les CAP donc fallait faire des demandes de priorité.

Des demandes de priorité ?

En fait c'est un document ou les parents devaient demander un CAP et demander une priorité au titre du handicap pour l'année prochaine. Moi ce que j'ai fait, j'ai fait venir les parents des cinq sortants et je leur ai dit : "Voilà, si vous souhaitez que votre enfant puisse aller en CAP l'année prochaine dans le cadre de l'ULIS lycée il vaut mieux que vous fassiez une demande sinon votre enfant ne sera pas pris en compte sur les listes et du coup il risque de ne pas pouvoir faire d'inclusion ou voilà…"

Voire de ne pas être pris finalement ?

Bien sûr, ou de ne pas être pris ! Y avait même ce risque-là, enfin ça on sait pas la réponse elle a jamais été claire là-dessus. (*cherche ses mots*). Est-ce qu'on prend quand même des élèves qui n'ont pas de place en CAP ? Ou est-ce qu'on fait un tri dans les élèves qui demandent l'ULIS lycée et est-ce qu'on prend prioritairement ceux qui ont une place en CAP, ça c'était pas clair. (*soupire*). On a jamais eu de réponse là-dessus, c'est à nous de nous démerder (*rit*). »

On mesure ici comment, contre toute attente, la prise en compte des nouvelles directives rectorales rendent un peu plus difficile encore aux élèves de Julien l'accès au lycée J. Jaurès. La nouvelle procédure d'orientation visant à favoriser l'inclusion, non seulement ne règle pas la pénurie de places, mais ajoute au critère d'autonomie promu par

Julien, la quasi nécessité pour les élèves de réussir le CAP auquel ils se destinent avant même d'y être inscrits.

Dans le point suivant, je m'attacherai à décrire et analyser en détails les conséquences de ce processus. Pour être cohérent avec ces nouvelles modalités d'orientation, suite à la disparition du MEF ULIS, à partir de cette section du manuscrit, je n'emploierai plus les expressions du type « les élèves d'ULIS » ou « de la classe ou du dispositif ULIS » mais celle d' « élèves rattachés à l'ULIS ou au dispositif ». Cela étant, jusqu'à la fin de mon enquête, deux populations d'élèves se sont côtoyées : ceux qui inaugurent les nouvelles modalités d'orientation et sont donc inscrits en classe de CAP (à partir de la rentrée scolaire 2012/2013), et ceux qui ne le sont pas, parce qu'ils relèvent des anciennes modalités d'affectation. Dans les études de cas d'élèves, je préciserai toutefois, si cela s'avère pertinent pour la compréhension, de quel régime ils relèvent.

Pour tenir compte des nouvelles directives rectorales et éviter le « bricolage » de la fin d'année 2012, une commission préparatoire à l'orientation des élèves d'ULIS et de SEGPA vers les formations de CAP « réservés » a été organisée fin mai 2013. Son objectif était de pouvoir faire un point sur les *sortants* potentiels de l'ULIS lycée, sur les *entrants* tout autant potentiels et de permettre à la DSDEN de prendre la mesure de la liste d'attente pour chacun des dispositifs lycée. Pour ce qui concerne le lycée J. Jaurès c'est la Proviseure qui s'est déplacée. Pour les dispositifs ULIS collège[251] ce sont les directeurs de SEGPA[252] tous préalablement informés par les coordonnateurs de la situation de chacun des élèves. Ayant eu connaissance de la tenue de cette réunion, j'ai proposé à la Proviseure de l'accompagner, ce qu'elle a accepté sans réserve[253]. Nous nous y sommes donc rendus ensemble avec le véhicule de service du lycée.

---

[251] Des ULIS collèges susceptibles d'orienter des élèves au lycée J. Jaurès.

[252] Il est important de préciser que lorsqu'une SEGPA existe dans le collège où est implantée une ULIS (ce qui représente la majorité des cas) c'est bien souvent le directeur de la SEGPA qui en a la responsabilité du fonctionnement bien que la circulaire de 2010 précise que la responsabilité en revient au chef d'établissement. Il s'agit d'un arrangement relevant de la répartition des tâches entre le Principal, son adjoint et le directeur adjoint de la SEGPA.

[253] La réunion se déroulant à presque une heure de route du lycée, le trajet fut un moment tout à fait intéressant pour aborder de nombreux sujets à propos des élèves de l'ULIS. Mme Matton s'est révélée beaucoup moins « méfiante » que lors des deux premiers entretiens que j'ai pu avoir avec elle au lycée. Elle n'hésitera pas à me dire que ma présence lui rendait service : « C'est bien que vous veniez, vous connaissez bien les élèves vous, vous allez pouvoir nous aider ». J'ai repensé alors à ce que dit Alban Bensa à propos de la place du chercheur sur son terrain d'enquête au sein duquel il serait moins « le maître rusé de la situation (…) qu'un pion fort peu averti d'une partie dont les tenants et les aboutissants l'englobent et souvent le dépassent. » (1996, p.45) Je faisais là l'expérience de cette mise en garde avec néanmoins la sensation d'avoir été floué là où je croyais avoir fait preuve de ruse. Tout ethnographe se devrait de lire ou relire Esope avant d'aller sur le terrain…

À notre arrivée, seule la secrétaire de la CDOEA[254] est présente. L'Inspecteur ASH absent ce jour-là ne participera pas à la réunion. Jusqu' alors cette commission n'intercédait à aucun moment sur l'ensemble des décisions concernant les élèves relevant du champ du handicap qui souhaitaient accéder au lycée. Depuis que les élèves d'ULIS collège doivent être inscrits en classe de CAP « réservé » (formation je le rappelle initialement réservée aux élèves issus de SEGPA) la commission se voit obligée de prendre en considération ces élèves à présent « concurrents » des élèves de SEGPA sur ce type de formation. À l'arrivée des deux directeurs adjoints des SEGPA susceptibles d'orienter quelques uns de leurs élèves d'ULIS collège vers le lycée J. Jaurès, la Proviseure entre très vite dans le vif du sujet face à une pénurie de place tant en CAP « réservé » que pour le dispositif ULIS lycée[255] :

> « Bon, vous savez que les élèves d'ULIS doivent maintenant être inscrits en CAP (*déterminée*) *[elle interroge les deux directeurs du regard, qui approuvent]* Alors faut pas proposer les élèves s'ils ne sont pas capables (…) Si c'est un gamin qui va pouvoir suivre et que ça s'inscrit dans un projet, ça va. Si c'est un gamin qui va venir 10h *[en classe de CAP et le reste du temps au sein du dispositif ULIS]*, c'est pas la peine ! »

Suite à la prise de parole pour le moins directe de la Proviseure du lycée J. Jaurès, les deux directeurs acquiescent sans discuter, d'autant plus qu'ils voient dans cette nouvelle procédure d'orientation une concurrence directe avec « leurs » élèves de 3ème SEGPA, qu'ils jugent déloyale. Les élèves d'ULIS collège peuvent en effet bénéficier d'une priorité du fait de leur reconnaissance de handicap. L'un des deux directeurs ne reste toutefois pas impassible face à la responsabilité qui lui incombe : opérer un choix parmi les élèves à orienter en CAP « réservé » au lycée J. Jaurès :

> « Le directeur de la SEGPA J. Piaget : Faire un choix, oui c'est très bien mais bon, c'est plus facile à dire qu'à faire…
> Le directeur de la SEGPA J Zay : Oui (*hésite*) mais après tes gamins de SEGPA aussi, ils n'ont pas d'affectation, alors tu fais quoi ? Si le gamin d'ULIS il est apte à suivre ok, tu as un dilemme entre tes collègues de SEGPA et d'ULIS, à qui tu vas demander de faire un choix ?

[254] Commission des Départementale de l'Orientation vers les Enseignements Adaptés du Second Degré. Elle a pour rôle d'examiner les dossiers des élèves pour lesquels l'établissement scolaire envisage une scolarisation vers des enseignements adaptés, que ce soit en SEGPA ou en Établissement Régional d'Enseignement Adapté (EREA).

[255] Ce n'est pas parce que le dispositif ULIS n'existe plus en tant que MEF, qu'il peut accompagner plus d'élèves. Les conditions restent les mêmes « il est souhaitable que le nombre d'élèves scolarisés au titre d'une ULIS ne dépasse pas dix. » (Circulaire du 18/06/2010)

La Proviseure : C'est à vous de choisir qui vous voulez envoyer en CAP, (*réfléchit*) moi je vous ai dit ce qu'il en était, je vous ai donné les conditions (*assurée*). Il s'agit pas de se retrouver avec des élèves qui n'ont aucune chance d'avoir un CAP. »

Les deux directeurs ont rapidement mesuré qu'ils n'avaient d'autre choix que de procéder à une sélection parmi leurs élèves de SEGPA et ceux d'ULIS, face à un nombre limité de place. La Proviseure qui de son côté s'en tient aux consignes rectorales a toutefois l'intention de garder la main sur le recrutement des élèves de CAP « réservés », pour deux raisons principales. Elle ne les dévoilera pas ouvertement lors de la réunion, mais elle me les confiera lors du trajet retour : d'une part, faire en sorte d'assurer un taux maximum de réussite à l'examen du CAP (injonction rectorale forte), et d'autre part, éviter que les classes de CAP « réservés » soient constituées d'une majorité d'élèves dits handicapés (demande émanant des enseignants). Ces deux dimensions seront analysées plus bas.

On le voit, les élèves d'ULIS deviennent des « concurrents » potentiels des élèves de SEGPA. Le directeur de SEGPA du collège dans lequel enseigne Julien a selon lui pleinement pris conscience de l'impact de l'affectation par voie informatique (par le biais d'AFFELNET[256]) des élèves d'ULIS sur les élèves de 3ème de « sa » SEGPA, qui eux aussi doivent effectuer des vœux pour intégrer les mêmes classes de CAP « réservés ». Julien m'explique ainsi le contexte de la situation de juin 2012 lorsqu'il a présenté au directeur de SEGPA les cinq demandes de priorités pour les élèves sortants de l'ULIS du collège J. Zay et pour lesquels il envisageait une orientation en ULIS lycée :

« Les cinq parents ont rempli la demande mais alors là ça a bloqué, parce que quand j'ai mis les demandes sur le bureau du directeur là on m'a dit (*hésite*) : "Mais on fera jamais cinq dossiers de priorité pour les élèves en situation de handicap, d'ailleurs on les fera pas tous parce que déjà c'est un boulot monstre, il faut médecin scolaire, assistante sociale, chef d'établissement etc…premièrement et deuxièmement vous allez nous prendre les places des élèves de SEGPA", voilà…Il me l'a dit cash !

D'accord, ils sont obligés de refaire un dossier même s'ils sont déjà reconnus handicapés ?

Oui, parce que c'est une priorité pour une inscription en CAP. Et là, c'est la concurrence avec les élèves de SEGPA parce que du coup comme on les fait rentrer directement par la grande porte (*cherche ses mots*) on prend les chaises, on prend les places…Donc tiraillement avec les directeurs de SEGPA qui du coup freinent ou qui voient pas ça d'un bon œil. Ce qui peut se comprendre aussi

[256] AFFELNET, AFFectation des Élève par le NET, est une procédure informatisée d'affectation en place au sein des académies depuis 2008. Elle concerne les élèves de classe de 3ème en provenance des établissements publics et privés sous contrat. C'est également par l'intermédiaire de ce serveur que les élèves font valoir leur priorité. Priorité soumise à examen médical.

parce que du coup il font leurs prévisions, ils essayent de placer leurs élèves et clac (*hésite*) ils ont une somme d'élèves, et du coup comme on a deux ULIS au niveau du collège y a sept sortants, c'est quand même sept places, donc le directeur il n'a pas vu ça d'un œil très (*cherche ses mots*) effectivement si jamais ces élèves prennent ces places, ils prennent les places d'autres élèves enfin c'est pas les places d'autres élèves, c'est les places que d'autres élèves n'auront pas en CAP. »

Dans un contexte où les places sont limitées, on mesure ici comment le droit et la légitimité des élèves d'ULIS collège à intégrer une classe de CAP peuvent être remis en cause, dès lors qu'on estime que le risque est important de voir ces élèves décrocher au fil de l'année, pour en venir à ne fréquenter que partiellement leur classe d'inclusion voire dans certains cas plus du tout[257]. De plus, la dimension administrative au regard de la charge de travail que semble représenter la constitution des « dossiers de priorité » est un facteur dont le coordonnateur et le directeur de SEGPA ne peuvent faire fi. En effet, la « demande de priorité » délivrée par les médecins scolaires représente le « sésame » pour obtenir une inscription quasi systématique en CAP « réservés » ou à défaut figurer bien placé en liste d'attente. Une priorité dite sur « dossier médical » (ce que permet entres autre une reconnaissance de handicap), octroie en effet un nombre de points supplémentaire sur le logiciel AFFELNET pour être prioritaire sur des élèves de SEGPA par exemple :

« (…) Ça bloquait au niveau des médecins scolaires qui se refusaient à la somme de travail qu'on leur demandait, donc déjà de fait ça bloquait (*rit)*. Ensuite visiblement la question a été : "On va pas faire des dossiers pour tout le monde mais que pour les dossiers qui ont le plus de chance de réussir". Alors qui ? Comment ? Sur quels critères ? (*hésite*) c'est délicat. Alors pour l'instant on est sur une non-réponse, c'est-à-dire que moi je lui ai dit : "Je vous ai donné les dossiers, j'ai fait le travail auprès des parents, alors maintenant si ça bloque à un moment donné, à chacun d'assumer la responsabilité de ne pas avoir fait monter le dossier jusqu'au bout" (…) J'avais pas envie de faire n'importe quoi, j'ai commencé à me poser la question (*cherche ses mots)* : "Alors comment on fait, comment on fait le tri, comment on choisit ?" »

Comme on peut le voir dans les extraits de l'entretien ci-dessus, Julien ne reste pas indifférent à la situation qui vient d'être décrite. La question de l'orientation est une affaire délicate, qu'il prend désormais très au sérieux dès l'arrivée des élèves en première année d'ULIS collège pour éviter, comme il le dit, de « faire n'importe quoi ». Dans le cadre des processus d'orientation qui viennent d'être décrits, la question qui se pose est alors celle de savoir si les élèves qui ne sont pas jugés prêts à suivre les cours d'une classe de CAP

[257] On verra les raisons qui conduisent à cela dans le chapitre III.

auront à l'avenir leur place au lycée, comme cela pouvait être le cas avant l'application au pied de la lettre du paradigme d'inclusion, lorsqu'ils étaient inscrits au sein du dispositif ULIS et non directement dans une classe de CAP. On voit bien ici apparaître le problème selon lequel l'inclusion scolaire des élèves dits handicapés mentaux se trouve paradoxalement remise en cause, alors que le droit leur reconnaît à présent une place à laquelle ils n'avaient accès auparavant qu'à certaines conditions. Presque une année après l'adoption de l'actuel processus d'orientation, je reviens avec la Proviseure sur le contexte et les conditions de sa mise en œuvre. Je n'avais pas eu l'occasion de pouvoir en rediscuter de manière approfondie. Ayant depuis fait valoir ses droits à la retraite, Mme Matton revient avec beaucoup de sincérité sur les coulisses de ce processus.

Journal de terrain du 28/05/2014

Mme Matton me reçoit chez elle. Après quelques minutes passées à bavarder sur nos occupations réciproques, l'entretien commence autour d'un café. L'atmosphère est détendue, contrairement à l'époque où Mme Matton était encore Proviseure, toujours accaparée par de nombreuses situations à gérer. Dégagée des responsabilités afférentes à son rôle de Proviseure, elle ne cherche pas comme lors des précédents entretiens à donner une image de son établissement dissimulée sous un discours convenu. Elle n'hésite pas à me faire part des enjeux qui sous-tendaient certaines décisions, chose qu'elle ne s'autorisait pas à faire lorsqu'elle était encore Proviseure.

Mme Matton me décrit le processus d'orientation en cours :

« Avant qu'ils passent par AFFELNET, tous les élèves étaient affectés dans le MEF ULIS et après quand on faisait nos groupes de CAP on mettait tel élève avec les CAP ou les BEP. Le Rectorat n'avait pas de visibilité sur l'inclusion. C'est pour ça que l'Inspectrice Générale disait qu'il y avait une visibilité des élèves qui n'était pas facile (…) Mais la méthode ne change pas. C'est pas la DSDEN directement qui affecte les élèves d'ULIS, enfin si (*hésite*) mais on garde la main en quelque sorte sur les élèves qui vont venir au lycée…

D'accord, mais ils passent quand même par AFFELNET alors…

Par AFFELNET, oui.

Avec des priorités… ?

Ben *(hésite)* oui mais (*hésite*) on fait notre commission avant *[la commission de pré-sélection évoquée plus haut]*. La seule contrainte à laquelle il fallait vraiment faire attention c'est que les sections ATMFC et APR risquaient de se remplir qu'avec (*hésite*) des ULIS, et ça les enseignants ils ne voulaient pas, ils me l'ont dit, ils m'ont dit : "On veut pas que nos classes de CAP deviennent des classes d'ULIS" ça peut se comprendre. Alors on s'est mis d'accord avec les professeurs. Selon les des nouvelles modalités d'orientation, les entrants seront à affecter entre les CAP "réservés" mais pas plus de deux ULIS par classe sinon ça fait trop pour les professeurs. Après, les classes de CAP risquaient de devenir comme la section CAP APR du lycée Albert Camus, il n'y aurait

quasiment plus que des ULIS, les autres élèves ne voudront plus y aller. Chez nous *[au lycée J. Jaurès]* y a des parents qui se plaignaient, ils disaient que leurs gamins n'avaient rien à faire avec des élèves handicapés. »

Au cours de la commission préparatoire décrite précédemment, avant les inscriptions sur le serveur AFFELNET, Mme Matton avait annoncé que pour les CAP « réservés » APR et ATMFC, elle disposait de douze places pour chaque dont six pour des élèves issus de SEGPA, deux pour ceux d'ULIS et quatre pour des élèves de 3ème générale ou de parcours spécifique. Avant même que les élèves ne soient inscrits sur le logiciel d'orientation, la commission préparatoire opère une pré-sélection pour ne retenir que ceux dont il est considéré qu'ils seront capables de réussir à l'examen du CAP. Ce système de *quotas* par catégorie d'élève - tout à fait officieux (et contraire à la loi) - relève d'*arrangements locaux* dans le but d'éviter à présent que les élèves issus d'ULIS collège - du fait de leur nombre croissant et de leur priorité « médicale » - ne constituent la majorité des élèves des classes de CAP « réservés ». D'une part cela maintient le taux de réussite élevé à l'examen du CAP est maintenu, et d'autre part les risques de stigmatisation des sections de CAP « réservés » sont prévenus, par l'orientation d'un nombre important d'élèves reconnus en situation de handicap dans une section qui a l'origine ne leur était pas directement réservée. Cela a été évoqué par la Proviseure, par les enseignants et par des personnels de l'Inspection ASH en charge de superviser l'orientation des élèves en ULIS lycée.

Dans l'extrait de l'entretien ci-dessus, la Proviseure fait explicitement le lien avec cette dimension en référence au lycée du même bassin de formation qui possède une ULIS, et dont un des CAP « réservés » est en grande majorité composé d'élèves reconnus en situation de handicap, et plus particulièrement d'élèves « discrédités » (Goffman, 1975)[258] : un élève porteur d'une trisomie 21 et plusieurs élèves présentant une pathologie relevant du spectre autistique.

Voyons d'abord plus en détail ce qui sous-tend la question du taux de réussite à l'examen du CAP. La Proviseure justifie le choix de limiter à deux le nombre d'élèves provenant d'ULIS par CAP « réservés » dans le but de restreindre au maximum au sein de ces formations - qui reçoivent les élèves les plus fragiles du système scolaire - le nombre

[258] Je m'appuie ici sur la distinction qu'opère Erving Goffman entre les personnes *discréditées* et celles qui sont *discréditables*. Les premières sont pourvues d'attributs négatifs visibles et repérables dès avant l'entrée en interaction (les signes d'une trisomie 21, certains symptômes pathologiques), les secondes, dites discréditables, sont celles qui peuvent dissimuler leurs attributs négatifs (par exemple, ne pas savoir lire à l'âge adulte)

d'élèves susceptibles de ne pas obtenir leur diplôme. Au risque de faire baisser les taux de réussite au CAP pour lesquels la Proviseure et les enseignants reconnaissent avoir de fortes pressions de leur hiérarchie pour parvenir à des seuils de réussite qui se situent au-delà des quatre-vingt-dix pour cent. Lors du voyage retour de la réunion préparatoire à l'orientation j'évoque le sujet avec Mme Matton, voici ce qu'elle en dit :

> « (…) pour les enseignants (*réfléchit*) quand on est dans une classe, on n'a pas obligation de résultat, mais bon (*hésite*) les professeurs aiment bien que la majorité des élèves aient leur CAP.
> **Pas obligation, mais pas loin quand même, au regard de ce que vous m'avez dit du dialogue de gestion avec le Rectorat…**
> Oui, au Rectorat, ils veulent un taux de réussite proche du 100% au CAP, ça c'est clair. Les IPR *[Inspecteur Pédagogique Régional]* le rappellent régulièrement lors des inspections aussi, il faut éviter les échecs au niveau CAP. Ben, j'en discute avec les enseignants, c'est quand même bien qu'on soit dans les 90 à 95% de réussite. Donc ça aussi ça faisait peur de dire (*hésite*) d'intégrer (*réfléchit*) ces élèves. Bon, y a des élèves de SEGPA qui n'ont jamais eu leur CAP non plus, alors avec les ULIS. Donc ça aussi ça fait peur, je pense que ça fait peur que ces élèves n'obtiennent pas leur CAP, les professeurs sont réticents parce qu'ils se disent : "Ça risque de faire baisser le nombre de reçus", (*hésite*) voilà, enfin c'est pas qu'ils sont contre l'inclusion, mais ça se comprend, on a intérêt à avoir un maximum de réussite, alors c'est compliqué de concilier tous ces paramètres. »

L'inclusion des élèves dits handicapés mentaux soulève dès lors une question délicate, qui n'avait pas la même incidence avant que les élèves ne soient inscrits dans les classes de CAP « réservés ». Désormais comptabilisés dans les effectifs et *de facto* inscrits à l'examen, ils apparaissent dans les statistiques comme n'importe quel autre élève se présentant à l'examen. Lorsqu'ils étaient inscrits au sein des dispositifs ULIS, il était possible que certains suivent les cours de CAP sans être pour autant inscrits à l'examen s'il s'avérait que leur niveau n'allait pas leur permettre d'obtenir tout ou partie du diplôme. Leur échec ne risquait alors pas de grever le taux de réussite. Voici comment Bruno, professeur dans la section de CAP APR voit les choses depuis les nouvelles modalités d'orientation :

> « (…) **Tu disais à l'instant que tu voulais limiter les échecs en CAP alors comment ça se passe avec des élèves rattachés à l'ULIS pour lesquels tu penses que ça risque d'être difficile…**
> (*Soupire*) Non mais moi c'est clair, j'veux 100% de réussite au CAP, alors tu vois je vais pas inclure des élèves d'ULIS qui n'auront jamais leur CAP (*catégorique*). On a la pression de la part de la direction pour qu'on ait un maximum de réussite alors comment on fait ? Tu le sais toi ? On les inscrit pas à l'examen la première année, on bidouille, mais si on voit qu'ils sont toujours pas capables d'avoir le CAP, qu'est-ce que je fais moi ? Si c'est un ça va encore, mais imagine trois ou quatre qui l'auront jamais ! (*agacé*). Du coup on a prévenu la Proviseure, on lui a dit : "On a bien

compris qu'on devait inclure les élèves handicapés, ça d'accord ok, mais faites en sorte qu'on en ait est pas trop et surtout que ceux qu'on reçoit puissent suivre". Sinon ça rime à quoi (*hésite*) enfin moi je sais pas…» (Bruno, professeur dans la section de CAP APR)

Si, avant les nouvelles procédures d'orientation, les enseignants pouvaient, malgré la loi, refuser l'inclusion des élèves d'ULIS encore constituée en MEF il en est désormais tout autrement. Bruno, pas plus qu'un autre enseignant, n'a son mot à dire sur les élèves qui vont composer les classes de CAP « réservés » dont il aura la responsabilité. Néanmoins, comme il le souligne, avec quelques-uns de ses collègues, il s'est entretenu avec la Proviseure pour lui faire part de ce que peut impliquer en termes de taux de réussite le fait de recevoir en inclusion dans leurs classes, plusieurs élèves dits handicapés mentaux. Dimension à laquelle, ainsi que j'ai pu l'observer lors de la commission de pré-sélection, elle n'est pas restée sourde au regard des comptes qu'elle doit rendre au Recteur en matière de taux de réussite. C'est la raison pour laquelle elle a pris la décision de fixer un quota d'élèves issus d'ULIS collège dans chaque CAP « réservé » et exigé de la part des directeurs de SEGPA, en amont de l'inscription des élèves sur le serveur informatique, que ceux qui lui seront adressés soient dans la mesure du possible capables de décrocher leur CAP.

L'autre raison qui conduit la Proviseure à limiter le nombre d'élèves dits handicapés mentaux en classe de CAP « réservés » relève de la crainte d'une stigmatisation possible de ces sections, par un accueil trop important d'élèves rattachés à l'ULIS et plus particulièrement discrédités. Elle usera du terme de « ghetto » pour désigner une classe de CAP qui viendrait à accueillir une majorité d'élèves rattachés au dispositif ULIS. Si des parents ont en effet interpellé la Proviseure sur la présence d'un élève dit handicapé mental dans la classe de leur enfant, cela ne s'est produit qu'à une seule reprise contrairement au CAP APR du lycée Albert Camus où un tiers de l'effectif est constitué d'élèves rattachés au dispositif ULIS. Le Proviseur de ce lycée doit en effet régulièrement justifier auprès des parents d'élèves, du bien-fondé de cette situation dont, semble-t-il, se plaignent les autres élèves. C'est donc plus par crainte de se retrouver dans la situation de son collègue que la Proviseure du lycée J. Jaurès souhaite ne pas dépasser deux élèves rattachés à l'ULIS par section de CAP. On retrouve ici à nouveau les effets de « contagion » parfaitement décrits par Erving Goffman (1975) lorsque les « normaux » se trouvent dans le même espace que celui des « stigmatisés ». Certains enseignants des classes de CAP usent d'ailleurs en partie de cet argument pour justifier de ne pas recevoir « trop » d'élèves rattachés à l'ULIS, en

plus de ne pas avoir été formés pour ce type de public qui risque, on l'a vu, de grever le taux de réussite :

> « Tu sais moi, j'y comprends rien à ces élèves-là, (*hésite*) avant ils étaient dans des classes à l'école, ils venaient pas au lycée, on s'occupait d'eux (*cherche ses mots*) on cherchait pas à les mettre dans les classes normales et ils étaient pas plus malheureux ni maltraités pour autant (*hésite*) je sais pas pourquoi on nous oblige à les prendre alors qu'on a déjà assez à faire avec nos élèves en difficulté. On sait pas faire. Eux (*soupire*) ils sont pas à leur place ici (*hésite*) Je comprends ton travail tout ça, l'intégration, l'inclusion machin, mais faut se rendre à l'évidence (*cherche ses mots*) Je l'entends bien, y a des élèves qui se plaignent de côtoyer des ULIS (*cherche ses mots*). Ils me disent : "Pourquoi il est là lui, pourquoi il est avec nous ?" ou "Les autres disent qu'on est dans une classe d'handicapés". On peut pas rester sourd à ça, c'est compliqué (*hésite*) enfin tu comprends, l'inclusion bien sûr, ok mais bon (*hésite*), ça donne pas une bonne image de nos classes de CAP. Je sais que c'est pas politiquement correct ce que je dis, mais voilà, je te dis honnêtement ce que j'en pense. Au lycée Albert Camus dans la section APR, ils ont presque la moitié d'ULIS (*réfléchit*) t'imagines ? Il paraît qu'il y a des parents d'élèves qui montent au créneau de voir leurs gamins au milieu.
>
> **C'est pour ça que la Proviseure a fixé (*j'hésite*) une sorte de quota ?**
>
> Ah, oui tout à fait, on lui a dit, on peut pas avoir des taux de réussite performants, être une section attrayante (*fait la moue*) enfin attrayante, si nos CAP deviennent des ULIS, enfin des classes pour ULIS, faut faire un choix quoi. On peut pas réussir sur tous les tableaux (*soupire*). » (Jean, professeur en section de CAP APR)

Tous les enseignants des sections de CAP « réservés » n'ont pas exprimé leur point de vue sur les nouvelles procédures d'inclusion aussi ouvertement que Jean ; cependant le temps long de l'enquête de terrain m'a permis d'observer que ces arguments font consensus au sein de l'équipe des enseignants qui reçoivent des élèves rattachés au dispositif ULIS. Tant que les enseignants des classes de CAP gardaient la main sur les élèves issus du dispositif ULIS, ces questions de quotas se réglaient en *interne*. Les élèves n'étaient inscrits à l'examen que s'ils étaient quasiment assurés d'en obtenir la totalité, ou au minimum la partie pratique ; et dans le cas de grandes difficultés, certains élèves n'étaient pas inclus du tout dans les classes de CAP sans que les services académiques en soient informés. C'est ainsi que de 2010 à 2012, l'ULIS du lycée J. Jaurès a continué à fonctionner comme une UPI. Ceci n'étant plus envisageable, en partie sous la poussée de son équipe enseignante, la Proviseure a donc été contrainte de revendiquer au sein même des services académiques une règle qui va à l'encontre de la loi du 11 février 2005. Position qui ne sera toutefois pas contestée, bien que dans les faits elle surdétermine la réalité au regard de la diversité des profils des élèves dits handicapés mentaux, étiquette

qui recouvre, on l'a vu, des réalités bien différentes. Tom, qui présente des traits autistiques, a réalisé au cours de l'année 2012/2013 un parcours d'inclusion à temps complet dans une classe de CAP ATMFC sans jamais fréquenter le dispositif ULIS de l'année.

Dans le contexte présent, pour ce qui concerne les élèves de l'ULIS collège, Julien reconnait que ces nouvelles modalités d'inclusion modifient considérablement la vision qu'il a de son travail d'enseignant, mais aussi et surtout de la possibilité pour les élèves les plus en difficulté de franchir un jour le seuil du lycée. Voici le regard qu'il porte sur la situation au sein de laquelle il reconnaît ne posséder qu'une marche de manœuvre restreinte :

> « La direction c'est plus forcément le projet du gamin (*cherche ses mots*). Ce fonctionnement redéfinit complètement l'esprit de ce qu'on fait, c'est plus accueillir des gamins et fabriquer un truc (*hésite*) C'est rentrer dans quelque chose d'assez formaté dans lequel on a déjà sélectionné et on vise quelque chose, une certification, quelque chose enfin un parcours filière, y a l'esprit de filière derrière tout ça qui remonte. Donc effectivement les gamins les plus en difficulté ils sont…
>
> **Exclus ?**
>
> Oui oui. Moi je vois par exemple Paul, je sais pas si tu l'as déjà vu ?
>
> **Non.**
>
> Donc c'est un gamin qui présente des traits autistiques, c'est vrai que depuis qu'il est là, ça se passe plutôt bien, mais il se pose la question de son devenir. C'est vrai que lui il passera jamais le cap du lycée pro avec l'obtention d'un CAP, donc on commence à se poser la question de sa présence ici et avec l'enseignant référent on se demande si on va pas le rapprocher de l'IME, sachant que si on attend la troisième ça risque d'être trop tard. Et pourtant y a quelque chose à faire (*cherche ses mots*) ça mérite d'être tenté, moi j'aurais envie de tenter le lycée pour lui mais bon... Ce que j'ai pu percevoir au cours des réunions, c'est qu'il y a une envie de remonter les stats au niveau des diplômes des personnes handicapées, on nous a dit qu'on était mauvais, le Rectorat, mais ça se fait au prix de tout ça… »

On voit bien ici, la manière dont Julien reconfigure et adapte ses propres pratiques à l'aune du processus de sélection à venir. Pour éviter les situations problématiques d'orientation en fin de parcours collège, il en vient, pour le cas d'un élève actuellement en 5ème ULIS, à anticiper précocement une orientation en IME, alors qu'il admet par ailleurs que cet élève aurait sa place au lycée J. Jaurès bien qu'une réussite au diplôme du CAP lui semble difficilement envisageable. On perçoit ainsi aisément l'incidence des effets provoqués par une situation dominée par l'attribution des places qui, par ailleurs, se voit renforcée ici par une « sélectivité locale » pour les raisons qui viennent d'être exposées. Lorsque j'évoque cette situation avec Marc - le coordonnateur de l'ULIS du

lycée J. Jaurès - celui-ci ne semble pas surpris. Voici comment il analyse le nouveau processus d'orientation dont il laisse entendre que les effets observés, notamment ceux qui touchent aux pratiques de sélectivité, relèvent de pratiques anciennes - sur lesquelles je reviendrai dans le chapitre suivant - qui n'ont fait que s'amplifier avec la disparition de l'ULIS en tant que MEF :

> « Moi, je suis là à un endroit donné, à un moment donné, avec une classe donnée et dans cette classe j'ai des élèves qui ne relèvent pas légalement du dispositif, tout le monde le sait (*hésite*) même si moi je suis pas d'accord avec cette idée, mais ça c'est un autre débat, je sais pas si tu veux que j'en parle…
>
> **Ben si au contraire, qu'est-ce que tu veux dire par "ne relève pas du dispositif" ?**
>
> Y a une lame de fond en ce moment qui fait qu'on va devoir de plus en plus sélectionner de façon minutieuse les élèves qui iraient en ULIS *[lycée]* (*cherche ses mots*) et il faudra qu'ils soient capables de mener à bien l'inclusion. Donc moi, ce qui me dérange beaucoup et on a eu des réunions entre personnes d'ULIS, et c'est vrai que dans ce cas-là je prends vraiment partie, (*réfléchi*t), ça voudrait dire que les ULIS deviendraient en fait (*hésite*) les classes pour les bons du spécialisé du collège. Les moins bons, ceux qu'arriveraient pas à tenir une inclusion en lycée professionnel etc., ils iraient en établissement spécialisé en IMPro par exemple. Moi je pense pas que ça soit ça la solution, même s'ils font du bon boulot je le reconnais, mais c'est pas le milieu ordinaire (*hésite*) c'est quand même un peu (*cherche ses mots*) un monde encore trop reclus. Mais c'est vrai qu'il y a pas mal d'ULIS où l'exigence elle est posée depuis longtemps, mais ça se dit pas (*réfléchit*). Du coup une élève comme Marylou, l'année dernière, c'est moi qui ai bataillé pour qu'elle reste. Parce qu'au regard de l'administration, (*hésite*) et même de quelqu'un comme Jules *[l'enseignant référent qui est un ami commun]* qui joue son rôle, pour lui elle était pas à sa place.
>
> **Qui est à sa place ?**
>
> Pour moi la question elle se pose pas comme ça (*réfléchit*). Je suis peut être de la vieille école mais c'est à moi de leur faire leur place, c'est pas (*cherche ses mots*), c'est pas l'endroit qui doit dire si c'est votre place ou pas, si vraiment ça fonctionne pas, il faut trouver une solution, mais Marylou en l'occurrence, elle a vraiment progressé et moi je vois que ça, peut-être que c'est compliqué, peut-être que ça me demande beaucoup de temps, d'aménagements, mais je suis pas sûr qu'elle aurait progressé plus ailleurs.
>
> **Oui mais le texte n'impose pas une telle sélection...**
>
> Oui mais le texte on en fait ce qu'on en veut, et puis ça fonctionne pas pareil partout, mais là vu le nombre de places, c'est ce qui ce passe, même si je suis pas d'accord (*hésite*) je suis pas dans les commissions, mais c'est ce que j'entends. Ce qu'ils veulent c'est que les élèves aient leur CAP point barre, comme ça, ça plombe pas les pourcentages de réussite, c'est tout.
>
> **En effet le processus que tu décris est juste et Julien lui aussi en perçoit les effets, il est obligé de sélectionner les élèves dont il pense qu'ils seront susceptibles de réussir au lycée…**
>
> Ben tiens, tu crois quoi ? L'écrémage il se fait avant l'entrée au lycée, comme ça dans quelques années on aura 100 % des élèves d'ULIS en réussite au CAP, mais est-ce que les élèves d'ULIS

seront toujours des élèves handicapés mentaux comme j'ai pu en avoir parfois, ou des élèves proches de la psychose comme Marylou, ça c'est une autre histoire (*rit*). »

On voit bien ici à travers les propos de Marc la crainte de voir dans un avenir proche la population des élèves rattachés à l'ULIS incluse dans les classes de CAP « réservés » faire l'objet d'une sélection qui pourrait se faire au détriment des élèves les plus en difficulté qui malgré tout, comme ici Marylou, ont selon Marc leur place au lycée. Bien qu'il reconnaisse la qualité du travail effectué par les établissements spécialisés, qui on l'a vu font souvent l'objet de disgrâce tant aux yeux des parents que de leurs enfants, il considère que beaucoup d'élèves qui ont pu accéder au lycée avec la création des UPI risquent à nouveau, dans le contexte qui vient d'être décrit, de ne plus y avoir accès. Les dispositions prises par Julien pour gérer au mieux l'orientation de ces élèves semblent lui donner raison. Cette situation est d'autant plus paradoxale que dans les textes réglementaires, le législateur n'a eu de cesse depuis la création des UPI, de faire en sorte que les conditions d'accès des élèves dits handicapés mentaux soient facilitées. On doit à Henri-Jacques Stiker (2005) d'avoir en quelque sorte anticipé cette évolution en montrant que plus une société légifère pour intégrer, moins elle tolère l'écart à la norme. Derrière une volonté toujours plus affirmée d'inclure les élèves dits handicapés mentaux il y a, dans le contexte évoqué, un risque certain et paradoxal de voir poindre sous la logique d'inclusion un processus de normalisation qui éloigne au lieu de les en rapprocher, les adolescents et jeunes adultes dits handicapés mentaux du milieu ordinaire. C'est en cela je crois que l'on peut parler d'*inclusion différenciée*.

Si j'ai tout au long de mon enquête tenté de faire la lumière sur quelques unes des logiques - indissociables des contextes de négociation - dont dépend l'orientation des élèves d'ULIS collège, il n'en demeure pas moins que le système d'attribution des places en ULIS lycée reste une « boîte noire » difficile à investiguer tant les facteurs contextuels dont dépend ce processus sont multiples, indépendamment du handicap spécifique reconnu aux élèves. Il résulte, on l'a vu, de contraintes et d'enjeux auxquels sont confrontés différents acteurs : l'enseignant référent, le coordonnateur d'ULIS, la Proviseure, l'Inspecteur de l'Éducation Nationale, le directeur de SEGPA ou encore les parents d'élèves, qui sont en constante *interdépendance* autour de cette question. Il reste toutefois indéniable que dans le cas présent les élèves sont le plus souvent assujettis, dominés et soumis à une institution toute puissante (Grard, 2011) qui ne leur laisse que peu de marche de manœuvre. Peu de place à l'exercice de leurs subjectivités bien que, on l'a vu, des expressions comme « être acteur de son projet » ou « donner du sens à son projet »,

jalonnent dans le discours des professionnels le parcours scolaire de chacun des élèves. Cela dit, ainsi qu'on a commencé à le percevoir, pour espérer franchir le seuil du lycée, ils n'ont d'autre choix que de très tôt se déterminer et s'engager dans un *projet professionnel* clairement défini et réaliste.

B. De quelques traits des conditions de possibilité des élèves de l'ULIS collège à définir un projet professionnel

Comme le souligne le texte réglementaire instituant les dispositifs ULIS, on peut lire que :

> « Plus encore que les autres élèves, pour les élèves d'ULIS, la réussite des phases d'orientation doit donner lieu à une préparation spécifique, détaillée dans le volet dédié à l'orientation au sein du PPS (…) Les élèves d'ULIS bénéficient des dispositifs de droit commun visant la préparation à ces transitions : parcours de découverte des métiers et des formations, accompagnements personnalisés, stages de remise à niveau ou passerelles, entretiens personnalisés d'orientation et accompagnement personnalisé mis en place dans les lycées (…) Les activités proposées à tous les élèves dans le cadre du parcours de découverte des métiers et des formations, dès la classe de cinquième, doivent être ajustées aux besoins spécifiques des élèves de l'ULIS. Pour les élèves dont le PPS prévoit à l'issue de la scolarité en collège l'accès à une formation professionnelle qualifiante, des stages en entreprises, organisés par voie conventionnelle (…) permettent de vérifier la pertinence du projet professionnel. Le conventionnement avec une SEGPA ou un établissement médico-social peut faciliter une première approche des champs professionnels en proposant à l'élève des activités pré-professionnelles diversifiées. » (Circulaire du 18/10/2010)

Au cours des quatre années qu'ils passent généralement en ULIS collège les élèves sont ainsi conduits à définir et à s'inscrire le plus tôt possible dans un projet d'orientation professionnelle, et ce, d'autant que ce dernier va conditionner la possibilité d'obtenir une place en ULIS lycée. Deux modalités de formation permettent d'aller dans ce sens à partir de la classe de 4ème [259] : d'une part les élèves doivent pouvoir bénéficier de temps d'ateliers dont les objectifs sont la « découverte des métiers » par le biais d'activités pré-professionnelles, d'autre part ils se doivent de faire des stages à partir de la classe de 4ème. Au collège J. Zay, il y a une SEGPA qui propose deux ateliers : un atelier Hygiène

[259] Ainsi que le prévoit la circulaire du 18/06/2010, un parcours de découverte des métiers et des formations est prévu dès la classe de 5ème. À ce niveau, il s'agit d'une sensibilisation à travers une connaissance plutôt « théorique » du monde professionnel, à travers notamment des visites d'établissements ou d'entreprises publics ou privés, ou des rencontres avec des professionnels. Ce n'est véritablement qu'à partir de la classe de 4ème que les élèves vont commencer à découvrir, par la « pratique », certains aspects du monde professionnel.

Alimentation Services (HAS) et un atelier Métiers de l'habitat (MH). Pour ce qui concerne les stages, pour les élèves de l'ULIS, les modalités sont les suivantes : deux fois une semaine de stage en 4ème et deux fois deux semaines en 3ème. Julien ayant pris la mesure des exigences et des contraintes qui attendent ses élèves en fin de 3ème ULIS, et revu en conséquence sa manière d'appréhender et d'anticiper l'orientation des élèves, me rapporte les particularités locales de son contexte d'exercice dont dépendent les possibilités de préparer ses élèves à définir un projet professionnel :

> « (…) Nous on en avait parlé avec Marc *[coordonnateur de l'ULIS lycée J.Jaurès]*, on s'était dit que pour que les élèves d'ULIS puissent avoir une place en atelier dans le cadre des ateliers de la SEGPA parce qu'il y a ça aussi, les places en atelier, on a eu une perte d'un atelier, alors les places en atelier ont diminué, ça a été compliqué. Alors on s'était dit : "Pourquoi on n'inscrirait pas les élèves d'ULIS dans une classe de référence SEGPA en 4ème et 3ème, comme ça ils seraient sur les listes et ils seraient anticipés au niveau des effectifs et du coup les ateliers prendraient en compte ces élèves ?" (*cherche ses mots*) Ça, (*hésite*) ça a posé souci aussi. L'idée c'était de les inscrire en classe de référence en 6ème/5ème des classes générales parce que c'est les classes où on s'appuie le plus aussi pour l'EPS pour pas mal de choses, et puis après comme en 4ème/3ème on bascule sur quelque chose d'un peu plus professionnel, on les aurait inscrits en classe de référence en SEGPA, ce qui leur aurait permis d'avoir une place en atelier. Les directeurs de SEGPA ont mis leur véto c'était selon eux encore prendre des places (*hésite*) enfin non, c'était pas seulement les directeurs de SEGPA, c'est aussi l'IA *[DSDEN maintenant]* qui a dit que c'était une erreur stratégique que d'associer des ULIS à des SEGPA, et que donc il n'était pas question d'anticiper les moyens SEGPA en comptabilisant les élèves d'ULIS, que c'est deux choses différentes (*soupire*) qu'une ULIS peut très bien s'appuyer sur des partenaires extérieurs et pas forcément sur une SEGPA et qu'il faut surtout pas faire une fusion entre les deux. Ce qui peut se comprendre…mais bon j'ai une élève qui fait tourner l'atelier à elle toute seule et elle fait même tourner les autres élèves (*sourit*), alors bon ça tient pas toujours la route leur raisonnement. C'est pas la seule élève en plus qui marche bien.
>
> **C'est-à-dire une erreur stratégique ?**
>
> Ben (*hésite*) de mélanger des élèves handicapés avec des élèves de SEGPA (*étonné que je pose la question*).
>
> **Y a déjà des élèves handicapés en SEGPA, non ?**
>
> Oui mais c'est pas pareil, c'est beaucoup plus des élèves avec (*cherche ses mots*) de grosses difficultés scolaires mais qui relèvent pas du handicap mental, c'est plus des "dys" qui ont donné lieu à une reconnaissance de handicap (*hésite*), c'est pas des élèves trisomiques, des troubles envahissants du développement, enfin tu vois, (réfléchit) des handicaps plus lourds, plus visibles (*hésite*). Ils me le disent moi les collègues d'atelier, ils me disent : "Le handicap mental, on sait pas faire, chacun sa spécialité, nous on sait pas faire !". Voilà faut pas croire, l'inclusion c'est pas gagné, je fais comme je peux, je dois faire avec, tu peux pas faire de l'inclusion forcée, faut penser aux gamins aussi (*désabusé*). »

Julien est ici confronté à deux obstacles à première vue indépendants mais qui s'avéreront dans certains cas de figure intimement liés. Tous deux ont comme conséquence d'entraver en partie les conditions de possibilités pour les élèves du dispositif, de s'engager dans un projet professionnel. Le premier, d'ordre institutionnel et politique, se cristallise à nouveau autour de la question de l'attribution des places, les élèves de l'ULIS se retrouvent une fois de plus en position de surnuméraires. Dans le cas où le premier obstacle pourrait être levé, un second intervient, cette fois de nature idéologique, avec la crainte possible que deux populations d'élèves administrativement - et historiquement (cf. Première Partie) - distinctes, soient confondues : les « SEGPA » et les « ULIS ».

Comme on le comprend dans l'extrait précédent, le parcours scolaire des élèves de l'ULIS se trouve à nouveau indexé sur le nombre de places disponibles, ici au sein des classes ateliers, et donc soumis à la bonne volonté des enseignants et à l'accord de l'équipe de direction d'un dépassement de l'effectif maximum. Situation ici d'autant plus vive, après la suppression d'une classe atelier de SEGPA[260]. C'est pourquoi, dans le but d'éviter que les élèves ne soient continuellement en position de surnuméraire, Julien propose d'opter pour un mode de fonctionnement identique à celui qui se met actuellement en place au lycée, c'est-à-dire d'inscrire les élèves non plus dans le MEF ULIS mais au sein d'une classe de 4ème ou 3ème SEGPA. Proposition qui s'avère ici contestée, bien que celle-ci aille dans le sens de la logique d'inclusion définie par le législateur. Ce qui importe toutefois ici, c'est l'argumentation retenue pour justifier que l'ULIS continue de fonctionner comme une UPI, à savoir que le dispositif reste « la » classe de référence des élèves dits handicapés mentaux, et non qu'une classe de 4ème ou 3ème SEGPA puisse le devenir. Dès lors que l'inclusion de ces élèves pourrait se voir institutionnalisée, la crainte d'une indistinction des deux catégories d'élèves se fait jour, par le rappel de la nécessité et la pertinence, d'un traitement séparé. Il est fait ici un usage idéologique de l'étiquette de « handicap mental » dans le but de légitimer et maintenir un fonctionnement institutionnel en place alors que dans les faits cette frontière ne s'avère pas toujours pertinente étant donné les réalités multiples que recouvre ledit handicap mental au regard des « difficultés scolaires massives et persistantes » reconnues aux élèves de SEGPA. L'exemple évoqué par Julien dans la dernière phrase de l'extrait d'entretien l'indique assez explicitement : « (…) J'ai une élève qui fait tourner l'atelier *[de SEGPA]* à elle toute seule et elle fait même tourner les autres

[260] Il y a encore un an la SEGPA possédait trois ateliers professionnels. Suite à une fermeture de poste il n'en reste maintenant plus que deux. Le fait que deux ULIS de ce même collège soient susceptibles d'envoyer des élèves en atelier n'a pas permis de pérenniser ce poste.

élèves ! ». La distinction entre les élèves de SEGPA et ceux d'ULIS ne semble ainsi pas toujours aussi nette que ce que les professionnels voudraient bien le laisser entendre, malgré le travail médico-administratif de classification, de catégorisation et d'évaluation qui a eu lieu en amont. On le voit l'argument idéologique est utilisé dans le cas où la question de l'attribution des places pourrait être solutionnée. Si j'ai pu souligner précédemment que la distinction entre les élèves relevant du champ de l'adaptation et ceux relevant du champ du handicap mental pouvait être poreuse, la crainte de voir une logique d'action perdre sa légitimité peut contribuer à faire resurgir, avec force, des représentations essentialistes et pour le moins idéologiques de la notion de handicap mental.

D'autre part, les enseignants d'ateliers avec qui j'ai pu m'entretenir se sont fait les porte-paroles de leur élèves en me rapportant leurs inquiétudes de se voir assimilés aux élèves l'ULIS taxés de « débiles » ou de « mongoliens ». Déjà stigmatisés aux yeux des collégiens qui suivent un parcours « classique », les élèves de SEGPA vivent (toujours selon leurs enseignants), le fait de partager certains cours avec les élèves d'ULIS, principalement les discrédités, et sous le regard des autres collégiens des filières générales, comme un facteur susceptible d'aggraver le phénomène de stigmatisation dont ils disent être victimes. Non seulement ils sont en SEGPA, mais en plus des élèves dont un degré de stigmatisation est plus fort partagent leurs cours. Dans le cas d'élèves discréditables, ce sentiment est moins marqué voire absent, les élèves de SEGPA se sentant alors peu exposés au discrédit pouvant être engendré par la proximité d'un adolescent porteur d'une trisomie 21, ou présentant des traits autistiques. Ce constat vient quelque peu nuancer l'analyse que Danielle Moyse fait du sentiment de rejet et de résistance à l'égard de pairs reconnus handicapés. Dans le contexte décrit ici, c'est l'inverse qui se joue, du moins avec un public d'adolescents :

> « Il nous est possible d'être bienveillants à l'égard de ceux qui sont suffisamment déficients pour qu'il nous soit apparemment permis de les croire distincts : dans la mesure où, effectivement, je ne serai jamais "mongolien". J'aime entretenir en moi l'idée confortable suivant laquelle ce dernier est un homme d'une autre nature ; ce qui me permet alors d'admirer en moi la remarquable "tolérance" dont je fais preuve à son égard ! Pour peu que le handicapé me rappelle en revanche par un déficit léger, combien est mince la frontière qui me sépare de lui, et mon malaise s'accroît, tandis que ma bienveillance est mise à rude épreuve. » (Moyse, 1994, p. 40)

Appartenir à un dispositif étiqueté participe à la constitution d'une identité dont il difficile de se déprendre. Comme le soulignait Marie Douglas, les « étiquettes collent » (2004). Si l'on suit Alain Blanc (2012), les hésitations de l'institution à l'accueil des élèves

reconnus handicapés au sein de la SEGPA peuvent également être recherchées du côté de catégories comme celles du *pur* et de l'*impur* :

> « La réticence de l'accueil des personnes handicapées peut être étayée en mettant l'accent sur la contamination qu'elles représentent en tant que figure menaçante de l'impur. S'il n'est pas indifférent que cette contamination soit réelle ou symbolique, avérée ou fantasmée, elle fournit pourtant une clé permettant de sceller la séparation entre ces gens-là et nous. Quand les personnes handicapées plaident pour leur inclusion, elles rencontrent l'opérationnalité de catégories anthropologiques qui, à terme, leur ferment la porte au nom de la légitime protection du pur. » (Blanc, 2012, p. 61)

Bien que je n'aie pu m'entretenir avec le DSDEN pour essayer de savoir ce qui avait pu le conduire à ne pas souhaiter l'inscription officielle des élèves d'ULIS dès la 4ème en classe de SEGPA, les conversations avec certains professeurs d'ateliers du collège me permettent d'avancer une autre hypothèse que celle de la contagion possible entre les élèves de SEGPA et ceux d'ULIS. Tant que les inclusions en classe d'ateliers des élèves d'ULIS relèvent d'arrangements pratiques ou de « bricolage locaux »[261], les professeurs d'ateliers gardent la possibilité de contester voire de refuser l'inclusion d'un élève. Dans le cas contraire ils seraient obligés d'accepter tous les élèves quelle que soit leur pathologie alors que jusqu'à présent, soutenus par le directeur de la SEGPA, ils gardent un droit de *veto* sur l'inclusion de chaque élève dans leur atelier. Ce qui permet d'affirmer que l'ULIS continue de fonctionner comme une UPI. Les propos de Julien semblent aller dans le sens de cette hypothèse, bien que l'argumentation de ses collègues donne l'impression au départ de se focaliser sur la « seule » question des effectifs, sans doute plus facile - et politiquement correcte - à soutenir que celle qui consisterait au rejet de principe des élèves dits handicapés mentaux à partir de cette seule étiquette :

> « Oui, alors moi *[Julien]* j'argumente en disant que si on les inscrivait *[en ateliers de SEGPA]* on pourrait l'anticiper au niveau des moyens, ça créerait des postes et la réponse est : "Non non non, surtout pas ! Ça peut pas fonctionner comme ça de toute façon on nous suivra pas !" Donc la peur c'est que les élèves soient inscrits mais que les moyens ne suivent pas, et que finalement les collègues se retrouvent avec des effectifs plus importants et que les collègues qui les accueillent en atelier aient l'impression d'avoir un peu des inclusions de force quoi, des inclusions qu'on leur a imposées. S'ils sont inscrits sur la liste "Ce sont tes élèves !", y a cette idée là aussi, on a plus de marge de manœuvre. Tant que ce sont des élèves d'ULIS on peut voir le collègue et dire : "Ça va, ça

[261] Cette expression ne doit pas être entendue de manière péjorative, c'est bien souvent à partir de « bricolages locaux » que des pratiques viennent à être reconnues et institutionnalisées par le législateur (*bottom up*). La création des premières classes pour les élèves dits handicapés mentaux au sein des collèges avant la circulaire instituant les UPI en est un exemple.

va pas, oui ok ce matin mais pas cet après-midi". Tandis qu'ils sont inscrits sur les listes ils se retrouvent un peu pieds et mains liés et en fonction des collègues concernés des fois ça se passerait mal avec des élèves dont ils pensent qu'ils n'ont rien à leur enseigner ou qu'ils ne savent pas faire (*soupire*). »

Contrairement à l'argument donné précédemment par les enseignants de SEGPA avec lesquels je me suis entretenu, la peur d'être confronté au handicap, qui plus est sous le régime de la contrainte, n'est pas tant du côté des élèves de SEGPA que des enseignants eux-mêmes. Associée à cela la perspective de devoir modifier et repenser ses pratiques d'enseignement est un facteur qui, sans aucun doute, fait obstacle à l'inclusion des élèves d'ULIS dans les ateliers de SEGPA. Et ce, bien que les enseignants soient en mesure de donner l'exemple d'élèves d'ULIS qui ont réussi aussi bien, voire dans quelques cas bien mieux, que les élèves de SEGPA. Ainsi que l'écrit Henri-Jacques Stiker « Il est légitime de vouloir faire changer les pratiques et les représentations, mais il n'est pas utile pour autant de négliger la réalité et la pesanteur des pratiques et des représentations établies » (2000, p.70). Il y aurait donc des limites que les pratiques d'inclusion ne devraient pas franchir. On voit bien alors l'injonction contradictoire à laquelle Julien se voit confronté : permettre à l'ensemble des élèves d'ULIS de définir une orientation professionnelle dans un contexte où tous ne pourront de fait s'y préparer dans des conditions répondant aux exigences d'orientation pour pouvoir prétendre accéder à l'ULIS lycée[262].

Lorsque je questionnerai Julien sur la manière dont il s'accommode finalement de ces différentes contraintes, sa réponse sera sans équivoque :

« **Ben alors toi tu fais comment avec ça ?**

Ben moi, je suis toujours sur l'ancien fonctionnement, le seul fonctionnement qui n'a jamais eu lieu, je continue de placer mes élèves quand il y a encore un peu de place (*désabusé*). Cette année ça a été un trimestre chacun, on a tourné (*hésite*) voilà c'est… (*cherche ses mots*) et puis en fonction des collègues avec qui on bosse, il se trouve que c'était impossible et quand le collègue a été remplacé c'était " Mais non qu'ils viennent au contraire ! ". Des fois on a des sons de cloches qui sont différents…

C'est une affaire de personne alors ?

Mais oui, mais carrément ! Y en a qui veulent pas entendre parler des élèves d'ULIS et d'autres qui les accueillent sans problème. Tant qu'ils *[les élèves d'ULIS]* ne seront pas inscrits dans les classes

[262] Dans la circulaire du 18/06/2010, le législateur précise qu'un « conventionnement éventuel avec un établissement médico-social peut faciliter une première approche des champs professionnels ». Cette possibilité, à laquelle Julien se voit obligé de souscrire, représente toutefois un alibi des directeurs de SEGPA et de leurs enseignants d'ateliers afin de maintenir une frontière étanche entre SEGPA et ULIS. Ils ne sont pas les seuls à devoir proposer une découverte des champs professionnels, ce qui leur permet ainsi de conserver la possibilité d'inclure seulement les « meilleurs » élèves d'ULIS.

de 4ème et 3ème SEGPA, on sera toujours confronté au même problème, un coup on te dit : "C'est bon", après c'est plus bon (*soupire*). Comment tu veux faire ? Et encore j'ai des parents qui sont pas trop (*cherche ses mots*) enfin ils ont pas conscience de tout l'envers du décor (*sourit*). »

Au-delà de la question des places, Julien souligne ici que ce critère n'est pas forcément rédhibitoire pour certains enseignants alors qu'il peut le devenir pour d'autres. Certains enseignants accepteront de dépasser l'effectif réglementaire au sein de leur atelier et d'autres non. On voit bien alors en quoi la possibilité d'une pré-professionnalisation des élèves d'ULIS dans les ateliers de SEGPA reste fortement dépendante du nombre de places disponibles. Les élèves d'ULIS n'étant pas considérés comme « prioritaires », ils sont contraints d'effectuer des rotations à mi-trimestre ou de ne participer qu'à un seul atelier, sur deux. Au final, ils n'auront fait au mieux la moitié du temps d'atelier et, au pire un quart, pour ceux qui n'auront fait qu'un seul atelier sur un demi trimestre. « La rotation à l'intérieur des rotations », selon les mots de Julien, a été la seule solution négociable avec ses collègues de SEGPA pour que *tous* les élèves d'ULIS puissent bénéficier cette année d'un peu de temps de classe atelier.

Tant que l'ULIS continuera de fonctionner comme une UPI, l'inclusion sera dépendante du bon vouloir des enseignants responsables des ateliers. Sur ce dernier point, Julien m'avouera qu'il n'a aucune possibilité d'agir dès l'instant où l'effectif maximum est atteint, d'autant qu'il n'est pas soutenu par le Directeur de SEGPA. L'AVS reste quelquefois un « moyen » de négocier certaines inclusions. La présence d'une personne supplémentaire au sein du groupe tend parfois en effet à dédramatiser et faciliter l'accueil des élèves d'ULIS en atelier, et peut contribuer à faire changer certaines représentations à leur égard, mais aussi à faire accepter un possible dépassement d'effectif. Néanmoins, j'y reviendrai dans le dernier chapitre de cette troisième partie, la présence de l'AVS au sein d'une classe ne va pas de soi.

Enfin, pour tenter de compenser le déficit de participation des élèves d'ULIS aux ateliers de préprofessionnalisation, Julien s'appuie alors sur les stages, compléments qu'il considère comme essentiels pour aider les élèves à parvenir à délimiter un peu plus précisément le choix d'une orientation professionnelle. Pourtant, comme précédemment avec le cas de Gabrielle, les contextes de stage peuvent prendre la forme d'une confrontation « brutale » au monde professionnel contrairement aux ateliers de SEGPA qui restent des temps de découverte professionnelle dans un cadre formatif et bienveillant. Il serait erroné de laisser penser, bien au contraire, que tous les stages se déroulent dans des environnements pénibles auprès de tuteurs malveillants. Comme on le verra dans le

troisième chapitre de cette partie, il n'en demeure pas moins que le stage reste un moment de mise à l'épreuve des savoirs acquis au lycée, et plus particulièrement des savoirs et savoir-faire dispensés en atelier. Condition qui s'avère d'autant plus paradoxale pour les élèves d'ULIS qui n'ont eu que très peu l'occasion d'aller en classe d'atelier, lesquels, reconnait Julien, sont une dimension importante, par la vocation qu'ils ont à « évaluer les capacités des élèves dans un autre environnement que la seule sphère scolaire à travers les apprentissages fondamentaux ». En outre, les élèves d'ULIS peuvent se retrouver dans la situation où ils n'ont finalement que les stages comme moyen de se confronter au monde professionnel, sans la préparation préalable qu'ont eue leurs camarades des classes de SEGPA qui eux bénéficient de l'intégralité des heures d'atelier. Dans ces conditions, il est évident que la définition d'un projet professionnel, problématique pour de nombreux élèves à ce niveau de la scolarité, le soit plus particulièrement pour les élèves d'ULIS collège, et ce indépendamment de leurs difficultés singulières. Il ne s'est agit ici que d'examiner les conditions de possibilités de découvrir le monde professionnel dans la logique d'inclusion portée par le législateur.

C. Faire le « choix » d'un projet professionnel : entre rêve et réalisme

Conscient des contraintes auxquelles il doit faire face pour permettre à ses élèves de bénéficier des ateliers à temps partiel, Julien me dira prendre soin de leur rappeler que les temps de découverte des métiers dans les classes ateliers ainsi que les stages « C'est pas le métier que vous allez faire toute votre vie, vous y allez pour découvrir différents métiers ». Aussi, pour terminer ce détour par le collège, j'ai souhaité recueillir le point de vue de quelques élèves sur le sens qu'ils donnent à la dimension professionnelle de leur formation.

1. Un rapport « utilitariste » à l'atelier de SEGPA

C'est avec Marie que je mènerai un premier entretien au sujet de la dimension professionnelle de sa formation. On l'a vu, elle fait partie des meilleurs éléments de son groupe d'atelier. Voici ce qu'elle dit de l'atelier HAS auquel elle participe :

«**Ton prof m'a dit que ça marchait très bien en atelier cuisine, pardon non, (*je cherche mes mots*) en HAS, c'est ça ?**

C'est vrai ? (*surprise et heureuse de recevoir ce compliment*)

Ça te plait HAS ?

Ah non pas du tout ! (*déterminée*)

Qu'est-ce qui te plaît pas ?

Tout. La cuisine, le ménage (*hésite*) ça me plaît pas.

Tu voulais faire quoi alors ?

Ben pas ça, en tout cas. Ça m'a déçue quand on m'a montré ce que je pouvais faire. Si je pouvais revenir en général je le ferai parce que ce qui m'intéressait moi c'était la pharmacie, mais je suis en ULIS…

Tu l'as dit que tu voulais faire pharmacie.

Oui.

On t'a dit quoi ?

On m'a dit que ça serait pas possible.

Pourquoi ?

Ben, parce que y a pas de CAP au lycée pour ça et que de toute façon ça serait pas possible pour moi parce que je suis en ULIS.

On t'a dis quoi alors?

Ben on m'a dit, c'est l'atelier HAS ou maçonnerie ou (*hésite*) habitat. J'avais pas trop le choix, y a que ça ici à la SEGPA.

Oui mais ça veut pas dire que tu feras ce métier plus tard, il vous l'a dit le prof, non?

Non, mais bon, je fais ça pour pouvoir aller au lycée l'année prochaine, à l'ULIS à côté, en CAP.

C'est-à-dire ?

Ben, je fais l'atelier pour pouvoir aller au lycée (*surprise par ma question*)

Sinon tu pourrais pas y aller ?

Non.

Non ?

Le prof *[Julien],* il a dit qu'on devait avoir fait de l'atelier pour aller au lycée sinon tu peux pas, t'es pas pris.

Tu fais quoi alors ?

Ben, je sais pas, tu vas là-bas à l'IMPro, au CFA je sais pas quoi, mais moi je veux aller au lycée.

T'as déjà fait un stage en pharmacie ?

Oui, c'était trop bien, les gens étaient sympas, ça m'a plu, mais bon (*cherche ses mots*), c'était trop bien, j'ai rangé des médicaments, j'ai même aidé à faire une préparation.

Peut-être que tu pourras y revenir plus tard ?

Ouais (*perplexe*)

Tu voulais faire pharmacie ou préparatrice ?

Comme les filles-là, pendant le stage, c'est comment ?

Ça dépend y a des filles, des hommes aussi, qui peuvent être pharmaciennes ou préparatrices…

Oui là, (*hésite*) pharmacie c'est trop dur, je sais, faut faire plein d'études et aller en général. Non moi j'étais avec les filles qui préparaient et à la caisse aussi.

Préparatrice alors…

Oui voilà mais on m'a dit que c'était pas possible au lycée J. Jaurès, ça m'a déçue. »

Marie est une jeune fille très enthousiaste qui fait partie des élèves dits « moteurs » de la classe. Au regard de ses compétences, elle a la chance de bénéficier de la totalité des heures d'atelier, mais ce qu'elle y fait ne lui plaît pas. Elle exprime d'ailleurs assez ouvertement sa déception de devoir renoncer à son projet de vouloir faire « pharmacie » (préparatrice), non sans une pointe de fatalisme du fait qu'elle est scolarisée en ULIS, ce qui ne lui permettra pas de réaliser son souhait, du moins pas à court terme. Cela dit, si Marie s'investit autant au sein de l'atelier de SEGPA, c'est parce qu'elle reste lucide sur le fait que cela a de grandes chances de lui ouvrir les portes du lycée et de lui éviter une orientation en établissement spécialisé ou en CFA-FA. Tout comme on a pu le voir plus haut avec Lise, Tom ou Noémie, le lycée reste l'orientation privilégiée des élèves d'ULIS collège qu'ils considèrent, à l'instar des autres collégiens, comme la suite logique du collège. À l'aune de ses compétences, Julien ne lui cache pas la réalité, discours qu'elle a par ailleurs parfaitement intégré :

> « Moi je leur dit (*se reprend*) je lai dit à Marie d'ailleurs : "Si ça marche bien en atelier, t'auras plus de chances d'aller en ULIS lycée". Elle est pas bête, elle a compris (*sourit légèrement*) c'est pour ça qu'elle s'investit parce que je sais bien que ça lui plaît pas trop ce qu'elle y fait, enfin pas du tout. Elle a est loin d'être sotte, elle est prête à faire des concessions pour aller au lycée. »

L'atelier HAS ne lui plaît pas, mais s'y investir est un moyen pour elle d'accéder au lycée, ou du moins de mettre un maximum de chances de son côté pour pouvoir y prétendre. La motivation qu'elle laisse apparaître a donc peu à voir avec les contenus de savoirs de la classe d'atelier. Son investissement est à présent porté par son désir d'aller au lycée ; elle n'imagine pas devoir y renoncer comme elle a été contrainte de le faire à l'égard du projet professionnel auquel elle donnait véritablement sens. L'objectif des apprentissages dispensés en atelier peut apparaître ici comme détourné par Marie (avec l'assentiment implicite de Julien), qui place leur finalité dans une seule logique « utilitariste » et non dans des objectifs plus lointains ou plus généraux, constitués en « activités qui sont à elles-mêmes leur fin » (Bourdieu, 1984). La logique utilitaire qui conduit Marie à focaliser son attention sur son accession au lycée au détriment de l'acquisition des savoirs qu'elle considère comme secondaire ne la desservira pas puisqu'elle obtiendra comme elle le souhaitait une orientation au lycée J. Jaurès. Présenté par Julien comme une « contrainte nécessaire » (Thin, 1998), elle joue le « jeu de l'institution » pour parvenir à ses fins. Tous les élèves de l'ULIS collège ne s'approprieront

pas les enseignements dispensés en atelier comme a pu le faire Marie[263]. Ne souhaitant ou ne pouvant jouer le jeu de l'institution, leur accession au lycée s'en verra ainsi pour la plupart grandement compromise.

2. *Le temps de la « résignation lucide »*

Il ne fait aucun doute que dans la majorité des cas les élèves d'ULIS, comme les autres d'ailleurs, ne feront pas leur vie durant le « métier » pour lequel ils auront été formés en atelier de SEGPA. Cette remarque tient plus d'un « processus de consolation », dont la finalité pourrait être de faire accepter et supporter la désillusion comme principe de réalité. « Devoir limiter les rêves d'autrui est une tâche ingrate » écrit Éric Santamaria (2009, p. 155) à propos du travail qu'il a conduit sur le passage à l'âge adulte de personnes dites handicapées mentales. C'est d'ailleurs un peu embarrassé que Julien me confie être sans cesse dans l'obligation de devoir tenir ce type de discours dès lors que ces élèves arrivent en 4ème :

> « On leur demande ce qu'ils voudraient faire, (*réfléchit*) de définir un projet professionnel, de se projeter, enfin tout le côté professionnel que tu connais à partir de la 4ème, enfin dès la fin de la 5ème. Mais bon, (*hésite*) on sait bien que le choix est limité, surtout s'ils veulent aller au lycée, ce qu'ils veulent pour la plupart. Je suis bien obligé de les rassurer, d'arrondir un peu les choses (*hésite*), de leur faire comprendre que ce qu'ils veulent ça sera difficile, un peu comme Marie, il a bien fallu que je la ramène un peu à la réalité (*un peu coupable*), c'est pas simple. En gros, tu dois leur faire comprendre que s'ils veulent aller au lycée faudra se plier aux CAP proposés, y en a trois c'est pas difficile, et encore, deux parce que le CAP "vente/commerce" est peu adapté pour des élèves qui viennent d'ULIS. »

On le voit, l'enjeu pour Julien est ici d'inciter ses élèves à reconsidérer leurs projets professionnels même si la dénégation ou l'absence de conscience des conséquences de leurs difficultés scolaires les engage dans une « construction illusoire de soi-même », bâtie sur des ambitions ou des désirs incompatibles avec leurs troubles et leurs situations (Diederich et Moyse, 1995). La position décrite par Julien rappelle le processus d'adaptation à l'échec finement décrit par Erving Goffman (1989) dans son texte intitulé « Calmer le Jobard : Quelques aspects de l'adaptation à l'échec ». Il y décrit les tentatives d'apaisement dont les « combinards » usent pour consoler le « Jobard» (le pigeon) qu'ils viennent d'abuser en le délestant de son argent. Bien entendu la situation est ici différente.

[263] On ne peut sous-estimer le fait que le manque d'investissement de certains élèves soit la conséquence du peu de temps qu'il leur est accordé d'y passer, au regard du contexte décrit plus haut. Moins ils ont la possibilité d'y participer moins ils ont envie d'y participer.

Julien n'a pas pour intention de duper ses élèves pour en tirer profit. Son rôle consiste à rendre acceptable une situation peu enviable, parce que contradictoire avec le discours tenu par ailleurs aux élèves, les invitant à prendre place dans un projet professionnel qui fait *sens* pour eux (là où le choix repose sur l'alternative, par exemple entre l'atelier Métiers de l'habitat et l'atelier Hygiène Alimentation Services). Si l'on s'accorde avec Jean-Pierre Boutinet pour qui « le projet est l'intention d'une transformation du réel, guidé par une représentation du sens de cette transformation en prenant en considération les conditions réelles » (2005, p. 207), les contraintes institutionnelles à l'œuvre (les conditions réelles dont parle Boutinet) semblent ici fortement limiter les possibilités d'accès au sens, d'où le désarroi exprimé par Marie. Comment alors ne pas rejoindre Emmanuel Weislo lorsqu'il écrit qu' « il ne peut y avoir de projet quand s'impose un destin tout tracé, là où manque la liberté, quand la contrainte pesant sur l'individu est trop forte pour se prendre à rêver, à entreprendre, à désirer » (2012, p. 150). L'injonction à s'inscrire dans un projet, et à la réalisation de soi à travers la question du sens, ne résiste pas ici au principe de réalité qu'impose le contexte dans lequel se trouvent les élèves de l'ULIS du collège J. Zay. Reconnue comme une des dimensions essentielles de tout projet, la capacité à se projeter[264] est ici malmenée face à un avenir au sein duquel il devient difficile de s'impliquer et d'agir tant les choses semblent jouées d'avance. Tout le travail de Julien, mais aussi celui par la suite du coordonnateur du lycée J. Jaurès, consiste à amener les élèves à s'engager dans des processus de « redéfinition de soi selon des modalités acceptables » (Goffman 1989, p. 287). « Acceptables » étant à considérer ici, avant tout, comme compatibles avec l'offre des formations proposées tant au collège qu'au lycée, qui plus est dans un contexte dominé par l'attribution des places.

Il s'agit de faire en sorte que les parents s'impliquent pleinement dans la construction du choix du projet professionnel qui sera fait par leur enfant. La recherche des terrains de stage leur incombe, avec leur accord. Associer les parents est aussi un moyen pour Julien de ne pas porter seul la responsabilité et le poids du renoncement auxquels certains de ces élèves devront faire face ainsi que le processus de redéfinition de soi que celui-ci implique. J'aborde avec Julien la place des parents dans ce processus, voici ce qu'il en dit :

[264] Le mot projet vient du mot latin *projectum* de *projicere*, « jeter quelque chose vers l'avant », dont le préfixe « pro » signifie « qui précède dans le temps » et le radical *jacere* signifie « jeter ».

« **Qu'est-ce que tu attends des parents ?**

(…) Le principe c'est qu'avec les parents, on travaille avec eux, mais voilà c'est plutôt une initiative de parents (*hésite*), enfin moi, (*hésite*) en fait on a le rythme normal et après on fait ce qu'on veut à l'intérieur de tout ça. C'est-à-dire qu'en 4ème, ils essaient de faire deux fois une semaine et en 3ème deux fois deux semaines, et en général ce que je fais avec les parents souvent, on essaie pendant les stages d'épurer, à la fois le métier mais aussi l'environnement, les besoins en terme d'encadrement (*cherche ses mots*) et c'est vrai qu'en général, arrivés en 3ème on a quand même une idée (*hésite*) enfin y a quand même quelque chose qui s'est construit avec le gamin. (…) Après on voit, on travaille un petit peu les envies, après là c'est vraiment, tu sais ce que c'est, c'est adapté celui qui (*cherche ses mots*), le môme qui veut être véto, il va le faire à la SPA ou dans un truc de toilettage déjà pour voir si les animaux ça marche ou pas et après ils rentrent et ils se rendent compte que c'est pas possible les animaux donc ça permet d'évacuer certaines choses. Ceux qui veulent faire de la restauration, on essaie de leur faire faire de la restauration collective, un restaurant privé, un gros restaurant (*soupire*), on voit un peu…et puis en fonction on pousse ou non. Et après du coup (*cherche ses mots*) on pense au choix du CAP. On reste quand même très calqué sur ce qui est proposé au lycée comme CAP, c'est plus que limité, mais bon, ceux qui veulent aller au lycée faut se plier à l'offre, c'est comme ça y a pas le choix. »

Si Julien reste très ouvert sur les possibilités de mise en stage, il n'en demeure pas moins que les terrains qui seront choisis ne doivent pas trop s'éloigner des possibilités offertes ensuite par les ateliers de la SEGPA, ni de l'offre de CAP proposée au lycée J. Jaurès. Sujet que Julien aborde au plus tôt, et ce d'autant plus depuis que les conditions d'accès au lycée se sont durcies pour les raisons évoquées précédemment. Les parents ne sont d'ailleurs pas dupes des difficultés auxquelles ils risquent d'être confrontés à la sortie de la scolarisation en ULIS collège. À l'instar de Julien, si la question de l'avenir se posait de manière un peu moins prématurée l'angoisse et l'incertitude de l'« après ULIS collège » impliquent de faire en sorte qu'ils n'attendent plus la classe de 3ème pour parler d'orientation et de choix professionnel. En cela, les préoccupations récentes dont m'a fait part Julien à propos de l'orientation de ses élèves sont maintenant abordées sans ambages avec les parents, afin qu'ils s'emparent au plus tôt de cette question qui, au final, a de fortes chances d'être contrariée par celle de l'attribution des places :

« **Tu les informes des possibilités offertes au lycée ?**

Oui clairement, c'est de toute façon une question qu'ils *[les parents]* posent dès l'entrée en 6ème, souvent dès leur arrivée ils demandent : "Mais après qu'est-ce qu'il y a ? Qu'est-ce qui se passe ?" Donc du coup (*cherche ses mots*) la question de l'ULIS lycée, des CAP qui sont possibles, de l'IMPro (*hésite*) on l'aborde assez rapidement. Moi je l'aborde de plus en plus vite et de façon de plus en plus décomplexée aussi. C'est vrai qu'au début, je savais pas trop si je pouvais en parler ou pas en parler. C'est vrai que maintenant, j'hésite moins à poser les choses de manière, pas brutale

(*cherche ses mots*) mais enfin, honnête et lucide dès le départ en disant : "Y a ça, y a ça et y a ça", pour pas non plus faire n'importe quoi ! (…) Alors à la fin de la 4ème, plus ou moins, ils *[les élèves]* font des vœux. Soit ils ont vraiment accroché sur un atelier plutôt qu'un autre *(hésite)* après les raisons qui font qu'ils ont accroché ça peut être l'ambiance, les liens qu'ils ont tissés avec le prof ou des fois c'est vraiment lié à la discipline (*rit*) : "Ah non moi pas là cuisine ou alors non la moi ça les matériaux tout ça c'est pas mon truc", voilà… »

Le choix d'une orientation reste doublement déterminé : d'une part par les deux seuls ateliers de préprofessionnalisation proposés en SEGPA, et d'autre part, du fait des CAP « réservés » offerts aux élèves qui poursuivront au lycée J. Jaurès (ATMFC, APR et Vente/Commerce) ou encore Maçonnerie et Métiers du Bâtiment et de la Construction (MBC), mais dans un autre lycée, plus éloigné, où une ULIS vient d'être créée à la rentrée 2012. L'inclusion scolaire en milieu ordinaire reste donc conditionnée par ces seules options, ou il faudra se tourner vers le milieu spécialisé et plus particulièrement vers des établissements de type SIPFP ou CFA-FA. Orientations, comme on l'a vu, souvent accueillies avec beaucoup de réticence par les parents mais aussi par les adolescents et jeunes adultes qui considèrent bien souvent une orientation en SIPFP comme dernier recours à l'impossibilité de poursuivre un parcours d'inclusion en milieu scolaire ordinaire.

S'inscrire dans un projet professionnel dès l'âge de quinze ou seize ans n'est pas chose aisée. Bien que le coordonnateur énonce clairement qu'il ne s'agit pas d'« un choix pour la vie », celui-ci s'avérera d'autant plus difficile pour des élèves présentant des difficultés scolaires importantes et dont l'autonomie est souvent jugée défaillante. Ces derniers vont en effet devoir prendre des décisions que la plupart des élèves ne présentant pas de difficultés particulières ne sont pas en mesure de prendre mais que la poursuite de leur scolarité dans l'enseignement général, en grande partie « indéterminée », leur permet de différer. Constat que faisait déjà François Dubet il y a près d'une vingtaine d'années dans son enquête menée auprès de lycéens (1996) :

> « Plus les élèves sont bien placés et disposent de fortes ressources pour se projeter dans l'avenir, plus ils sont tentés de différer leur projets et de confier leur avenir à leurs seules performances scolaires (…) Par contre, les élèves, les plus mal placés sont tenus de faire des projets, de prendre des décisions, d'envisager une mise au travail plus précoce. » (*ibid.,* p. 245-246)

Il est vrai que les élèves d'ULIS bénéficient d'un statut particulier à l'instar des élèves suivant un parcours classique au collège. Cela dit, ils n'échappent pas pour autant à l'échéance qui attend tous les élèves en fin de 3ème : se préparer à opérer un « choix » le

plus souvent dans le champ professionnel[265], et de surcroît bien plus précocement que ces derniers et dans des conditions, on l'a vu, non moins sélectives. Cependant, parce qu'ils ne possèdent guère les ressources leur permettant d'opérer un réel choix[266], les élèves issus d'ULIS collège, plus que tout autre peut être, se voient dans l'obligation de « s'engager librement dans les seules formations qui leurs sont offertes » (Dubet, 1996, p. 245). Le cas de Marie décrit plus haut en est un exemple. Les élèves doivent s'engager dans des projets professionnels appuyés sur les maigres expériences professionnelles qu'ils ont pu acquérir lors des stages ainsi que, lorsque cela a été possible, dans le cadre des ateliers de découverte des métiers et de préprofessionnalisation de la SEGPA. Le temps du « choix » est ainsi le temps, souvent brutal pour certains, de la prise de conscience que le champ des possibles est nécessairement indexé sur les compétences et ressources scolaires, le projet passe alors de « rêverie et désir à un monde sérieux où le projet est la mise en rapport des fins et de moyens » (*ibid.,* p. 245). À cet égard, Julien dira de Marie qu'elle est dans une sorte de « résignation lucide » face à la réalité de ne pouvoir réaliser une formation en adéquation avec ses aspirations premières :

> « **Est-ce que tu as des élèves (je cherche mes mots) qui se plaignent en voyant un peu leur avenir se fermer si je peux dire les choses ainsi ?**
>
> J'ai pas l'impression qu'il y ait eu vraiment des révoltes par rapport à ça, j'ai vu des… (*cherche ses mots*) chez Marie une sorte de résignation lucide mais voilà…
>
> **Résignation lucide ?**
>
> Oui elle a compris (*hésite*) à force d'en discuter, elle a compris que pharmacie ou même préparatrice ça risquait d'être difficile pour elle, c'est pour ça que je dis qu'elle est dans une sorte de résignation lucide (*sourit*).
>
> **Elle voulait faire pharmacie, enfin préparatrice ?**
>
> Oui c'est ça ! "Mais finalement je ferai "Vente" ou bien restauratrice puisque de toute façon il faut bien travailler dans la vie !". Après dans l'ensemble, arrivés à la fin de la 3ème ils suivent quand même ils sont quand même assez suiveurs par rapport aux décisions qu'on va prendre pour eux.
>
> **Suiveurs ?**
>
> Suiveurs dans le sens passifs, ils voient bien qu'il y a pas trop le choix, alors ils suivent les choix qu'on fait pour eux.
>
> **Ils abdiquent ?**
>
> Oui (*hésite*) ou est-ce qu'ils n'ont pas suffisamment pris en main le truc pour avoir de la révolte, c'est un peu le sentiment que j'ai…Alors soit c'est qu'ils n'ont pas pris conscience de l'enjeu, soit c'est qu'ils ont quelque part abdiqué et qu'ils se laissent faire ou porter par le truc, c'est quelque part entre les deux, c'est certainement un mélange des deux. (*hésite longuement*) Ouais, y en a

[265] Concernant les élèves dits handicapés mentaux les cycles général ou technologique restent hors de portée.
[266] D'où l'emploi des guillemets.

quelques-uns qui restent dans leur (*cherche ses mots*), qui restent accrochés à leurs idéaux (…) ou encore Luc qui restait aussi sur des choses…il allait piocher sur des trucs qui passaient un peu comme ça : "Ah ben oui pourquoi pas, ah ben oui, comment on fait comment on y arrive je sais pas on verra bien ". C'est même pas : "On verra bien !" c'est : "Je sais pas !". »

Faute de *pouvoir d'agir* sur ce qui s'intitule le projet professionnel « de » l'élève, lui-même un volet du projet personnalisé de scolarisation, les élèves en viennent progressivement à adopter des attitudes, jugées par les professionnels, de passives ou peu intéressées par le monde du travail. Attitude qui pour nombre d'élèves est plus le résultat d'un long processus de résignation dont l'aboutissement peut conduire, ainsi que le sous-entend Julien, à des formes de *retrait de soi* à l'égard de son propre projet d'orientation. D'autres, au contraire, ne parviendront pas à définir de projet professionnel : « Ses envies n'émergent pas !» déclarera la mère d'un des élèves de Julien, quatorze ans, resté sans voix alors qu'on l'interrogeait à propos des domaines professionnels dans lesquels il souhaiterait faire un stage dans l'optique d'intégrer le lycée J. Jaurès. Indécision qui lui barrera d'ailleurs l'accès au lycée. Impuissants ou dépassés par les multiples enjeux évoqués, la grande majorité des élèves se résigne et se conforme à ce qui sera décidé pour eux.

L'exemple du parcours d'Oriane, à l'époque de l'entretien en première année de CAP ATMFC, laisse entrevoir le coût que représente le fait de devoir renoncer à son projet professionnel initial. Après avoir réalisé un premier stage en « entretien des locaux » en école maternelle, Oriane ne cessera de rappeler son souhait de « travailler avec les enfants ». Au-delà des seules ressources scolaires d'Oriane, Marc me confiera qu'étant reconnue en situation de handicap mental, elle a peu de chances d'être employée dans une crèche ou une école maternelle, même pour l'entretien des locaux. Alors que dans une maison de retraite, le champ des possibles reste plus ouvert, ce pourquoi il essaie de la convaincre de se tourner vers cet environnement professionnel. Elle garde ainsi un souvenir, pour le moins amer du moment où elle s'est vue contrainte de devoir reconsidérer son projet. Dans un long entretien qui durera plus d'une heure trente, elle revient sur l'expérience que fut son premier stage dans une maison de retraite, qui n'a fait qu'affermir son projet de travailler dans le milieu de la petite enfance, et plus particulièrement en crèche[267] :

[267] Le CAP « Petite enfance » est considéré comme le diplôme minimum pour travailler auprès d'enfants en crèche ou passer le concours externe d'Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles (ATSEM).

« En fait avec le prof *[Marc]* on n'était pas d'accord parce qu'en fait je voulais m'occuper des enfants et le prof, il voulait pas. Il voulait pas, il me voyait avec les personnes âgées. Alors on en a discuté mais il était pas d'accord.

Pourquoi il était pas d'accord ?

Ben parce qu'en fait le premier stage *[en maison de retraite]* je l'ai fait dans les personnes âgées et il est venu avec moi pour me présenter, ça c'est bien passé parce que je faisais la lingerie pendant une semaine et après j'ai attaqué deux semaines en cuisine et la troisième semaine je devais aller aux soins. En fait quand j'étais en lingerie je suis montée dans les étages, j'ai vu les personnes âgées et en fait ça c'est mal passé parce qu'on va dire (*hésite*) j'étais choquée de les voir en chaise roulante devant la télé, donc je savais que je me faisais une image mais pas comme je les avais vues. Et en fait je me suis effondrée, j'ai pleuré, ça m'a fait du mal pour eux (*cherche ses mots*) j'ai voulu arrêter. La directrice du stage a appelé le prof et le prof est venu il m'a demandé ce qui c'était passé donc je lui ai expliqué. Il m'a dit : "Non, non faut que tu continues, c'est normal c'est parce que t'as pas vu comme ils étaient, c'est normal, tu verras bien". J'étais partie chez moi parce ce que j'étais pas bien je pouvais pas travailler (…) Donc après ça c'est mieux passé avec les personnes âgées, je suis allée leur parler et là ça allait mieux. Mais petit à petit je me suis aperçue que j'aimais pas. J'ai fait après un stage en maternelle, avec les enfants, et je me suis aperçue que ce qui me plaisait c'était surtout les enfants. Alors quand j'en ai parlé au professeur, il a vu que j'aimais bien. Au début, il a rien dit, il a dit : "Ça va, ok" et à la fin quand je lui disais tout le temps : "Je veux faire les enfants, je veux faire les enfants !" Il m'a dit : "Non, tu feras les personnes âgées !". J'en ai parlé à ma mère pour voir ce qu'elle en pensait elle, elle m'a dit : "Tu fais ce que tu aimes". Quand j'en ai parlé au prof, ben il veut pas il est pas d'accord avec moi, il veut que je fasse les personnes âgées.

Ben pourquoi, il était pas d'accord avec toi, vous en discutiez hier soir, ça avait l'air difficile ?

Ben en fait quand on en parle avec le prof, c'est pas (*hésite*), c'est pas facile en fait parce que Jade elle a aussi fait les personnes âgées, elle a bien aimé, mais elle aussi elle veut faire les enfants et il pense que moi et Jade on se tient la main en fait, il pense qu'on veut faire les enfants toute les deux, alors que non, c'est depuis le début que je veux faire les enfants et Jade c'est à force d'aller faire des stages avec les personnes âgées qu'elle a vu que ça lui plaisait pas. Moi je lui ai dit que ça me plaisait les enfants et il pensait que moi et Jade on se faisait des films toutes les deux. Il a dit : "Non, non moi je vous vois avec les personnes âgées."

Pourquoi tu dis que c'est pas facile de parler avec lui ?

Parce qu'il a pas (*cherche ses mots*), il est pas comme nous en fait, il a pas les mêmes idées, il nous voit plutôt avec les personnes âgées alors que nous on se voit plutôt avec les enfants. Pourtant on aime bien les personnes âgées, c'est pas ça (*réfléchit*) mais quand on est avec les enfants on se sent mieux, on s'amuse avec eux, on les aide. Avec les personnes âgées c'est pas pareil, aux soins il faut faire attention, faut pas qu'ils glissent, faut bien les tenir et pour leur donner à manger, c'est pas facile aussi.

Pourquoi il pense que c'est mieux que vous soyez avec les personnes âgées et pas avec les enfants ?

Ben, je sais pas, je sais pas du tout, il en parle pas trop avec nous, il en parle plutôt avec Agathe *[l'AVS]* ou avec les autres professeurs mais avec nous il en parle pas beaucoup, mais il a dit qu'il

allait en parler mais bon (*hésite*). Je sais très bien ce qu'il va nous dire, il va nous dire : "C'est les personnes âgées, c'est pas les enfants !" donc…

Qu'est-ce que tu comptes faire ?

Ben pour le moment je me pose plus trop la question (*rit*), c'est pour ça que hier je lui ai dit je réfléchis, pour le moment, je me suis pas posé la question, je vais refaire un stage dans une école maternelle, j'vais voir comment ça se passe, si je vois que c'est ça que j'aime bien, ben je le fais, je vais essayer de me mettre d'accord avec le prof, sinon ben je vais réessayer avec les personnes âgées au moins j'aurai refait les deux. Si ça se passe bien avec les enfants et ben on verra comment ça va se passer avec le prof si c'est facile ou pas (*rit*)

Mais c'est bien quand même qu'il accepte de te laisser faire un stage avec les enfants pour te rendre compte ?

Oui parce qu'il a dit : "Je vous laisse faire avec les enfants et les personnes âgées, vous testez et après vous voyez la différence". Moi j'ai vu la différence avec les personnes âgées et avec les enfants, c'est pas pareil, c'est pas du tout pareil, c'est compliqué avec les personnes âgées, y en a qui te parlent mal ou qui comprennent pas ce que tu dis.

Dans quel cadre tu veux travailler avec les enfants ?

Au début c'était en crèche (*cherche ses mots*) mais apparemment ça va être difficile parce que je voulais faire un CAP "Petite enfance" (*cherche ses mots*). Quand je me suis renseignée faut avoir un diplôme, si je veux faire ça faut que je finisse ma première année de CAP ATMFC, la deuxième et après il faut voir si je peux avoir le concours. Si j'ai le concours je peux faire "Petite enfance" et si je l'ai pas faut que je repasse une année d'ATMFC pour pouvoir le refaire et ça c'est pas sûr que j'y arrive parce que c'est compliqué. Ma mère, elle s'est renseignée, ça a l'air compliqué faut bien suivre et faut beaucoup bosser, bosser donc…

Et tu penses que ça va aller ?

Je sais pas si je vais tenir, je sais pas si je vais y arriver pour tenir, parce que si j'ai beaucoup de cours je sais pas si je vais y arriver. »

Oriane, pas plus que Jade d'ailleurs, n'accédera à un CAP « Petite enfance ». Toutefois à force de pugnacité et plusieurs stages en école maternelle elle parviendra à obtenir un contrat d'apprentissage dans une école maternelle malgré son niveau scolaire, sa reconnaissance de handicap et les nombreuses tentatives de Marc pour l'en dissuader au regard sa connaissance du champ de la petite enfance. La formation qu'elle a suivie en classe de CAP ATMFC ne lui permettra pas de travailler, ainsi qu'elle l'aurait souhaité, directement auprès des enfants, mais dans l'environnement proche de la petite enfance sans cependant intervenir directement auprès de ce public. Les renoncements qui impliquent redéfinition de soi et bifurcations de trajectoires n'excluent toutefois pas des « possibles latéraux » (Bourdieu, 1997, p. 208). Malgré des contraintes objectives fortes (ressources scolaires et reconnaissance de handicap), et parce qu'elle s'est montrée déterminée et soutenue par sa mère, Oriane parviendra à ne pas entièrement se plier à ce qui aura été

décidé pour elle. Non totalement résignée quant à son projet de travailler directement auprès des jeunes enfants, la détermination de Oriane laisse entendre que le monde social est bien plus « un espace traversé par une multitude de disputes, de critiques, de désaccords et de tentatives pour restaurer localement des accords toujours fragiles », que le lieu d'une domination subie passivement et inconsciemment (Boltanski, 2009, p. 51).

Le lycée J. Jaurès n'est bien entendu pas le seul lycée professionnel à disposer de CAP « réservés ». D'autres proposent également ce type de formation dont certaines spécialités seraient d'ailleurs plus proches des aspirations des élèves évoqués précédemment. Néanmoins d'autres contraintes se font jour, au rang desquelles on peut compter la nécessité de la présence d'une ULIS au sein de ces lycées, sans quoi l'affectation ne sera pas concevable[268]. À ces contraintes, il faut à nouveau ajouter la question des places ou encore l'éloignement géographique du domicile familial qui nécessiterait d'envisager tant pour les parents, leur enfant, que les équipes dirigeantes des lycées possédant un internat d'accepter que des élèves dits handicapés mentaux puissent bénéficier du régime de l'internat. Dans le département dans lequel j'ai conduit mon enquête, le lycée J. Jaurès est le premier et le seul à avoir proposé en 2012 la possibilité que des élèves dits handicapés mentaux soient internes.

[268] Tous les lycées professionnels ou lycées polyvalents du département ne possèdent pas de dispositif ULIS et de CAP « réservés », seuls trois sur dix-neuf remplissent ces deux conditions.

Conclusion

On peut à présent comprendre l'utilité d'un détour par le collège pour mieux appréhender l'orientation des élèves rattachés au lycée J. Jaurès, et plus particulièrement le poids que représentent les deux dernières années d'ULIS collège sur les trajectoires empruntées par les élèves au lycée J. Jaurès, dont on pourrait penser qu'elles reposent sur des choix librement consentis par les élèves dans le cadre de projets professionnels faisant pleinement sens à leurs yeux. L'égalité d'accès à l'offre de formation - ici au lycée - ne constitue qu'une égalité de droit qui se traduit assez difficilement dans les faits. On l'a vu, les expériences s'inscrivent dans des configurations au sein desquelles s'entrecroisent les caractéristiques singulières de chaque individu, les exigences et logiques institutionnelles et politiques (l'attribution des places), mais aussi idéologiques (les représentations à l'égard du dit handicap mental), comme autant de contraintes objectives qui pèsent sur leur capacité à décider et à agir. J'ai ainsi essayé tout au long de ce chapitre de rendre compte des « contextes de négociation » (Strauss, 1992), pris eux-mêmes dans des « relations d'interdépendance[269] », au sein desquels se construisent et se façonnent les expériences des élèves rattachés au dispositif et par-delà leur subjectivité. L'objectif étant, dans le prolongement d'une conception interactionniste de la définition du concept de handicap, de faire travailler ensemble et non de manière réifiées et distinctes, les notions de contexte, d'environnement, de structure, avec celles d'individu ou d'acteur qui ne sont que les éléments d'une « même réalité d'interdépendance » (Lahire, 1995, p. 284). S'inscrire dans cette filiation épistémologique n'a d'autre ambition que de montrer pour mieux comprendre les « emboitements de contextes » (Céfaï, 2012) dans lesquels se tissent les expériences d'inclusion des élèves parvenus au dernier stade de leur scolarisation en ULIS collège.

L'opérationnalisation de l'action publique, et plus précisément ici de la politique publique relative à la loi du 11 février 2005, s'effectue au prix de conflits, de négociations et de stratégies dans les sinuosités des réalités de terrain et non l'inverse. Il apparaît ainsi clairement que le corps social modèle tout autant les politiques publiques, qu'il n'est

[269] Ainsi que je l'ai évoqué plus haut, pour reprendre un terme cher à Norbert Élias, j'ai tenté de rendre compte de quelques-unes des relations d'interdépendance qui lient les différents acteurs autour des contraintes et enjeux que suggèrent l'inclusion scolaire d'élèves dits handicapés et dont les intérêts et raisons d'agir sont bien différents. La pensée de Norbert Élias, à laquelle je souscris, est de considérer que les phénomènes sociaux, pris comme des réseaux d'interdépendance qui lient les individus entre eux, ne peuvent être analysés qu'en tant que configurations socialement et historiquement situées (Élias, 1987).

modelé par elles. On l'a vu, c'est par l'étude des fragments d'expériences des élèves rattachés à l'ULIS, que se dessinent ainsi, en creux, les logiques sociales sous-jacentes à l'intérieur desquelles elles s'inscrivent. Les « trajectoires » (Strauss, 1992) des élèves rattachés à l'ULIS, sont alors souvent incertaines, faites de bifurcations qui se négocient non sans tensions entre les acteurs en présence. On a pu voir, combien ces trajectoires sont « marquées du sceau de l'aléatoire », comme dirait Robert Castel (1995). Au nom d'un principe de réalité, celui de l'attribution des places, les logiques et contraintes institutionnelles étouffent alors les voix et réduisent considérablement la capacité d'agir des élèves au centre de ce processus qui contribue à rétrécir le champ des possibles. Agir sans véritablement se sentir actif, devient alors le prélude à des formes de « désœuvrement » qui, comme le rappelle Guillaume Le Blanc, procèdent « de l'impossible reconnaissance de soi dans les choses, c'est-à-dire dans le régime des activités : être désœuvré, ce n'est pas ne rien faire, mais ne pas pouvoir faire ce que l'on désire faire et devoir faire autre chose à la place, donc, ne pas se reconnaitre dans ce que l'on fait et être acculé à la souffrance. » (2011, p. 122).

Chapitre II. Exister au sein de l'espace social du lycée

On l'aura compris, l'inclusion ne s'arrête pas au seul franchissement des obstacles qui jalonnent et conditionnent l'accès au lycée. L'inclusion dans sa dimension physique, bien qu'essentielle, s'avère insuffisante pour parler d'inclusion au sens où l'entend le législateur lorsqu'il use de ce terme (cf. Première partie). Considérée dans cette seule dimension, son impact serait bien relatif, rapporté aux logiques qui l'ont précédées. C'est pourquoi ce deuxième chapitre a pour ambition de prolonger l'examen de la logique d'inclusion en analysant sa dimension sociale ou plus exactement quelques-uns des traits qui la constituent, tant il serait ambitieux de vouloir en rendre compte de manière exhaustive.

À partir de la place assignée aux lycéens rattachés à une ULIS, il s'agira de voir comment ceux-ci s'en emparent, ce que cela implique dans les manières d'être à soi et aux autres, et quels en sont les effets sur les subjectivités et les expériences. On abordera le poids de la désignation et du traitement social avec lequel les élèves rattachés à l'ULIS doivent composer. Je considérerai cette question en deux temps. Pour parodier Mary Douglas qui se questionne sur « Comment pensent les institutions ? » (2004), il s'agira de comprendre comment le lycée pense les élèves rattachés à l'ULIS, problématique qui renvoie aux conditions d'existence des élèves rattachés au dispositif et, *de facto,* à la dimension sociale de l'inclusion ; celle-ci ne peut en effet être appréhendée sans se pencher sur les logiques institutionnelles et représentations sociales qui si elles ne les déterminent pas, pour le moins les façonnent. On verra ainsi qu'exister au lycée J. Jaurès, lorsqu'on est rattaché à un dispositif ULIS, passe par des formes de micro-résistances, comme autant de voies possibles de réappropriation de soi, en dépit de contraintes institutionnelles fortes.

En second lieu, parce que le lycée - comme les autres niveaux de scolarisation - est un espace-temps déterminant de la sociabilité des pairs (Delalande, 2006) la dimension sociale de l'inclusion sera abordée *via* le rapport aux pairs dans le cadre des situations sociales ordinaires (les lycéens d'autres classes du lycée, mais aussi entre les élèves relevant de l'ULIS eux-mêmes).

Je m'appliquerai autant que possible à rendre compte du « feuilletage » qui se joue entre ces deux niveaux d'analyse inévitablement interdépendants l'un de l'autre. Dans la continuité du premier chapitre, il s'agira de considérer en détails, toujours dans une démarche qui se veut casuistique (Passeron et Revel, 2005), la construction des

expériences d'inclusion et des subjectivités des élèves dits handicapés mentaux rattachés au dispositif ULIS, en donnant dès que possible une large place à leur point de vue.

A. Comment le lycée « pense-t-il » les élèves rattachés à l'ULIS ?

En tant qu'institution le lycée se présente comme un espace de normes, de règles et de valeurs qui prennent sens à travers le filtre des représentations et des croyances des membres qui le constituent et le façonnent (les membres de la communauté éducative comme les élèves). En cela, le lycée peut ainsi être entendu à la lumière de la définition, à mon sens toujours très actuelle, que donnent Marcel Mauss et Paul Fauconnet (1901) de l'*institution* comme étant :

> « (…) un ensemble d'actes ou d'idées tout institué que les individus trouvent devant eux et qui s'imposent plus ou moins à eux. Il n'y a aucune raison pour réserver exclusivement, comme on le fait d'ordinaire, cette expression aux arrangements sociaux fondamentaux. Nous entendons donc par ce mot aussi bien les usages et les modes, les préjugés et les superstitions que les constitutions politiques ou les organisations juridiques essentielles ; car tous les phénomènes sont de même nature et ne diffèrent qu'en degré. (…) Mais dira-t-on, l'institution est le passé ; c'est, par définition, la chose fixée, non la chose vivante. Il se produit à chaque instant dans les sociétés des nouveautés, depuis les variations quotidiennes de la mode jusqu'aux grandes révolutions politiques et morales. Mais tous ces changements sont à des degrés divers, des modifications d'institutions existantes. » (1901, p. 11)

Le lycée en tant qu'institution, pas plus (ni moins d'ailleurs) qu'une autre institution, n'est stable ni autorégulée mais en perpétuel mouvement sous l'effet de négociations et marchandages rationnels (Douglas, 2004). Il est ainsi possible de reprendre, à propos du lycée en particulier et des institutions en général, la réflexion de George Balandier à propos des sociétés[270], dans la préface de l'ouvrage de Mary Douglas :

> « Les sociétés ne sont jamais ce qu'elles paraissent être, ni ce qu'elles disent être (…) La société se conçoit davantage sous l'aspect d'une création permanente et incertaine, d'une production continue, jamais achevée, toujours à reprendre. » (2004, p. 22-23)

Marcel Mauss et Paul Fauconnet ne disent pas autre chose. Ils réfutent également l'hypothèse qu'une institution pourrait être définie comme un *objet* stable et immobile :

[270] Dans le langage ordinaire, il n'est pas rare d'entendre que les institutions scolaires sont comparables à des *mini* ou *micro* sociétés.

> « Les institutions vivent, c'est-à-dire changent sans cesse : les règles de l'action ne sont ni comprises ni appliquées de la même façon à des moments successifs, alors même que les formules qui les expriment restent littéralement les mêmes. Ce sont donc les institutions vivantes qui constituent les phénomènes proprement sociaux objets de la sociologie. » (1901, p. 11)

Il suffit d'ailleurs d'entrer dans les coulisses d'une institution pour se rendre compte que l'entité stable et bien identifiée de l'extérieur n'a de cesse de se dérober dès lors qu'on cherche à la décrire pour mieux en comprendre le fonctionnement. Le titre de ce chapitre en référence à celui du livre de Mary Douglas ne peut, bien entendu, être compris dans sa signification littérale ; le lycée ne « pense pas ». On ne peut en effet attribuer à un ensemble abstrait, comme l'est le lycée, des qualités de volition, de décision, d'intentionnalité proprement humaine (Olivier de Sardan, 1996, p. 44). Ce sont les individus qui le composent qui raisonnent, sont doués d'intention, résistent, mais aussi co-produisent et infléchissent l'« ordre du lycée »[271], autant qu'ils en subissent le caractère normatif et contraignant. Le lycée en tant qu'institution n'est ainsi que le résultat de la tension de l'activité continuelle entre cet ordre du lycée et les « accomplissements pratiques[272] » de ses acteurs (Coulon, 1996).

À l'instar de Julien Grard (2011), et pour compléter les approches précédentes, je trouve particulièrement heuristique l'acception que Jamy Saris propose de l'institution :

> « Par "institution" je n'entends pas simplement un édifice particulier ou un réseau social évident mais plutôt, suivant la racine latine du terme "instituer", *instituere,* "instaurer", je désigne une structure (physique, conceptuelle ou les deux à la fois) qui « met en forme » les discours et pratiques. (…) Je définis ainsi les institutions comme des faisceaux de technologie, de genres narratifs, de modes de discours mais aussi de non-dits, d'ellipses et de silences. Les sujets, culturellement et historiquement situés, produisent et reproduisent ces savoirs, pratiques et silences en tant que condition d'existence dans l'orbite de l'institution. Cette définition de l'institution nous rend attentif à la capacité de celle-ci de définir et de construire les silences et les non-dits (…) À ce titre, mon usage du terme "institution" entre en relation avec celui de "champ" et les notions associées, comme la violence symbolique, qui apparaissent dans les écrits de Pierre Bourdieu (…) Cette manière de conceptualiser les institutions, je crois nous fournit une vision de celle-ci qui va au-delà de l'idée selon laquelle la fonction principale de l'institution serait de contrôler ses reclus et de se reproduire elle-même (Goffman, 1968) ou de la notion telle que l'entend Mary Douglas pour

---

[271] J'entends par l'ordre du lycée, l'ensemble des lois, des normes et règles qui en droit le définissent et le constituent.

[272] En référence aux travaux d'Harold Garfinkel, Alain Coulon souligne qu'« il faut considérer les faits sociaux comme des accomplissements pratiques ; le fait social n'est pas un objet stable, il est le produit de l'activité continuelle des hommes, qui mettent en œuvre des savoir-faire, des procédures, des règles de conduite, bref une méthodologie profane, dont l'analyse constitue la véritable tâche du sociologue. » (1996, p. 20)

qui la principale fonction d'une institution serait de nommer. » (Saris, 1995, p. 42. Cité par Grard, 2011, p. 40)

À bien des égards, on peut voir ici une filiation avec l'analyse foucaldienne de la notion de dispositif[273] (1994), même si Jamie Saris s'écarte des connotations normatives et disciplinaires que l'on perçoit chez Michel Foucault. Les institutions influent sur les subjectivités qu'elles contribuent à produire dans et à travers les configurations spécifiques, les lieux de socialisation et les dispositifs de mise en ordre des individus. C'est cette acception très ouverte du concept d'institution que je retiendrai tout au long de ce travail.

En 2007, le projet de création d'une UPI au lycée J. Jaurès fut un de ces événements qui laissent à penser que le lycée est effectivement une institution au sens où l'entend Jamie Saris. Evénement qu'il convient toutefois d'interroger dans sa dimension socio-historique pour mieux en comprendre les effets d'héritage dans le présent, et notamment sur la dynamique actuelle de la dimension sociale de l'inclusion. L'enquête au long cours, pas plus qu'une autre méthode, ne garantit d'atteindre une connaissance extensive de l'histoire, ici de la création du dispositif UPI. Pourtant de fil en aiguille, la présence prolongée sur le terrain permet de prendre conscience des enjeux, des tensions et des controverses hérités du passé, et toujours très actifs sur les pratiques actuelles. Si le passé peut éclairer le présent, il ne s'agit aucunement de considérer que l'avenir s'écrit dans le passé. Il ne fait pas de doute que l'historicisation du dispositif ne se résume pas aux seuls plis examinés plus bas. Aussi lacunaire soit-elle, le but était de mieux comprendre ce qui, dans le contexte actuel, apparaît comme relevant du *légitime* et du *possible*. Deux facteurs m'ont en outre permis de revenir sur quelques-uns des moments forts qui ont ponctué la création de l'UPI : le premier tient au fait que la Proviseure actuelle du lycée J. Jaurès était déjà sur ce poste à l'époque, tout comme la quasi-totalité des enseignants

[273] « Ce que j'essaie de repérer sous ce nom c'est, (…) un ensemble résolument hétérogène comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques ; bref, du dit aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même c'est le réseau qu'on établit entre ces éléments (…) par dispositif, j'entends une sorte – disons- de formation qui, à un moment donné, a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence. Le dispositif a donc une fonction stratégique dominante…J'ai dit que le dispositif était de nature essentiellement stratégique, ce qui suppose qu'il s'agit là d'une certaine manipulation de rapports de force, d'une intervention rationnelle et concertée dans ces rapports de force, soit pour les développer dans une telle direction, soit pour les bloquer, ou pour les stabiliser, les utiliser. Le dispositif, donc, est toujours inscrit dans un jeu de pouvoir mais toujours lié aussi à une ou à des bornes de savoir, qui en naissent, mais, tout autant, le conditionnent. C'est ça le dispositif : des stratégies de rapports de force supportant des types de savoir, et supportés par eux. » (1994, p. 299)

mobilisés autour du dispositif ULIS actuel ; le second facteur tient à la place de coordonnateur de l'UPI du collège Jean Zay que j'occupais à ce moment-là.

Plusieurs questions vont ainsi orienter cette partie. Comment la communauté éducative[274] du lycée a-t-elle accueilli le dispositif UPI et les élèves qui y sont rattachés ? Quelle reconnaissance leur accorde-t-elle aujourd'hui dans le cours des pratiques professionnelles mais aussi des interactions sociales ordinaires, et comment les élèves s'accommodent-ils de celle-ci ?

1. « On les voulait pas, on avait peur… »

L'ouverture d'un dispositif UPI au lycée J. Jaurès fut donc, en tant que coordonnateur de l'UPI du collège J. Zay à l'époque, une de mes préoccupations majeures face à l'impossibilité des élèves de poursuivre une scolarisation en milieu ordinaire, alors que le législateur prévoyait, depuis la circulaire de février 2001, la création de dispositifs ULIS au sein des lycées. C'est au cours du dernier trimestre de l'année scolaire 2007 qu'une démarche a été engagée auprès de la Proviseure du lycée J. Jaurès, en vue d'y implanter une UPI lycée. Ce projet était alors concomitant au projet de restructuration du lycée J. Jaurès, lui-même étant la conséquence de la création d'un nouveau lycée, Albert Camus, que j'ai précédemment évoqué lors de la répartition des formations (cf. Deuxième partie).

Marie-Louise, professeure de biotechnologie et élue au Conseil d'Administration (CA) en 2007, me rapporte quelques éléments du contexte de l'époque. Dans l'extrait d'entretien qui suit, elle revient sur les négociations entreprises lors de la création du lycée Albert Camus à propos des formations qui seront conservées, celles qui migreront vers le nouveau lycée, ainsi que sur les réticences de ses collègues face à la proposition qui a été faîte d'accueillir une UPI lycée pour des élèves dits handicapés mentaux :

> « (…) Quand l'UPI *[ex-ULIS]* est arrivée aucun enseignant n'avait eu de contact avec le monde du handicap. Je faisais partie du CA lorsque ça a été voté. C'était pas un refus mais bon (*cherche ses mots*) au départ si quand même (*gênée*) Quel handicap ? Handicap mental, hou là ? Quels enseignants allaient vouloir s'occuper d'eux ? On savait pas faire. Au départ y avait un rejet ça c'est clair. Pour garder les "Sanitaire et social" et que le pôle santé reste ici, la contrepartie a été de prendre l'UPI. Les CSS *[carrière sanitaire et sociale]* c'est des filles de bon niveau, c'est un peu la filière de prestige qui donne une image de marque plus valorisante. On se disait : "Les handicapés

[274] Pour être précis, mon étude ne porte pas sur les relations qu'entretiennent l'ensemble des membres de la communauté éducative du lycée sur le dispositif et les élèves qui y sont rattachés, mais sur les membres qui font partie du milieu d'interconnaissance de l'ULIS.

va falloir les intégrer dans nos classes, va falloir faire changer notre pédagogie, quel regard l'AVS va avoir sur nous ?". (…) Cela a créé beaucoup d'angoisse, on se disait : "On les prendra de temps en temps dans les ateliers". (…) Au départ on nous avait dit : "Vous allez avoir des handicapés." Nous on n'en voulait pas, on avait peur. On les a quand même eus. On a fait avec *(hésite)* mais on les voulait pas (*sourit*) ! »

Les propos de Marie-Louise traduisent assez bien le contexte foncièrement défavorable dans lequel le dispositif UPI et les élèves qui y ont été affectés ont été accueillis au lycée J. Jaurès. Marie-Louise souligne ici clairement, et avec beaucoup d'honnêteté, en quoi l'implantation de l'UPI a été la contrepartie à accepter pour conserver une filière jugée « prestigieuse »[275] particulièrement convoitée par le Proviseur du nouveau lycée. Indéniablement ni le dispositif, ni les élèves, n'étaient désirés. On l'a vu plus haut (cf. Première Partie), le Proviseur du lycée Albert Camus a été contraint d'accepter les filières conduisant au CAP « maçonnerie » et au CAP « industriels », toutes deux peu convoitées. Il n'était pas question d'accepter de surcroît un dispositif UPI scolarisant des élèves dits handicapés mentaux. Peu connu en 2007 au niveau du lycée dans ce département, le dispositif UPI se voyait déjà affublé de représentations négatives à son égard. Ayant, dans le langage ordinaire des acteurs[276], une visibilité à se forger, l'ULIS ne pouvait semble-t-il y contribuer. L'utilisation du terme de *visibilité* en lieu et place de celui de « réputation » ou « d'image », est par ailleurs tout à fait intéressante. Sans toutefois aller plus en avant dans l'analyse de son usage, on peut penser que le processus de *visibilisation*[277] engagé par le lycée A. Camus supposait en miroir un processus d'*invisibilisation* se traduisant par le rejet de certaines sections peu valorisées et peu valorisantes, constituées d'élèves susceptibles de ternir une visibilité toute entière à construire. Ceci explique en partie les longues et intenses négociations qui ont eu lieu à l'époque entre les deux Proviseurs autour de l'accueil d'élèves dits handicapés mentaux. C'était, comme on l'a vu, sans compter sur la détermination et la ténacité - confortés par

[275] Avant que le Conseil d'Administration n'ait voté l'implantation du dispositif la plupart des membres savait que l'implantation de l'UPI était la contrepartie à accepter pour garder la section « sanitaire et sociale ». Concomitamment à la réforme du bac Pro « en 3 ans », cette section allait être proposée jusqu'au bac ce qui assurait de voir de « bons élèves » s'intéresser au lycée J. Jaurès. La restructuration en cours et le maintien de cette section représentait pour la Proviseure une opportunité de faire changer les représentations de l'époque à l'égard du lycée J. Jaurès. Nommée l'année précédant la restructuration, et en connaissance de cause, elle avait comme mission de contribuer à faire en sorte que le lycée redevienne « attractif ».

[276] Lorsque le projet d'implantation d'un lycée est en cours, parce qu'il y a des besoins et non dans une perspective de « concurrence » avec le ou les lycées voisins. Néanmoins, on ne peut nier le fait que cela génère des processus de concurrence dans le but d'attirer les meilleurs élèves, entre autres, par le jeu des options pour, au plus vite, se forger une réputation et gagner en visibilité.

[277] On pourrait rapprocher ce processus de celui de « présentation de soi » décrit par Erving Goffman qui se concentre sur l'aspect scénique de la vie sociale (1993).

des appuis au niveau du Rectorat - de la Proviseure du lycée J. Jaurès qui ne souhaitait pas voir son établissement devenir, selon ses mots, un « ghetto », pour servir la visibilité du lycée A. Camus.

Bien que cette hypothèse mériterait d'être prolongée et développée de manière approfondie, on peut penser que tout processus de visibilisation suppose (ou engendre) en parallèle des régimes d'invisibilisation qui masquent, dissimulent, écartent, séparent ou excluent tout ce et ceux, qui peuvent venir faire obstacle à la dynamique de visibilisation. Le maintien à distance, l'accueil réticent ou dans l'ombre, ou encore le rejet des personnes reconnues en situation de handicap sont des tendances possibles de traitement social. Ces points ont été par ailleurs finement décrits dans les travaux d'un auteur comme Robert Murphy avec le concept de « liminalité » (1990)[278], repris et approfondis depuis par Marcel Calvez (1994b) et Alain Blanc (2006), mais aussi par les travaux d'Henri-Jacques Stiker (1999, 2000) ou encore de ceux de Serge Ebersold (2001), autour de la question de l'exclusion et de l'insertion des personnes reconnues handicapées. Bien entendu, les travaux d'Erving Goffman sur le *stigmate* - auxquels j'ai déjà accordé une large place - abordent cette question tout comme ceux de quelques auteurs qui s'en réclament (Blanc, 2006 ; Diederich, 2004). L'idée commune qui traverse l'ensemble de ces recherches est celle de savoir pourquoi certaines catégories d'individus sont traitées dans une sorte d'externalisation de l'espace social commun (Stiker, 1999). Henri Jacques Stiker donne à cet égard des exemples qui font incontestablement écho à la situation qui vient d'être décrite :

> « Nous pouvons, dit-il, nous souvenir par exemple de la lutte de Lino Ventura pour implanter un établissement de jeunes handicapés mentaux dans un quartier résidentiel, ou encore de la résistance des bourgeois de Garches et Vaucresson quand il fut question de créer un lycée pour jeunes blessés médullaires ou infirmes moteurs cérébraux. (…) On voit poindre, à propos de populations comme celles des handicapés, la question de la violence que l'autre déclenche par le seul fait de son altérité, de sa présence, de son intrusion dans mon existence ou dans l'existence sociale. » (Stiker, 1999, p. 78)

[278] Il refuse d'expliquer la question du handicap à partir de concepts trop massifs comme ceux d'exclusion, de ségrégation ou d'oppression. Il propose celui de *liminalité* pour rendre compte de la situation plus complexe des personnes handicapées qui seraient soit incluses soit exclues. « Ni étrangers ni familiers. Ni jugés coupables, ni traités comme innocents, car gênants et fautifs de troubler la quiétude d'une société qui rêve d'hommes et de femmes zéro défaut. Ni esclaves ni citoyens à part entière. Ni totalement asservis ni libres » (Murphy, 1990). Les personnes handicapées, et plus particulièrement les personnes dites handicapées mentales sont placées dans des situations de seuil, de *liminalité*, desquelles elles peuvent difficilement s'extraire (Calvez, 1994b).

À la rentrée 2012, soit cinq ans après son ouverture, une ULIS lycée sera créée au lycée A. Camus. Cette même année, après une progression constante de ses résultats au baccalauréat général, le lycée enregistrera les meilleurs résultats de l'Académie pour les baccalauréats généraux S, L et ES[279]. Les enjeux de *visibilité* cinq ans après son ouverture - et au vu de ses résultats - n'étaient sans doute plus du même ordre. Une dizaine d'élèves dits handicapés mentaux, sur quasiment un millier d'élèves n'avait que peu de chances d'y contrevenir. Enfin, dans le droit fil de l'hypothèse évoquée ci-dessus, on peut se demander si l'accueil d'un dispositif comme l'ULIS, une fois la visibilité escomptée atteinte, ne vient pas à présent, non pas la ternir, mais au contraire la conforter par l'image que l'implantation d'un tel dispositif peut aussi véhiculer, associée aux excellents résultats au baccalauréat, en termes d'ouverture à la *différence.*

Pour revenir au seul lycée J. Jaurès, Marie-Louise avance la raison selon laquelle les enseignants n'avaient pas d'expérience du « handicap » pour expliquer les réticences de la communauté éducative du lycée J. Jaurès à l'ouverture d'une UPI. Ses propos méritent d'être précisés car elle fait ici référence au seul handicap dit mental. Il y a depuis bien longtemps, comme le rappellera plus loin Mme Matton, des élèves handicapés moteurs scolarisés au lycée, et un élève déficient visuel y a été admis entre 2004 et 2006. Pour des raisons que j'ignore, cette expérience s'est révélée malheureuse pour ce dernier tant en classe qu'au niveau de son intégration sociale. Ce cas n'est, en outre, pas resté anodin, car il fut rappelé aux souvenirs de tous les membres présents au CA, dans le but de soutenir l'idée qu'accueillir une classe d'élèves reconnus handicapés n'était sans doute pas une bonne chose au lycée J. Jaurès.

Cela dit, la question de la « réputation », pas plus que le manque d'expérience à l'égard du « handicap » et des élèves dits handicapés mentaux en particulier, ne suffisent à expliquer le rejet[280] quasiment de principe ou pour le moins le maintien à bonne distance de certains publics. Deux raisons peuvent être avancées, dont on peut faire l'hypothèse qu'elles sont sous-tendues par une troisième sans doute plus fondamentale, celle de la question du *rapport à l'autre* et à la *différence* et plus spécifiquement ici au dit handicap mental. Les raisons avancées par Marie-Louise ne seraient ainsi que les conséquences possibles d'un rapport particulier au handicap mental et à ce qu'il recouvre. La crainte exprimée par les enseignants, rapportée ici dans l'entretien par Marie-Louise mais aussi

[279] L'effectif de ce lycée n'a cessé de croître depuis son ouverture au détriment du lycée « voisin » qui, lui, a enregistré une baisse d'effectif dû pour une part à de nombreux « transferts » vers le premier, notamment par le jeu des options proposées.
[280] Je ne fais que reprendre ici le terme utilisé par Marie-Louise.

par d'autres enseignants dans le cadre de conversations informelles en salle des professeurs, va dans le sens d'un rejet dont l'origine tiendrait à la figure du « handicap mental » de par les représentations sociales qui lui sont associées. On peut penser que celles-ci tiennent en partie au flou et à la méconnaissance qui l'entoure (cf. Première partie). Les caractéristiques de cette situation rappellent ce que Sigmund Freud nomme la figure de l'« inquiétante étrangeté » (1985). Si la difficulté - voire même la grande difficulté scolaire - est une figure coutumière au lycée J. Jaurès, celle du « handicap mental » est marquée du sceau de l'étrangeté vis-à-vis de laquelle le réflexe premier est celui du maintien à distance. La question du rapport à l'autre, à travers la figure singulière du dit handicap mental, vient bousculer les représentations que chacun se fait de l'humain pris dans le « désir du même » (Stiker, 2005). Question, ainsi que le suggère Simone Sausse, indéniablement en lien avec la question du rapport à soi :

> « Le handicap fait peur car son étrangeté révèle, comme dans un miroir brisé, notre propre étrangeté, que nous voulions ignorer. Peurs des sentiments obscurs, qu'il inspire, peur de l'agressivité qu'il suscite, peur de devenir comme lui. Pour toutes ces raisons, on se détourne de lui. » (1996, p. 8)

Tel un miroir tendu, le handicap et particulièrement le handicap mental - qui plus est associé à certains troubles psychiques - est un miroir brisé générateur à la fois d'angoisse face à une image dans laquelle on ne peut ni ne veut se reconnaître. Il est une image abîmée, à travers laquelle il devient problématique de reconnaitre de la similitude, au-delà des différences :

> « Le sujet porteur d'une étrangeté telle que le handicap ne fait que révéler - en l'objectivant et en l'accentuant - cette nécessité (de reconnaître la part d'étrangeté) qui est le lot de chacun. Le handicap est une des figures possibles de l'étrangeté et l'étrangeté une des figures possibles des traumatismes. En ce sens, il nous oblige à formuler ce qui fait effroi, la rencontre avec l'étrangeté qui bouleverse les repères identificatoires du sujet qui y est confronté (…) » (Korff-Sausse, 1995, p. 87)

La figure du handicap se fait porteuse ici d'une « altérité altérante » (Solère-Quéval, 1999). Sylvie Solère-Quéval emprunte par ailleurs à Paul Ricoeur certains instruments d'analyse pour examiner ce rapport à la différence, pensé seulement sur un mode disjonctif et non en tant que voie d'accès à « soi-même comme un autre ». Voici comment elle dialectise ce rapport à la différence, toujours de l'ordre de la comparaison, dont elle reconnaît avec Paul Ricoeur, qu'il n'a de sens que pensé sur la base d'un référent

commun, celui de la *ressemblance*. La différence n'étant plus considérée exclusivement comme une altération de l'égo mais comme une ouverture possible à l'altérité :

> « Avec Paul Ricoeur, il faut reconnaître que "l'Autre n'est pas seulement la contrepartie du Même, mais appartient à la constitution intime de son sens". Le différent de moi n'est pas seulement posé à côté de moi, extérieur à moi, il est constitutif de mon identité comprise comme *ipséité* ; le différent n'est pas seulement différent de soi dans la comparaison de lui à soi, c'est le soi-même qui est pétri de différence. Il est d'usage de désigner autrui par la locution *alter ego* et on l'entend d'abord au sens où l'autre homme est un autre sujet. La tendance spontanée est à prendre son *ego* comme référence et à positionner à son entour d'autres *ego*, mais les analyses de Paul Ricoeur invitent de façon convaincante à dialectiser de façon bilatérale le rapport du même et de l'autre en sorte qu'il est impossible d'accorder l'initiative de l'affectation de soi par l'autre, ni au soi, ni à l'autre. Ce n'est plus une différence extrinsèque dont il est ici question, une différence rendue visible par la comparaison de deux identités, c'est une différence intrinsèque et constitutive de notre être au monde. Il ne s'agit plus seulement de constater que le jeune porteur de trisomie est différent de celui qui n'en est pas porteur et inversement, mais d'affirmer que je ne serais pas qui je suis si le monde n'était pas aussi habité de jeunes porteurs de trisomie. L'effet premier de la présence d'autrui, cet *alter ego*, est d'altérer mon *ego*, non pas de l'abîmer, mais de l'ouvrir à l'altérité. » (*ibid.*, p. 121)

C'est avec beaucoup de justesse que cet auteur dissèque ce qui se joue dans la tension entre différence et ressemblance qui n'ont lieu d'être, rappelle-t-elle, que l'un pris avec l'autre. Reconnaître l'*autre* passe nécessairement par la possibilité de se reconnaître *dans* l'autre, sans fusion ni confusion (Stiker, 2009). Les propos de Marie-Louise, mais aussi ceux de ses collègues recueillis lors de conversations ordinaires m'amènent à faire l'hypothèse que le rapport négatif au dit handicap mental tient au fait que la différence est lue en termes de différence de *nature* et non de *degré.* Perception qui, en outre, en accroît et en légitime ici la mise à distance. Marie-Louise semble recourir à ce type de distinction lorsque je lui demande de préciser ses propos :

> « **Quand tu dis la difficulté on connaissait, mais le handicap mental non, c'est-à-dire ?**
> (*Réfléchit*) Les élèves en difficulté on connaissait, les SEGPA tout ça, les élèves qui sont pas au niveau (*hésite*) c'est notre lot quotidien (*sourit*), ça fait longtemps qu'on fait avec en LEP. Tu crois quoi ? Ils vont où les élèves qui peuvent pas aller en général ?
> **Et le handicap mental ?**
> (*Réfléchit*) Rien, on y connaissait rien, c'était pas notre domaine, on croyait qu'on pourrait pas les comprendre. La déficience intellectuelle ça faisait peur. On se disait ils sont pas normaux, ils sont pas pareils que les autres élèves, enfin tu vois ce que je veux dire ? (*rit*).
> **Pas pareils ?**
> Non, enfin pas pareils, ils fonctionnent pas comme nous, ils sont ailleurs (*rit*). »

Les enseignants de LEP sont pour la plupart familiarisés avec une différence de degré, en tant que décalage par rapport aux attentes et à la norme scolaire ; il n'y a pas de rupture avec ce qu'ils perçoivent et considèrent comme proche de la « normalité ». Au moment de la création de l'UPI, les représentations à l'égard du handicap mental avaient à voir avec la différence de nature qui opposerait « normalité » et « anormalité », sans solution de continuité entre les deux « états ». La différence de nature touche à l'essence même de ceux qui sont dits handicapés mentaux et qui seraient en quelque sorte en dehors de la « normalité partagée» entre les membres de la communauté éducative. Cette manière de se représenter le handicap mental est d'ailleurs toujours présente dans les discours. Virginie, enseignante en atelier ATMFC, tient à peu près ce discours sur Luc qui ne restera que quelques semaines dans sa classe :

> « Tu sais moi Luc, je peux rien lui apporter, il reste là à regarder, je sais pas quoi faire. Il parle au moins ?
>
> **Ah oui, oui, il parle et comprend ce qu'on lui dit y a pas de souci…**
>
> Son inclusion va pas tenir, c'est pas possible, qu'est-ce que tu veux que je fasse. Les autres élèves sont gentils avec lui, ils l'aident mais moi je peux rien faire (*hésite*) on peut pas se comprendre, on n'est pas dans le même monde. C'est fini, moi je vais être honnête avec Clara, je veux plus prendre d'ULIS (*désabusée*). Je les comprends pas moi ces gamins. Luc je sais pas comment m'adresser à lui, il est gentil, mais je crois qu'il comprend pas ce que je lui dis, il est peut être intelligent, il a sans doute plein de talents cachés, tu dis qu'il comprend, mais moi je le comprends pas (*désabusée*). Les autres je peux les aider quand ils ont des difficultés, je sais faire, mais là avec Luc c'est autre chose, c'est plus dans la normalité quoi.
>
> **C'est-à-dire plus dans la normalité ?**
>
> (*Réfléchit*) On n'est pas dans le même monde, tu sens que tu peux rien faire, t'as plus de repère pour agir comme avec les autres. Le handicap mental, (*se reprend*), la déficience intellectuelle, je sais pas comment faut dire (*sourit*), c'est autre chose t'es plus dans la normalité comme avec les autres même s'ils sont en difficulté aussi. »

On voit bien ici le statut particulier que donne Virginie à la différence qu'elle perçoit chez Luc. Les difficultés que rencontrent les autres élèves font partie intégrante de la norme - du seuil de normalité - que se sont fixés les enseignants bien que ces difficultés laissent parfois apparaître des écarts et des retards importants sur le plan des apprentissages et du comportement avec les attentes institutionnelles. La normalité reste toujours à portée de vue. Dans le cas de Luc, selon Virginie, tout lien avec celle-ci apparaît comme impossible ou rompu.

Le dernier entretien que j'aurai avec Mme Matton - après qu'elle ait fait valoir ses droits à la retraite - me permettra de revenir sur les raisons qui, de son point de vue ont fait

que des élèves dits handicapés mentaux ne soient pas considérés comme les bienvenus au lycée contrairement à des filières plus « prestigieuses ». Voici comment Mme Matton décrit le contexte et les difficultés pour convaincre son équipe enseignante d'accueillir un dispositif UPI :

> « (…) alors pour l'ULIS, alors là c'était pas gagné ! Parce que pour l'ULIS, les gens avaient une idée dans la tête (*cherche ses mots*) c'était difficile, est-ce que c'était la peur ? (*hésite*) Je pense pas que c'était la peur (*réfléchit*) ou si un peu, mais aussi la méconnaissance …? Alors on a fait un groupe de travail et on est allé au LEP Emile Zola *[seul lycée à l'époque disposant d'une UPI],* on est allé voir ce qu'était une UPI et surtout les élèves (*sourit*).
>
> **D'accord.**
>
> Mais je pense que c'est pas le meilleur exemple qu'on ait eu à Emile Zola quand on y est allé. C'était encore Mme Goubin qui à l'époque était Proviseure adjointe, j'y suis allée, j'ai emmené deux profs *[dont Marie-Louise]* et on est allé voir (*s'arrête*). C'était vraiment difficile l'ULIS du LEP Emile Zola, on avait l'impression que c'étaient des élèves au fond d'une cour, dans une salle (*cherche ses mots*), les gamins étaient tous autour de nous, c'est-à-dire qu'on les a perturbé et puis les professeurs ont eu une très mauvaise idée, une très mauvaise impression de l'ULIS.
>
> **C'est-à-dire ?**
>
> Des élèves, du handicap… (*hésite*) Ils avaient peur de pas réussir, qu'on leur impose, que ce soit tout le monde comme pour les classes de 3ème prépa-pro, les classes de DIMA. Mais c'était que des volontaires (*sourit*) Donc finalement je suis retournée à Emile Zola avec un groupe de profs qui avaient des élèves de CAP, qui venaient de SEGPA. Et donc là, c'était un peu mieux, c'était un peu plus préparé. Je pense qu'ils l'avaient ressenti au LEP Emile Zola, c'était plus préparé et donc là ils *[le groupe de profs de J. Jaurès]* ont dit : "Faut qu'on aille en stage, qu'on prenne des marques et qu'on fasse un groupe pour qu'il y ait un roulement, au moins deux équipes qui roulent". C'est venu petit à petit, on est allé voir les élèves à Jean Zay, puisque la majorité des élèves venait de là. On est allé voir l'UPI de Jean Zay avec les parents, parce que les parents aussi avait peur au collège que leurs gamins viennent à Jaurès, parce que la réputation de Jaurès faut dire ça a pas été facile la réputation de Jaurès. C'était synonyme de bagarres, de voyous, de mauvais cru donc ça a mis du temps petit à petit, on a rassuré les parents. (…) On les a amené à Jaurès et on est tombé sur la restructuration.
>
> **Vaste chantier...**
>
> Donc au départ on a mis en place, on a réuni la commission permanente, on a expliqué. On a réuni le CA, y avait des parents, des personnels de la mairie, on avait fait venir un extérieur de Jean Zay pour expliquer comment ça fonctionnait (*réfléchit*) et puis y avait un besoin. Ça faisait des années qu'on refusait que des gamins poursuivent des études. Jean Zay étant à côté, un travail pouvait se mettre en place. (…) Donc ça a été rassurant et ils *(les enseignants)* ont été d'accord pour tenter l'essai *[Mme Matton oublie de préciser que si les enseignants ont accepté c'est prioritairement pour éviter de perdre la section "Sanitaire et sociale"].* Donc on a tenté, avec des professeurs de mathématiques, d'anglais et d'arts plastiques, ils étaient volontaires pour intervenir dans cette section. Donc ça a été mis en place, de bouche à oreille mais le plus difficile ça a été les ateliers.

Mais dans les plateaux techniques c'étaient toujours les mêmes profs qui les prenaient de toute façon on était limité. En "Carrosserie mécanique", on pouvait pas c'était trop difficile pour eux puisqu'on n'avait plus de CAP, en "Vente" c'était limite, on a quand même essayé avec deux élèves en "Commerce" et en "Vente". Par contre en "Biotechnologie", là c'est la majorité des gamins qui pouvaient y aller. Petit à petit ça a été 1 élève et puis 2 et puis 3 mais on était limité sur le nombre de places. Donc les profs ont adhéré, ils étaient contents parce que les élèves étaient parfois plus faciles à gérer que les élèves de SEGPA ou de 3ème.

Donc là finalement, c'est ce que vous dites, ils avaient peur de quelque chose qu'ils ne connaissaient pas…

Ils avaient peur de l'inconnu, peur de pas y arriver, de pas savoir prendre les élèves, de pas savoir gérer l'élève par rapport au groupe classe. Tout en sachant que les élèves de CAP ce sont pas des élèves faciles. (*hésite*) Les élèves de SEGPA sont plus faciles que des élèves de 3ème qui ont eu leur affectation par défaut.

Ah oui ?

Les élèves de SEGPA, les élèves de SEGPA entre guillemets, ils ont été bien travaillés, ils ont déjà bien travaillé, ils ont un profil, ils ont déjà eu des ateliers. Les élèves de 3ème qui n'ont eu aucune affectation c'est des problèmes de comportement, de niveau et de discipline. Donc il faut gérer tout ça, donc ils *[les profs]* ils avaient peur de se mettre en plus un travail et les problèmes de comportement ils n'avaient aucune idée au départ de quelle sorte de problèmes avaient ces enfants (…)

C'est le handicap, vous croyez, qui faisait peur ?

C'est les professeurs eux-mêmes qui avaient *(hésite)* peur, peur de se louper, de faire mal, c'est pas le handicap du gamin, je pense qu'ils n'ont jamais eu peur d'accepter les gamins, je pense qu'ils ont eu peur de pas réussir et de faire mal. Parce que dans les classes y avait déjà des handicapés moteurs. À Jaurès on a toujours eu des gamins handicapés moteurs, les professeurs les avaient acceptés dans la classe. »

Si Mme Matton reconnaît sans mal l'inquiétude et la crainte qui entouraient l'accueil du dispositif et des élèves - elle emploie le terme de « peur » à de nombreuses reprises -, elle semble sous-estimer la dimension particulière du rapport au dit handicap mental en la subsumant sous la question du rapport au « handicap » en général[281]. Elle prétend ainsi que les enseignants étaient depuis longtemps rompus à la question du « handicap » par le fait que lycée J. Jaurès accueille depuis longtemps des élèves dits handicapés moteurs. C'est ce qui l'amène à dire que le problème n'est pas là. À la lecture

[281] Je n'écarte toutefois pas l'idée qu'il soit plus difficilement « avouable » au chercheur - au regard de ce qu'il représente (cf. Deuxième Partie) - des réticences ou des peurs, dont on sait par ailleurs qu'elles risquent d'être mal interprétées ou laisser une image négative de celui ou celle qui en fait part dans un contexte où il n'apparaîtrait pas politiquement correct d'aller à l'encontre de la logique d'inclusion impulsée par le législateur. Bien qu'elle n'occupe plus les fonctions de Proviseure, Mme Matton, n'en a pas encore perdu pour autant ses « réflexes » consistant à donner une bonne image de « son » établissement et de « son » équipe enseignante.

des propos de Marie-Louise, on ne saurait toutefois affirmer que le « rapport au handicap » soit indépendant du type de déficience. Il paraît peu probable de considérer que l'on puisse mettre sur un même plan une personne reconnue « handicapée moteur » et une personne dite « handicapée mentale ». De manière simple et schématique, tant les situations peuvent être multiples et complexes, il paraît difficile de penser que l'on puisse mettre sur un même plan les rapports (et les représentations) que l'on va pouvoir entretenir à l'égard d'une personne dans l'obligation de se déplacer en fauteuil roulant sans que cela ne l'empêche de communiquer ou d'interagir avec son entourage, avec ceux que l'on va pouvoir établir avec une personne dite handicapée mentale dont les capacités de communication et d'interaction s'avèrent problématiques. Le cas de Luc évoqué ci-dessus par Virginie semble infirmer l'amalgame opéré par Mme Matton. Le fait qu'il ne s'exprime quasiment pas en classe met en difficulté Virginie, alors qu'elle ne le compare pas - elle n'y fait d'ailleurs même pas référence dans l'entretien - avec le cas de l'élève dit handicapé moteur qu'elle a eu quelques années auparavant, qui semble-t-il ne lui a posé aucune difficulté particulière dans le cadre de son cours[282].

Philippe, professeur de mathématiques, qui a participé à la visite effectuée au lycée Émile Zola me confiera qu'à l'époque il lui semblait impensable d'accueillir une UPI à J. Jaurès et plus particulièrement des élèves dits handicapés mentaux. Il lui a été ce jour-là très difficile de voir une classe, située à l'écart des bâtiments principaux du lycée dans un préfabriqué vétuste, constituée entre autre de quatre jeunes porteurs d'une trisomie 21 :

> « Pour moi, ça a été très dur ce jour-là, ça choque quand même. Je voyais pas comment ça pouvait être possible qu'on accueille des élèves comme ça dans nos classes *[Il fait référence aux élèves porteurs d'une trisomie 21 présents dans la classe]*, ça pouvait pas être possible avec les autres élèves. (*réfléchit*) Je me voyais pas leur enseigner quoi que ce soit, ça me paraissait impossible, c'est dur quand même avec des handicaps comme ça.
>
> **À Jaurès vous aviez pourtant l'habitude, enfin, vous avez déjà eu des élèves handicapés…**
>
> Oui, (*hésite*) enfin jamais comme ça, on a jamais eu (*hésite*), on a jamais eu d'élèves avec un handicap mental, c'est pas pareil, c'est pas comparable.
>
> **Ah bon ?**
>
> (*Étonné*) Enfin tu comprends ce que je veux dire, tu vas pas me dire que c'est pareil, tu fais une différence quand même toi qui a travaillé avec des élèves handicapés mentaux ? *[La candeur de ma question passe mal au regard de mon passé d'enseignant spécialisé]*
>
> **Oui oui bien sûr** (*je suis un peu mal à l'aise*). »

[282] C'est par Marie-Louise que j'ai appris qu'un élève dit handicapé moteur avait suivi la section ATMFC, section dans laquelle enseignait déjà Virginie.

La première visite de l'UPI du lycée Émile Zola, comme le reconnaît d'ailleurs Mme Matton, s'est avérée contre-productive, en ce qu'elle n'a fait qu'affermir les représentations des enseignants, au départ réticents, à l'égard dudit handicap mental. Chargé de rendre compte de son expérience à ses collègues, le retour a été, selon Mme Matton, pour le moins peu enthousiaste. C'est d'ailleurs pour ne pas rester sur cette première impression que la Proviseure a cru bon d'organiser une seconde visite. Philippe me dira ne pas avoir souhaité y participer. Néanmoins, les professeurs ayant participé à cette visite ont reconnu, comme le rapporte Marie-Louise, leur crainte dudit handicap mental en particulier, et que les élèves admis en UPI leur soient imposés (c'est-à-dire qu'ils ne puissent pas s'y opposer dès l'instant où le dispositif aura été accepté par le conseil d'administration).

Ainsi que Mme Matton me l'expliquera, pour clore les négociations et obtenir un vote favorable de la majorité au CA, elle s'est engagée auprès de son équipe d'enseignants sur deux points qui lui permettront d'obtenir la création de l'ULIS et le maintien de la filière « sanitaire et sociale » : d'une part, faire en sorte que les élèves ne soient pas « imposés » aux professeurs qui ne souhaiteraient pas les accueillir dans leur classe (les propos de Marie-Louise, laissent apparaître les précautions qui ont alors été prises face aux perspectives d'intégrations dans les classes d'ateliers) :

> « On *[La proviseure]* nous a dit qu'on les prendrait : "de temps en temps dans les ateliers quand vous pourrez et si vous voulez. On ne forcera personne" (…) En CA, on nous a dit : "Vous les prendrez en atelier pendant que les autres sont en stage et vous leur ferez faire de petits ateliers occupationnels", au départ pour l'UPI ce ne devait être que des ateliers occupationnels pendant les stages des autres élèves ! » ;

d'autre part, Mme Matton souhaitait que les élèves qui allaient être orientés ne soient pas, selon son expression, « trop lourdement handicapés ». Lorsque je lui ai demandé ce qu'elle entendait par « lourdement handicapé », elle est un peu embarrassée. Voici sa réponse :

> « Pas trop déficients (*cherche ses mots*) pas trop handicapés. Je souhaitais qu'il n'y ait pas trop de gamins avec des déficiences intellectuelles trop sévères, comme on a vu à Zola, avec des trisomies, ça aurait été trop pour les enseignants la première année, il fallait que je constitue une équipe autour de l'UPI (*réfléchit*) il fallait que je les ménage (*sourit*) sinon ça aurait pas marché. Les gamins handicapés mentaux c'est pas facile quand même, y a toujours des craintes, on sait pas trop à quoi s'attendre (*réfléchit*) c'est pas comme le handicap moteur…le gamin il communique comme les autres. »

On voit dans cet extrait, vaciller quelque peu les premiers arguments avancés par Mme Matton, qui ne semblait pas reconnaître de particularité au handicap dit mental au regard du handicap moteur[283]. De plus, ce qui n'a jamais été exposé au grand jour, mais dont Mme Matton, à présent déchargée de ses responsabilités, m'a fait part, c'est qu'elle est allée à la rencontre du directeur de SEGPA et du Principal du collège de l'époque, afin qu'il ne soit proposé une orientation en UPI qu'aux élèves les « moins handicapés ». Il faut comprendre par-là, ceux qui ont le moins de difficultés sur le plan des apprentissages scolaires, mais aussi et surtout, de voir écartés les élèves discréditables, bien que ces derniers aient pu prétendre à une orientation en lycée. Mme Matton me fera explicitement part du caractère contestable de sa décision, tant sur le plan éthique qu'à l'égard de la politique publique en faveur des personnes handicapées (la loi du 11 février 2005 entrait à cette époque dans sa troisième année d'existence). Elle justifie pourtant cette stratégie par le fait que cela s'est avéré une façon d'apaiser les tensions avec l'équipe enseignante, à un moment où la priorité restait celle de la restructuration du lycée et du maintien des sections les plus valorisées et valorisantes. Voici ce que dit Marie-Louise des élèves qui ont fait la première rentrée en UPI. Elle n'avait pas été informée des démarches de Mme Matton auprès du Proviseur du collège Jean Zay :

> « **La première promo, tu te souviens des élèves ?**
> Ah oui, ils étaient pas beaucoup.
> **Ils étaient en grande difficulté ?**
> C'était plus un handicap social, c'était un petit peu mental (*cherche ses mots*), un niveau scolaire bas. (*réfléchit*) Y a plus un niveau social et environnemental que mental. C'est pas des élèves qui ont un lourd handicap, pas de trisomiques *(hésite)* c'est des élèves qui nous écoutent et qui nous entendent. Ils s'intègrent rapidement. (…) Ils ont un niveau très très bas, comme les élèves de SEGPA, mais ils ont réussi à s'intégrer, on était soulagé quand on les a vus (*sourit*). »

Les six élèves qui ont été orientés à l'époque au sein du dispositif étaient, si l'on se réfère à la terminologie goffmanienne, « discréditables » et non « discrédités », mais aussi, comme le sous-entend Marie-Louise, des élèves dont ledit handicap mental ne semblait pas particulièrement avéré ou pour le moins discutable. Les élèves n'étaient en rien comparables à ceux que les enseignants avaient pu voir lors de leur visite au lycée Émile

[283] Un des avantages de l'entretien ethnographique est de parvenir à dépasser les discours de surface derrière lesquels on parvient parfois à saisir les véritables mobiles qui guident l'action et les pratiques. Comme je l'ai déjà précisé Mme Matton a toujours eu soin de préserver et véhiculer une bonne image de son établissement et de son équipe, qui plus est devant un chercheur dont on ne sait jamais ce qu'il pourra advenir de son enquête, malgré la relation de confiance réciproque dont j'ai parlé plus haut. C'est pourquoi, rares sont les moments où Mme Matton a « baissé la garde », le temps long que procure l'enquête ethnographique permet (et laisse espérer) que l'on puisse être présent au moment opportun.

Zola. En usant de cette stratégie, la Proviseure, est ainsi parvenue à faire accepter le dispositif au sein du lycée mais aussi à rassurer les professeurs au regard de leurs futures interventions auprès des élèves.

Enfin, je terminerai ce point en abordant le second argument avancée par Mme Matton mais aussi - bien que dans une moindre mesure - par Marie-Louise, pour expliquer la « peur » de l'équipe enseignante face à l'accueil imminent d'élèves dits handicapés mentaux : celui du *sentiment d'incompétence*. La peur « de ne pas savoir faire », « de pas réussir », « de faire mal », « de se louper » sont autant de mots employés par Mme Matton et Marie-Louise qui me semblent relever de ce que je nomme un *sentiment d'incompétence*. Dans le cours des conversations ordinaires que j'ai pu avoir avec d'autres membres de l'équipe pédagogiques, ces mêmes mots sont revenus. Sans toutefois vouloir écarter cette hypothèse comme raison pouvant expliquer les réticences de l'équipe pédagogique lors de la création de l'UPI, le sentiment d'incompétence ne me semble pouvoir être isolé de la première hypothèse concernant le rapport au dit handicap mental, dont il n'est à mon sens qu'une des conséquences possibles. Le temps long de l'enquête ethnographique m'amène à penser, ainsi qu'on peut le remarquer dans les extraits d'entretiens avec Mme Matton, Marie-Louise mais aussi Virginie, que le sentiment d'incompétence n'est que secondaire au regard du rapport au handicap mental bien qu'il soit souvent le premier argument évoqué. D'ailleurs, je ferai l'hypothèse (qui nécessiterait d'avantage d'observations pour être validée), que l'argument du sentiment d'incompétence n'est que le masque socialement acceptable d'une réalité plus difficile à reconnaître (et à énoncer à un chercheur), celle de la peur (pour reprendre le terme employé) du dit handicap mental. On ne peut nier qu'enseigner auprès de certains élèves rattachés à l'ULIS nécessite des compétences particulières qui sont d'ailleurs reconnues à travers la formation CAPA-SH des professeurs des écoles, qui sont généralement les coordonnateurs des dispositifs ULIS[284]. Cependant, s'il s'agissait du seul sentiment d'incompétence, on peut penser qu'à partir de la création de l'UPI, des demandes de stage s'inscrivant dans le cadre de la formation continue des enseignants auraient pu émerger pour pallier le manque de compétences fréquemment évoqué, pour l'enseignement auprès des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives. Depuis 2004, deux dispositifs de formation existent :

[284] Pour une écrasante majorité les dispositifs ULIS sont coordonnés par des professeurs des écoles titulaire (ou non) du CAPA-SH. Cependant, il n'est pas exclu que des enseignants du secondaire puissent y prétendre, notamment depuis qu'ils ont eux aussi accès à une formation spécialisée (2CA-SH : Certificat Complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap).

le 2CA-SH[285], les modules de formation d'initiative nationale dans le domaine de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés ; deux dispositifs accessibles depuis l'année 2004[286]. Entre 2007 et 2014, aucun départ en formation n'a été sollicité par les membres de l'équipe pédagogique, seul un stage établissement d'une journée a été proposé en 2013 par Marc, coordonnateur de l'ULIS de 2010 à 2012, devenu alors conseiller pédagogique ASH, pour travailler sur la question de l'évaluation des élèves rattachés à l'ULIS après la disparition de l'ULIS en tant que MEF (cf. Chapitre I).

2. Le soupçon d'incompétence comme ombre portée dudit handicap mental

Dans la continuité du point précédent, je voudrais à présent mettre en lumière un mode de rapport aux élèves rattachés au dispositif qui tend à ce qu'ils se voient disqualifiés par avance à travers ce que j'appelle un « soupçon d'incompétence ». L'étiquette de « handicapé », « handicapé mental » ou « déficient intellectuel », aussi ambigüe soit-elle, est de celle qui envahit la totalité du sujet jusqu'à parfois en nier la moindre des capacités et ce, par anticipation :

> « La façon dont sont désignées ces personnes *["handicapées mentales" dans le texte]* (car les désignations trahissent le regard qui est porté) est déjà porteuse de signification quant au rôle social attendu pour les sujets interpellés. Toute désignation véhicule la hiérarchie des valeurs et ne peut manquer de modeler celui qui en est le récepteur selon la charge idéologique en vigueur. » (Diederich et Moyse, 1995, p. 25)

Attitude qui relève en partie du traitement social spontané du dit handicap mental. Avant même que la première rencontre avec les futurs élèves d'UPI n'ait eu lieu, une attention aux régimes discursifs employés donne une idée du traitement social dont ils allaient faire l'objet. Marie-Louise rappelle ici les conditions d'intégration préalablement fixées par l'équipe enseignante :

> « En CA, on nous a dit : "Vous les prendrez en atelier pendant que les autres sont en stage et vous leur ferez faire de petits ateliers occupationnels", au départ pour l'UPI ce ne devait être que des ateliers occupationnels pendant les stages des autres élèves !
> **C'est quoi des ateliers occupationnels ?**

[285] Le 2CA-SH s'adresse aux professeurs titulaires des lycées et collèges de l'enseignement public et privé, quel que soit leur corps. Le 2CA-SH reconnaît la compétence professionnelle de l'enseignant du second degré à travailler au sein d'équipes pédagogiques et éducatives accueillant des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à une situation de handicap, une maladie ou des difficultés scolaires graves.
[286] Il existe aussi des stages de plus courte durée comme les stages « établissement » qui peuvent être proposés par le chef d'établissement ou demandés par les enseignants eux-mêmes.

(*Cherche ses mots*) On a fait des petits ateliers comme ça, faciles, des bonbons en papillottes pour Noël, ils aimaient bien faire ça, des découpages, des trucs simples (*insiste sur ce mot*). Des ateliers où tu fais pas de cours, tu fais pas de théorique, tu fais pas de leçon, tu demandes rien à apprendre pour la prochaine fois (*sourit*), juste des trucs simples parce qu'il faut prévoir petit, petit. On faisait pas d'évaluation, on n'avait pas de programme. »

L'emploi du terme « occupationnel » n'est pas neutre. Il est au contraire particulièrement révélateur du soupçon d'incompétence porté à l'égard des élèves qui n'avaient pas encore franchi le seuil du lycée, et dont personne ne connaissait l'identité. Les propos de Marie-Louise soulignent explicitement le caractère très peu, voire pas du tout scolaire (*i.e.* susceptibles d'apprentissages) de ce qu'elle nomme de « petits ateliers occupationnels ». Sans doute est-on plus proche ici d'une « inactivité déguisée » (Lacascade et Landry, 2010) que de véritables situations d'enseignement-apprentissage telles que l'on peut les attendre habituellement de la part des professeurs d'atelier. Le soupçon d'incompétence peut aussi prendre d'autres formes que celle qui vient d'être décrite, notamment lors des inclusions en classe de CAP « réservés » ainsi que le laisse entendre Jonas :

« **Tu es arrivé en quelle année à l'ULIS ?**

(*Réfléchit*) y a (*hésite*) deux ans, je crois…

En quelle année ?

(*Hésite*) L'année dernière, je sais plus (*un peu gêné*) *[Jonas rencontre des difficultés à se repérer dans le temps sans que cela n'affecte toutefois les souvenirs qu'il peut avoir de son expérience]*

C'est pas grave. Tu te souviens de tes premières inclusions ?

En cuisine, j'étais en atelier cuisine avec Mme Beaud.

Ça allait ?

Bof, j'aimais pas la cuisine, moi je voulais faire espaces-verts, je préfère être dehors *(sourit).*

Qu'est-ce que t'aimais pas ?

Ben, la cuisine, mais aussi la prof, elle me demandait jamais rien de faire, elle faisait tout.

Comment ça ?

Elle faisait à ma place. Elle me disait : "Regarde comment faut faire", elle me montrait et c'est tout.

Tu manipulais pas, enfin… tu faisais pas de préparation ?

Non, elle faisait elle, ou quand on travaillait à deux, elle disait regarde comment il fait, et je faisais jamais.

Tu sais pourquoi ?

Non. Mais moi j'en avais marre. Elle croyait que je savais rien faire parce que j'étais en ULIS (*sourit*).

Tu crois ?

Elle disait : "Aide-le, il sait pas faire il vient de l'ULIS, montre-lui et tout ça…", j'avais même pas commencé à faire la préparation... alors je faisais rien *(un peu excédé).* Je savais casser des œufs

quand même, faut pas exagérer. Je fais aussi la cuisine chez moi pour ma mère et ma grande sœur des fois.

Tu lui as dit à ta prof que tu savais faire des choses *?*

Non.

Pourquoi ?

(*Soupire*) Ben, je sais pas (*hésite*) j'osais pas. »

Là encore, il ne s'agit pas de blâmer la manière d'interagir de cette enseignante, mais d'essayer de saisir l'expérience des élèves rattachés à l'ULIS telle qu'ils l'expriment. Certes, je n'ai pas eu l'occasion de m'entretenir avec cette enseignante ni de connaître le contexte précis de cette situation mais on peut faire l'hypothèse que Jonas n'a pas eu la possibilité de faire valoir ses compétences parmi celles attendues en CAP APR. Depuis son arrivée en UPI, tous les week-ends, Jonas aide son père dans la boulangerie-pâtisserie familiale. On sait par ailleurs que le fait de reconnaître, ou de seulement supposer des capacités chez un individu est un des moteurs indispensables à tout apprentissage présent et à venir. Les travaux de Robert Rosenthal et Leonore Jacobson (1971) ont depuis longtemps montré les effets que provoque sur un *sujet* le fait d'émettre des attentes et des pronostics positifs (ou négatifs) à son égard, sur ses performances en termes d'apprentissage.

À la sortie de « son » équipe de suivi de scolarisation, lors de laquelle il venait à peine d'exposer son projet professionnel, Jonas s'est précipité vers moi pour me demander mon avis sur ce que je pensais de ses propos. Le moment étant solennel pour Jonas, je l'ai invité à s'asseoir derrière la classe ULIS pour que nous puissions discuter au calme et que je puisse prendre des notes de notre conversation. Sachant que cette réunion devait avoir lieu prochainement, et son caractère fondamental pour la suite de son parcours, nous avons préalablement discuté avec Jonas de l'importance qu'il y a d'expliciter le plus clairement possible son projet et non d'attendre que le coordonnateur, comme souvent, prenne la parole à sa place. Il tenait à faire savoir qu'il possède des capacités dans d'autres domaines que ceux du CAP APR dans lequel il a été placé à son arrivée en UPI en 2009. Son ambition était, par ailleurs, de parvenir à dissiper le doute que les professionnels semblaient avoir à son sujet suite au peu de motivation qu'il avait jusque-là laissé transparaître en atelier cuisine. Au moment de notre discussion, il est en stage dans le domaine des « espaces-verts » dans un ESAT, deux jours par semaine plus une journée à l'ÉSPÉ :

« (…) **Pendant la réunion t'as parlé de ton projet espaces-vert, c'est bien.**

(*Sourit*) Je sais que j'ai des capacités, je sais que je pourrai réussir mon projet *[Monter une entreprise d'espaces-verts]*. J'ai des capacités pour monter mon entreprise de création de jardins, je sais faire des choses, je pourrai aussi faire des formations si il faut. Je pourrai me faire aider pour les factures, les papiers tout ça, mais pour le jardinage je sais me débrouiller tout seul (*convaincu*). Il me l'a dit Sébastien à l'IUFM *[ex-ÉSPÉ],* il m'a dit : "Toi tu peux te débrouiller tout seul, tout seul autonome" *[Sébastien, le jardinier de l'ÉSPÉ m'a confirmé les propos rapportés par Jonas].*

Pourquoi tu étais en cuisine l'année dernière alors que tu souhaitais faire du jardinage ?

Au début on m'a mis où y avait de la place et puis quand M. Pianet est arrivé *[Marc]* il m'a demandé si j'aimais la cuisine, j'ai répondu : "Non" (*sourit*). J'ai dit : "Moi ce qui me plaît c'est les espaces-verts." Alors il m'a mis en espaces-verts à l'ESAT et là il voit bien que je suis capable. J'arrive à faire des choses (*marque un temps d'arrêt et m'interroge du regard*), Avant ils *[les professionnels]* me croyaient pas quand je disais que j'avais un jardin, que je savais m'occuper des espaces verts et tout ça, là ils voient bien que je suis capable, autonome. En classe je suis pas toujours capable mais en espaces-verts je suis capable *(insiste sur ce mot)* vous le savez bien vous, vous avez vu les photos *[Jonas m'a montré les photos de son jardin sur son smartphone]*

Oui, j'en doute pas Jonas.

Vous voyez bien à l'IUFM que je sais faire des choses. Sébastien vous a montré l'arrosage enterré que j'ai fait presque tout tout seul (*très fier*).

Ah oui, ça c'est sûr tu peux être fier *[Jonathan affiche un large sourire]*. »

Si Jonas, qui peine encore à déchiffrer et à orthographier des mots simples, n'a pas conscience de toutes les compétences nécessaires pour monter sa propre entreprise, il n'a cessé de surprendre tant ses enseignants que ses tuteurs de stage, par l'étendue de ses connaissances et savoir-faire en matière de jardinage, et surtout par la précision avec laquelle il est capable d'en décrire certaines techniques complexes[287]. On voit bien ici la portée subjective de cet événement qui s'est avéré une véritable épreuve pour Jonas. Sans chercher à sur-intépréter la situation vécue par Jonas, la possibilité qu'il a eue de faire part de son projet lui a permis de faire vaciller le soupçon d'incompétence porté sur lui-même, qu'il commençait progressivement à intérioriser, comme on peut le lire entre les lignes dans l'extrait ci-dessus.

Dans un contexte un peu différent Yves Lacascade et Géraldine Landry (2010) ont montré dans le cadre d'une enquête ethnographique au sein d'un foyer occupationnel pour personnes désignées handicapées mentales, la tendance qu'il y a à considérer ces personnes à travers le seul prisme de leur dit handicap mental. Ces auteurs constatent en effet que des

[287] Jules, l'enseignant référent, dira avoir été « bluffé » par la manière dont Jonas a fait part de son projet de travailler dans le domaine des espaces-verts, et surtout de sa capacité à se projeter dans l'avenir au regard de ses compétences actuelles.

phénomènes de *sur-déficience* sont toujours à craindre dans le cas particulier du handicap mental. Reconnues « incapables » dans certains domaines ou pour certaines activités, leur(s) incapacité(s), qui souvent ne peuvent être niées, peuvent être surévaluées, poussant ainsi à voir des déficiences ou des incapacités là où il n'y en a pas (ou que la difficulté repérée n'a pas de relation causale avec ledit handicap mental). C'est d'ailleurs ce contre quoi les auteurs montrent que les professionnels du foyer occupationnel tentent de se prémunir dans le cadre des ateliers :

> « À ce traitement social spontané, l'institution spécialisée substitue donc un traitement "professionnel", dont la caractéristique première est que les professionnels ne refusent pas le contact avec les personnes déficientes mais, bien au contraire, le sollicitent. Autrement dit, les moniteurs d'atelier sont rémunérés pour "payer de leurs personnes" en acceptant des contacts qui au-dehors, exception faite de la famille élargie, seraient le plus souvent non seulement redoutés mais refusés. Ils ont pour mission de faire fonctionner une "microsociété" dont les déficients mentaux ne sont pas exclus mais à laquelle ils sont au contraire intégrés et dont la fonction est précisément de réussir cette intégration. Le professionnel se doit donc en permanence de "travailler sur lui-même" en prenant volontairement le risque de s'exposer à ce qui, au dehors, est considéré comme dangereux car potentiellement contaminant (…) Toute la difficulté est alors pour eux d'échapper à ce qui leur apparaît à la fois comme un repoussoir et une dérive fatale : l'occupationnel *stricto sensu* qu'ils rejettent tant du point de vue de celui qui le prescrit que de celui qui l'exécute. Il s'agit donc de traiter des "incapables majeurs" autrement que comme des "incapables" de manière à leur permettre d'accéder à une dignité sociale à laquelle leur appartenance au corps social leur donne supposément accès de plein droit mais dont l'expression de leur déficience les éloigne. Et cette dignité exige, s'ils ne peuvent travailler, du moins qu'ils se rendent utiles à l'égard d'eux-mêmes mais également à l'égard d'autrui et d'abord les uns vis-à-vis des autres. » (Lacascade et Landry, 2010, p. 192-196)

Dans la postface au livre de Robert Murphy, anthropologue devenu tétraplégique, le médecin André-Dominique Nenna pointe cette réduction jamais écartée de la personne, à n'être considérée qu'à travers l'un de ses aspects les plus visibles ou spectaculaires. Ne considérons pas, dit-il à propos du cas de Murphy, « que l'immobilité du corps paralyse l'esprit » (Murphy, 1990, p. 340). Ici ce sont les représentations à l'égard du handicap mental qui jettent un voile sur les capacités cognitives présumées des élèves dits handicapés. Le *soupçon d'incompétence* serait ainsi comme l'ombre portée du dit handicap mental.

Florence, professeur de biotechnologie, a mené depuis le début avec Marie-Louise les ateliers qu'elles nomment « occupationnels ».Voici ce qu'elle dit de ses premières expériences avec les élèves rattachés à l'UPI. Il est intéressant qu'avec le recul de

l'expérience le discours semble moins catégorique qu'au moment de la création de l'UPI. Elle évoque des perspectives d'intégration, alors qu'au départ il ne devait pas être question que les élèves soient accueillis dans les classes de CAP :

> « Dans le cadre de l'atelier cuisine *[Les "petits ateliers occupationnels" avec seulement les élèves d'UPI]* cela permettait d'appréhender leur motricité, voir comment ils se comportaient au niveau manuel (*hésite*), voir leur rapport aux aliments, aux ustensiles. On les prenait d'abord par trois ou quatre puis ensuite en classe entière, pour voir si on allait pouvoir les intégrer en atelier cuisine avec les autres, à l'époque c'était le mot "intégrer" (insiste sur le mot). On a quand même eu de belles surprises avec Marie-Louise. On pensait pas qu'ils étaient capables de faire tant de choses avec *(hésite)* leur handicap, enfin leur déficience intellectuelle. »

Marie-Louise, tient également, *a posteriori*, un discours à peu près identique à celui de Florence :

> « Je pensais avoir plus de difficulté à les intégrer, je pensais avoir besoin de faire des découpages, des collages, ça a pas été ça (…) Petit à petit on est arrivé à les intégrer en atelier avec les autres. Ils savaient faire des choses, parfois mieux que mes élèves ! »

Ces temps d'ateliers spécifiquement réservés aux seuls élèves d'UPI se sont révélés des espaces/temps où le face à face a ouvert la voie à un parcours de « reconnaissance mutuelle[288] », par la possibilité donnée aux professeurs d'ateliers, le plus souvent accompagnés du coordonnateur et de l'auxiliaire de vie scolaire, de dédramatiser la rencontre avec l'inquiétante étrangeté évoquée précédemment, de mettre à l'épreuve leur *sentiment d'incompétence,* et enfin de tester le *soupçon d'incompétence* pressenti des élèves. Comme l'écrit Paul Ricoeur :

> « Être reconnu, si cela arrive jamais, serait pour chacun recevoir l'assurance plénière de son identité à la faveur de la reconnaissance par autrui de son empire de capacités. » (Ricoeur, 2005, p. 383)

Force est ainsi de constater que ces « petits ateliers occupationnels » ont eu quelques vertus, comme celle malgré tout, de susciter et relativiser des rencontres lourdes de représentations et de croyances envers les élèves dits handicapés. Les propos de Marie-Louise traduisent assez justement une relation fantasmée à l'autre, à une relation plus objective. Si comme le soutien Axel Honneth l'acte de reconnaissance « dépend de médias qui expriment le fait que l'autre personne est censée posséder une « valeur sociale (2005,

[288] Paul Ricoeur définit la reconnaissance mutuelle comme la possibilité de « reconnaître l'autre comme vis-à-vis de même tissu que soi et donc aussi de se reconnaître en l'autre (…) Je te reconnais comme un autre mais un autre qui dit comme moi " je " et dont j'attends qu'il me reconnaisse de la même manière » (*ibid.*, p. 46).

p. 45) », le cadre spatio-temporel consacré aux « petits ateliers occupationnels » a permis d'en ménager les conditions de possibilité. Ils se sont avérés pour quelques élèves de véritables tremplins vers la mise en œuvre de pratiques d'intégration qui auraient, sans ces derniers, indéniablement été plus laborieuses voire inexistantes. Par-delà, avec cette manière d'opérer, les enseignants étaient rassurés, ils gardaient en effet la main sur la situation et le pouvoir d'y mettre fin à tout moment, ce qui n'est plus le cas depuis les nouvelles modalités d'inclusion.

3. L'ULIS, un dispositif mal connu au lycée J. Jaurès

Jusqu'à la circulaire de 2010 sur les ULIS, mais de manière plus prégnante depuis la rentrée 2012 au lycée J. Jaurès, les pratiques d'intégration dans les classes ordinaires étaient soutenues par la Proviseure lors de la réunion de rentrée qui rappelait l'existence du dispositif, sans toutefois entrer dans les détails quant à ses modalités de fonctionnement comme si nul n'était censé l'ignorer. Ce qui est sans compter sur les rotations annuelles de personnels[289]. Lors des deux réunions de rentrée auxquelles j'ai participé les informations données sur le dispositif se sont résumées au nom du coordonnateur, à celui de l'auxiliaire de vie scolaire, et à rappeler la qualité du travail qu'ils effectuent auprès des élèves. Au cours de conversations informelles, j'ai pris la pleine mesure du fait que, mis à part ceux directement impliqués dans les actions d'inclusion, la plupart des et plus largement de l'ensemble de la communauté éducative (personnel de direction, BIATOSS, surveillants, CPE…) - ignorait ce que signifiait l'acronyme UPI et par-delà sa mutation en celui d'ULIS. Cependant, la grande majorité sait vaguement qu'il y a au sein du lycée une *classe* pour les élèves reconnus handicapés. Beaucoup ont eu connaissance des « ULIS » selon les termes en usage, et il serait en outre réducteur d'affirmer que certains personnels méconnaissent leur existence. Ce sont plutôt les niveaux d'information et d'implication envers le dispositif et auprès des élèves qui diffèrent et ce, pour de multiples raisons. D'abord sur le plan professionnel, parce que certains membres interviennent au sein du dispositif, font ou ont fait l'expérience de pratiques d'inclusion ; ensuite sur le plan personnel parce qu'ils ont une connaissance du champ du handicap et de son traitement social par expérience personnelle. Paradoxalement ce ne sont pas toujours les enseignants ou le personnel de la vie scolaire les mieux informés et les plus au fait de la situation des

[289] À la rentrée 2011, les deux CPE était nouvellement nommés, ainsi qu'une large majorité des surveillants. Puis à nouveau une mutation d'un CPE en cours d'année qui a donc été remplacé. C'est bien entendu sans compter sur le *turn over* de l'équipe enseignante ou de l'arrivée de jeunes enseignants stagiaires.

élèves de l'ULIS. Les longs moments passés dans les lieux non pédagogiques du lycée comme la « salle des profs », le restaurant d'application, le self-service ou encore la cour, m'ont permis d'en prendre la pleine mesure. Des enseignants peuvent en effet ne posséder qu'une connaissance lointaine du dispositif alors que certains ATOSS[290], parce qu'ils ont accepté de prendre des élèves rattachés à l'ULIS en stage au sein de leur service (lingerie, cuisine, espaces verts ou dans les services administratifs), connaissent bien les élèves et la situation qui est la leur. La possibilité d'une « reconnaissance mutuelle » (Stiker, 2009) reste donc majoritairement proportionnelle au niveau d'implication des personnels au sein ou autour du dispositif, mais on ne peut sous-estimer l'impact des échanges qui s'opèrent ensuite entre ces derniers dans le cadre des milieux d'interconnaissance de l'établissement (Beaud et Weber, 2003). Les individus n'agissent pas comme des entités juxtaposées, ils se côtoient, se lient d'amitié et du coup, pour certains, se rencontrent dans la sphère privée. Les pratiques et les expériences professionnelles occupent alors une partie des discussions. De par les liens de familiarité qui me lient à Marc j'ai pu observer, au cours de soirées auxquelles j'ai été convié (non en tant que chercheur mais en tant qu'ami), qu'une partie des discussions portait sur ce que d'aucun nomme le « boulot »[291]. Ainsi que le rappelle Jean-Paul Payet, « Les membres du personnel scolaire en *action* ne sont pas des agents anonymes et standardisés, leur culture, leur trajectoire sociale et professionnelle les orientent. Leurs interactions avec les élèves, les familles, sont parasitées par des sentiments, des émotions. » (1997, p. 190). Je pourrais ajouter que leurs relations privées, bien souvent entre membres de la même « clique », affectent par la suite certaines décisions professionnelles. D'où la nécessité de porter une attention particulière aux différents milieux d'interconnaissance en présence. L'espace privé devient alors un lieu privilégié pour envisager des projets, parler des élèves, des collègues sans les précautions langagières et retenues habituellement observées au sein de l'espace professionnel. Autant de représentations sociales partagées et de discussions, à première vue anodines, qui vont ensuite structurer et déterminer les négociations et décisions qui seront prises dans les instances plus officielles. Par ailleurs, je ne peux faire fi ou minimiser les effets de ma présence sur la médiatisation et la diffusion d'informations à propos des élèves et du dispositif ULIS. Comme cela a été démontré dans la deuxième partie de ce travail,

[290] L'acronyme ATOSS désigne les personnels administratifs, techniciens, ouvriers de service et de santé, les personnels non enseignants relevant des établissements et des services administratifs de l'enseignement et de la recherche publique français.

[291] En début de soirée, j'ai observé que le maître-mot lancé par l'hôte est souvent « On parle pas boulot ». Néanmoins, il y a peu de chances que celui-ci ne s'invite pas à un moment ou un autre dans le cours de la soirée pour occuper la place qui lui a été au départ refusée.

l'ethnographe est un « voyant visible » qui à ce titre est souvent appelé à justifier de sa présence. Ce serait une illusion de croire qu'il est possible d'enquêter au sein d'un lycée sans être interpellé sur son identité. Il a donc été difficile pour moi de ne pas me présenter sans évoquer le terme « ULIS » ce qui dès lors suscitait dès lors une nécessaire curiosité à l'égard de la chose dans le cas où ceux qui m'interrogeaient n'en n'auraient que vaguement entendu parler. Que je le veuille ou non, je contribuais, de par ma présence et l'objet de mon travail, à la visibilité des élèves et du dispositif et d'une certaine manière - certes très modeste-, à leur reconnaissance sociale. Il est enfin un document institutionnel, le projet d'établissement, dont le personnel du lycée n'est censé ignorer l'existence. Il est le document officiel de référence à même de rappeler à chaque membre de la communauté éducative la présence d'un dispositif ULIS ainsi que ses enjeux.

Journal de terrain du 7/11/2011

« Je décide aujourd'hui de me rendre auprès du chef des travaux, potentiel détenteur du projet d'établissement que je n'ai pas encore rencontré. Tout à fait sympathique, il me reçoit et me décrit brièvement ses missions auprès de l'ULIS qui selon ses dires sont assez retreintes sachant que Marc s'occupe de la recherche de stages et des inclusions. Sa tâche se résume, me dit-il : "À valider et signer" les conventions de stage pour ce qui est de l'ULIS. Il me questionne sur les raisons de ma présence au lycée ainsi que sur la problématique de mon travail. Avant de quitter son bureau je lui demande s'il est possible de consulter le projet d'établissement. Gêné, il s'affaire à fouiller les dossiers de son ordinateur sans toutefois le trouver. Il me confie qu'il doit retravailler dessus. Je lui demande alors s'il est en cours de réécriture et tous les combiens doit-il être réécrit. Embarrassé il hésite et lâche sans grande conviction "tous les trois ou quatre ans". Il ne parviendra pas à mettre la main sur le document et m'envoie chez la secrétaire de direction qui sans doute, elle pourra m'en donner une copie. La secrétaire mettra un certain temps elle, aussi à trouver le document, enfouit sous une pile de documents. Surprise par la date, 2005-2008, figurant sur la page de garde, elle me dit préférer demander confirmation au chef des travaux sur l'actualité du document avant de m'en faire une copie. Je la suis pour ne pas manquer les éventuels commentaires sur la situation. À nouveau embarrassé, il confirme qu'il s'agit bien du projet "en cours" et somme la secrétaire de lui en faire également une copie à défaut d'en posséder une version électronique. Je repars avec une copie du projet dont Marc lui-même n'a jamais eu connaissance.»

Il ne s'agit pas ici de juger pourquoi le projet d'établissement n'a pas été actualisé depuis 2008, sa date d'échéance. Ce que l'on peut néanmoins retenir de ce constat c'est que, de fait, ayant été créée en 2007, l'ULIS n'y apparaît pas. À ce sujet la circulaire du 18 juin 2010 instituant les ULIS est tout à fait explicite :

> « L'existence d'une ULIS dans un établissement (…) nécessite : un projet de l'ULIS, partie intégrante du (ou des) projet(s) d'établissement. Ce projet concerne et implique tous les professionnels de l'établissement. » (Circulaire n°2010 -088 du 18-06-2010)[292]

Cela ne remet certes pas en cause son existence officielle mais plutôt son existence *symbolique* au sein du lycée. Absente du document considéré comme la clef de voûte de chaque établissement scolaire, on peut faire l'hypothèse que cela participe de l'*invisibilité* de ses objectifs et, de fait, de sa méconnaissance ou du moins du flou qui plane autour du dispositif et des élèves qui y sont rattachés, non seulement aux yeux de nombre de personnels de l'établissement, mais plus particulièrement de ceux qui n'étaient pas encore affectés au lycée J. Jaurès au moment de la création du dispositif. Bien entendu, il serait naïf de croire que dans chaque lycée la totalité des personnels possède une parfaite connaissance de l'ensemble des formations et dispositifs de leur établissement d'affectation. Leur nombre et leur évolution constante, leur régulière mise à jour, la mutation de leur sigle, leur transformation ou leur suppression, sont autant de facteurs qui peuvent faire qu'il n'y a rien d'étonnant à ce que le dispositif ULIS et les élèves qui y sont rattachés soient méconnus (et non inconnus pour les raisons évoquées plus haut). Néanmoins, à la différence des autres parcours, l'UPI devenue ULIS, nécessite, pour satisfaire les objectifs d'inclusion qui lui incombent d'être connue, tant des enseignants que des personnels de la vie scolaire et des ATOSS. Sans quoi, le défaut de perception du dispositif fait courir le risque déjà souligné d'une « exclusion à l'intérieur » (Bourdieu et Champagne, 1992) ou, au mieux, d'un maintien dans un espace intermédiaire de liminalité (Murphy, 1990). C'est dans la dépendance et l'inter-relation avec les autres classes, et plus largement avec le lycée dans son ensemble, que le dispositif doit trouver sa raison d'être et non dans la quête d'un idéal d'autonomisation. Sans doute les nouvelles modalités d'orientation devraient-elles y contribuer, puisque le fait que les élèves sont directement admis dans les classes de CAP ?

[292] La circulaire du 21 février 2001, abrogée et remplacée par celle de 2010, rappelait la nécessaire prise en compte du dispositif dans le projet d'établissement « Le projet d'établissement prend explicitement en compte le dispositif d'intégration collective des jeunes handicapés réalisée par les UPI. (…) Le projet d'établissement intègre un projet spécifique à ce dispositif.

B. Être rattaché à l'ULIS : une épreuve pour l'identité[293]

> « C'est l'étiquette ULIS qui fait qu'on dit : "C'est des mongols !". C'est un peu tout le monde dans le lycée qui a cette image-là (…) Ils ont fait de leur classe une identité. Ils se sont identifiés à une classe et je trouve que c'est pas forcément bien…parce qu'ils se sont pas identifiés en tant que….j'ai l'impression qu'ils se sont pas trouvés en tant que personne à part entière en fait, j'ai vraiment l'impression qu'ils s'identifient à une classe, à une étiquette… » *[Entretien collectif avec Cassandre et Cynthia deux élèves de la terminale TBCP]*

Les propos ci-dessus sont ceux de deux des élèves de terminale menant au bac professionnel comptabilité, avec qui les élèves rattachés à l'ULIS sont partis une semaine en voyage scolaire à Paris. Ils soulèvent ici la question de l'emprise qu'a un dispositif tel que l'ULIS sur l'expérience et la subjectivité de ceux qui y sont assimilés. Les régimes discursifs employés par ces lycéennes témoignent indéniablement du statut dépréciant qui semble consubstantiel au dispositif et *de facto* aux élèves qui y sont rattachés. Etiquetée négativement, l'ULIS est présentée ici comme une sorte de « dispositif-stigmate », dont une des conséquences serait la dégradation de l'identité, pour ceux qui y sont rattachés. Ces deux élèves de terminale ne sont pas les seules à situer le problème de la stigmatisation dans le mode de désignation qui est lié au dispositif. Maryse, professeur d'anglais, me livre son point de vue autour d'un café en salle des professeurs :

> « Le rejet des ULIS se fait à partir du dispositif, c'est là qu'il est le problème. Être en ULIS c'est pas très bien vu *(hésite).* On se dit : "Les ULIS ils sont handicapés !" et voilà...du coup ils sont catalogués et ça après tu peux y aller pour t'en défaire ! »

Ce qui s'apparente à un marquage institutionnel, dont nous verrons en qu'il représente une véritable *épreuve* pour les élèves rattachés à l'ULIS, revêt deux dimensions qu'il convient d'analyser conjointement, du fait de leurs interdépendances dans les interactions sociales ordinaires : celle du mode de désignation et celle du traitement social qui en découle et réciproquement (du traitement social peuvent être déduits les modes de

[293] Je n'emploie pas le concept d'identité au sens de l'ensemble des caractéristiques qui ferait que les élèves rattachés au dispositif se percevraient comme une entité spécifique et figée. Ce dont il s'agit ici, c'est de l'« identité pour soi » (Dubar, 2000) qui renvoie à l'image que l'on se construit de soi-même, bien entendu indissociable de l'autre dimension de l'identité que distingue Claude Dubar, l'« identité pour autrui » en tant qu'image que l'on souhaite renvoyer aux autres (*ibid.*, 2000). Comme l'ont bien montré certains sociologues interactionnistes, l'identité personnelle se construit dans les interactions sociales (Goffman, 1992, Berger et Luckmann, 2008), elle est le produit de la socialisation plus qu'elle ne la précède. Erving Goffman définit par ailleurs l'*identité pour soi* comme « le sentiment subjectif de sa situation et de la continuité de son personnage que l'individu en vient à acquérir par suite de ses différentes expériences sociales » (1975, p. 127)

désignation) dont on a commencé à observer quelques-uns des effets plus haut. D'où l'hypothèse que ces processus représentent une épreuve pour l'identité des élèves. Avant d'examiner cette question, il nous faut faire un détour pour clarifier la notion d'épreuve employée ci-dessus. Je fais de cette notion le principe d'intelligibilité de cette partie, car celle-ci m'a semblé la mieux à même de rendre compte des expériences des élèves face à la question du mode de désignation et du traitement social, tel que j'ai pu les observer, et de la façon dont les élèves ont abordé ce sujet au fil des discussions et des entretiens que nous avons eus ensemble.

L'*épreuve* est ici à considérer dans sa double acception telle que définie dans le *Petit Robert :* comme *« une action qui fait souffrir, le fait d'éprouver quelque chose de pénible »* mais aussi comme *« le fait de tester »* par une « *mise à l'épreuve* » en vue de *« juger quelqu'un, à lui conférer une qualité, une dignité, à le classer »*. Le premier sens renvoie au *sujet* lui-même, et plus particulièrement au ressenti que celui-ci peut éprouver face à une situation vécue comme douloureuse. Le second en tant que « mise à l'épreuve » - qui n'exclut pas le premier au point même qu'il peut parfois en être la cause - indique une action ou une mise en situation, pensée par autrui, en vue de porter un jugement qui donnera par la suite lieu à une décision. On peut ainsi situer la notion d'épreuve à l'entrecroisement de deux dimensions fondamentales : l'une individuelle et l'autre sociale. Le plus souvent vécue dans l'intime, elle n'en demeure pas moins sociale quant à ce qui l'origine. Dans la définition qu'il donne de l'épreuve, Danilo Martuccelli en souligne très justement son caractère construit et donc socialement déterminé :

> « Les épreuves sont des défis historiques, socialement produits, inégalement distribués, que les individus sont contraints d'affronter. Et comme c'est le cas lors de toute épreuve, les acteurs peuvent, en s'y mesurant, réussir ou échouer. Elles ne sont pas indépendantes des places sociales, mais elles sont hétérogènes à places identiques. Multiples, elles expliquent les sentiments souvent ambivalents qu'ont les acteurs puisque ce qu'ils gagnent d'un côté, ils le perdent de l'autre. En tout cas, c'est par rapport à elles que bien de leurs caractéristiques sociales et individuelles (en termes de genre, d'âge, d'état de santé, de ressources matérielles) prennent sens. Jamais directement, mais toujours au travers du jeu spécifique de consistances sociales entourant l'individu. » (2006, p. 12)

Comme on va le voir, c'est à travers la réaction de deux élèves à leur assignation en ULIS que je propose d'examiner l'*épreuve pour l'identité* que représente d'une part l'appartenance au dispositif et, d'autre part, au statut d'élève handicapé que celui-ci implique et réciproquement.

1. L'ULIS : un dispositif-stigmate

Dans le cours de mes observations empiriques, j'ai eu l'occasion de noter deux modes de désignation utilisés par les membres de la communauté éducative pour nommer les élèves rattachés au dispositif. Le premier relève d'une forme de *personnification* du dispositif par le biais de l'utilisation de l'expression « les ULIS », pour désigner les élèves rattachés au dispositif (expression qui persiste malgré la disparition de l'ULIS en tant que MEF). Le second mode de désignation, que l'on pourrait confondre avec le premier, ne s'y réduit pourtant pas. L'expression souvent employée « un ULIS » pour désigner un élève en particulier (on entendra dire par exemple : lui ou elle c'est « un(e) ULIS »), désigne une partie par le tout. Ces modes de désignation se doivent toutefois d'être analysés à l'aune de leurs contextes d'énonciation, sans quoi on risque de leur allouer un sens éloigné de la signification que leur attribuent les acteurs dans les interactions sociales ordinaires. Ce qui à première vue pourrait apparaître comme stigmatisant, n'est que l'application au dispositif ULIS et aux élèves qui y sont rattachés, d'une pratique courante pour désigner les classes et les élèves qui la composent. Les lycéens de la terminale TBCP ne considèrent en rien péjoratif l'usage des expressions « les TBCP » ou « un TBCP », que ce soit pour désigner l'ensemble du groupe ou l'un d'entre eux. Il s'agit là d'un glissement métonymique couramment employé dans le langage ordinaire. Les élèves sont assignés à leur classe de référence à laquelle ils s'identifient en retour pour se distinguer des autres classes du lycée. Cela dit, concernant l'ULIS, la chose est plus complexe du fait du rapprochement qui est effectué entre les termes ULIS et « handicap ». C'est d'ailleurs du point de vue des élèves rattachés au dispositif ce qui participe à donner un caractère stigmatisant aux expressions « les ULIS » ou « un ULIS » qui condense à la fois l'appartenance au dispositif et le statut d'élève handicapé, ce dernier étant le facteur stigmatisant, l'acronyme ULIS ne l'est aucunement par essence. Un événement précis dont m'ont fait part Jade et Oriane, deux jeunes filles rattachées au dispositif ULIS, m'a permis de prendre conscience de quelques-unes des conséquences de leur rattachement au dispositif ULIS, de la reconnaissance de handicap que celui-ci implique, et de la méconnaissance de l'un et de l'autre de la part de certains membres de la vie scolaire.

Journal de terrain du 19/09/2011 :

Alors que je m'apprête à quitter le lycée, j'aperçois Jade et Oriane qui fument devant le portail du lycée. En train de discuter avec une élève qui ne dépend pas de l'ULIS je n'avais pas l'intention de m'inviter à leur conversation lorsqu'Oriane m'interpelle : "Vous revenez demain M. Lansade ?". C'est en discutant de tout et de rien qu'elles en viennent à me faire part du fait qu'il y a quelques

jours elles se sont "révoltées" [Selon les mots d'Oriane] contre l'interdiction faite aux élèves d'ULIS de sortir fumer devant le lycée, droit néanmoins accordé aux autres lycéens. Elles n'auront pas le temps de rentrer dans les détails que les surveillants de l'internat leur signifient qu'il est l'heure de monter à l'internat. Elles ont accepté ma proposition de prendre le temps d'en reparler dans la semaine. Je reste donc sur la dernière phrase d'Oriane, avec la frustration de ne pouvoir approfondir la discussion : "Ils voulaient pas qu'on sorte fumer juste parce qu'on est des ULIS et qu'on n'est pas une classe comme les autres".

C'est d'abord avec Oriane que je reviendrai sur cet événement dans le cadre d'un entretien formel. Avec Jade nous en parlerons de manière plus informelle[294] :

« (…) Quand ils *[les surveillants]* ont vu qu'on voulait sortir, les surveillants, ils nous ont dit : "Vous êtes en quelle classe ?" Nous on a dit : "En ULIS". Alors ils on dit : "Les ULIS vous pouvez pas sortir !". Alors nous on a demandé : "Pourquoi ?" et ils ont dit : "Parce que vous êtes des ULIS !". Alors on est rentrés, on a demandé des explications, mais ils ont pas voulu qu'on sorte. Alors Jade s'est énervée. Alors j'ai dit à Jade : "Calme-toi, il nous a pas agressées !". Après il a commencé un peu à dire à Jade : "Calme toi, sinon tu prends ton carnet". Puis j'ai dit : "Ça va Jade, calme-toi !". De là il a dit : "Vous me donnez vos carnets !". Je lui ai dit : "J'ai fait quoi ?". Il a fait : "Ben, tu réponds !". Quand il a commencé à dire ça, je lui ai dit : "Ben pourquoi les ULIS ils peuvent pas sortir ?". Alors là il s'est énervé, puis il s'est énervé contre Jade. Puis on s'est énervées toutes les deux et j'ai dit à Jade : "Avant qu'on s'énerve plus on va aller voir le prof ! *[Marc, le coordonnateur du dispositif]*". Donc j'ai regardé le surveillant et je lui ai dit : "Je vais voir mon prof !". Il a dit : "Ben, vas-y, va voir ton prof, il fera rien". De là, ben j'ai dit : "On verra !". On s'est tellement énervées, je me suis dit qu'on allait avoir une heure de colle, donc on est allées voir le prof et après La Proviseure.

Pourquoi vous ne pouviez pas sortir ?

C'est parce qu'on était en ULIS et que pour eux *[Les surveillants]* les ULIS ils sortent pas…

Pourquoi ?

Parce que, et ça on l'a pas accepté, (*hésite*), ils disent qu'on est une classe pas comme les autres *(cherche ses mots)* et comme ils voyaient que y avaient des trisomiques dans la classe, ben ils disaient : " Les ULIS, ils sortent pas ! " Quand on a su ça, Jade et moi on s'est énervées. On est allé les voir *[Elles sont allées voir la Proviseure et son adjointe]*. Jade s'est énormément énervée contre la Proviseure et moi je me suis énervée contre la Proviseure aussi et je lui ai dit que c'était pas normal et que c'était pas parce qu'on était en ULIS qu'on était pas comme les autres *(cherche ses mots)* et je lui ai dit : "Y en a qui sortent *[Les autres lycéens]* donc nous on a le droit aussi, on va pas se priver de sortir et rester dans le lycée!". La Proviseure nous a demandé de nous calmer et tout, on s'est calmées, après on en a parlé au prof *[Marc, le coordonnateur],* on a eu une réunion avec le prof

[294] Au cours de la période qui a suivi notre rencontre devant le lycée, Jade a rencontré de graves problèmes personnels qui ne m'ont pas permis de mener avec elle un entretien formel.

par rapport a ça et il a dit : "Oui c'est normal que vous soyez énervées mais pas envers la Proviseure, ça se fait pas". Alors que c'est elle qui avait donné l'ordre de pas sortir.

Tu crois que c'est parce qu'il y a des élèves trisomiques ?

Ben oui, quand ils voient Anatole ou (*réfléchit*) Maxence, il est pas trisomique, mais bon, on voit bien qu'il est pas normal, eh ben à cause de ça, ils se disent ils sont tous comme ça, alors ils sortent pas.

Elle a quand même accepté…

Oui (*sourit*), elle avait pas de raison de nous interdire alors elle a cédé. »

Lorsqu'Oriane rapporte la situation, elle n'est pas peu fière d'avoir obtenu gain de cause avec Jade auprès de Mme Matton, qui s'en est finalement remise à Marc pour la décision finale[295]. Elle ne se contente pas de restituer des faits, elle essaie d'y trouver une signification. Si elle n'utilise pas ces mots, elle considère l'interdiction de sortir à l'extérieur du lycée comme une forme de discrimination, par le fait qu'elle se voit rappeler ses liens à une classe « pas comme les autres », mais aussi à l'indifférenciation qui est réalisée entre l'ensemble des élèves rattachés à l'ULIS, et contre laquelle elle s'insurge.

Lorsque j'interrogerai Mme Matton à ce sujet, elle sera au départ surprise que j'aie eu connaissance de cette histoire. Elle tentera de couper court à la conversation mais acceptera finalement d'y revenir après un long moment passé à discuter de sujets moins « polémiques »[296]. La première raison avancée par Mme Matton tient pour argument le fait que les élèves de l'ULIS sont reconnus handicapés : « Ils sont handicapés. On ne peut pas prendre le risque de les laisser sortir, si jamais il vient à leur arriver quelque chose, on est responsable (*se reprend*) Je *(insistant lourdement sur ce mot)* suis responsable ». Dans le cours de la discussion, elle m'apprendra qu'elle est restée, sans doute à tort me dira-t-elle, sur l'expérience d'un élève (d'UPI à l'époque), qui était sorti du lycée sans que personne n'en soit informé alors que les élèves de l'UPI n'étaient pas autorisés à sortir, mais aussi et surtout parce que cet élève en particulier avait des problèmes sévères d'orientation dans l'espace. Il a été retrouvé par les surveillants à quelques centaines de mètres du lycée sans que rien ne lui soit arrivé, après quelques dizaines de minutes de recherche. Depuis ce jour-là, par mesure de précaution, des consignes très strictes ont été données à l'égard des élèves d'UPI comme l'interdiction formelle de sortir du lycée non accompagnés et *de facto*

[295] Leur revendication fera même jurisprudence puisque tous les élèves d'ULIS pourront, à la suite de cet événement, s'ils le souhaitent, sortir devant le lycée pendant les récréations ; qu'ils soient fumeurs ou non.

[296] Avec de la distance, j'avoue ce jour-là avoir manqué de tact pour aborder le sujet. Sachant que Mme Matton est très prise par le temps, j'ai été un peu direct, ce qui explique qu'elle ait été au départ un peu sur ses gardes. Je suis toutefois parvenu à faire en sorte que la conversation ne tourne pas court comme elle a su parfois le faire par manque de temps ou pour expédier les sujets qui lui semblaient « dérangeants ». Ce type d'expérience fait partie –du moins c'est ainsi que je le conçois - de l'initiation de l'apprenti-chercheur.

lors des inter-cours (des consignes strictes avaient été données à la vie scolaire quant au respect strict de cette règle). Au-delà de cet événement particulier rappelé ici par Mme Matton, qui semble avoir marqué les esprits, l'interdiction de sortir reste conditionnée au fait que les élèves sont reconnus handicapés, sans distinction aucune entre ces derniers.

Ce cas met aussi en lumière la manière d'appréhender les élèves rattachés à l'ULIS. Ceux-ci sont perçus comme une entité homogène, la plupart du temps rapportée à quelques éléments discrédités pris comme exemple pour justifier de l'application de régimes particuliers qui sont ensuite étendus à l'ensemble des élèves rattachés au dispositif (Anatole, porteur d'une trisomie 21 ou Maxence présentant des troubles psychiques graves). On le voit, assez explicitement à travers les propos de Mme Matton, le cas individuel sert ici :

> « (…) à dire le groupe à travers l'exemplification, c'est-à-dire en l'illustrant à l'aide de cas individuels, toujours plus ou moins caricaturaux, et dont on aura nécessairement lissé les singularités problématiques (ou du moins jugées inutiles pour la fonction qu'on fait remplir à ces "cas") par rapport à ce que l'on entend asserter sur le groupe. » (Lahire, 2013, p. 102).

Une des habitudes de pensée que j'ai fréquemment eue l'occasion d'observer, dont on mesure ici les effets dans la situation analysée, consiste selon l'expression de Bernard Lahire à « personnifier les collectifs » :

> « (…) c'est-à-dire doter les groupes ou les institutions de propriétés attribuées initialement aux individus (conscience, pensée, intention, volonté, esprit, âme, etc.), est le meilleur moyen de négliger les individus en tant que produits sociaux. » (2013, p. 96)

L'individu se dissout sous un collectif, ici l'ULIS, censé en définir et recouvrir l'ensemble des singularités. Par la formulation de ce seul acronyme c'est un ensemble de propriétés communes qui s'impose, au détriment de la saisie « de la complexité sociale (de la singularité) des individus (et notamment de leur patrimoines individuels de dispositions et de compétences incorporées) composant les groupes ou les catégories » (*ibid.*, p. 99). Le processus de personnification - à travers l'expression « les ULIS » - engendre ce que Bernard Lahire nomme un « lissage des singularités » (*ibid.*, p.102). L'écueil est alors, comme le montre le cas étudié, de tomber « dans la saisie du tout par la partie (l'individu témoignant pour l'ensemble du groupe » (*ibid.*, p.103) dont on sait les limites. Le groupe est, en outre, appréhendé comme une « figure individuelle imaginaire qui n'existe jamais comme telle dans la réalité sociale » (*ibid.*, p.97). Le dispositif ULIS est compris non

seulement comme une « classe » à l'image des autres classes du lycée[297] mais aussi comme une catégorie basée sur un principe de mise en équivalence des unités qui la composent, autour de l'illusion que le « handicap » est un, et non fait de singularités multiples.

On peut, d'autre part, faire l'hypothèse que Mme Matton reste cohérente avec la manière selon laquelle elle considère les élèves rattachés au dispositif : bien plus comme des enfants que comme des adolescents ou de jeunes adultes. Donc pas suffisamment « responsables » pour pouvoir bénéficier de ce droit de sortie, ou au moins pas à la hauteur de leur pairs d'âge égal qui, eux, en ont la jouissance. Elle me dira également avoir été étonnée d'apprendre que les élèves d'ULIS fument. Remarque qui accrédite l'hypothèse selon laquelle elle perçoit les adolescents et jeunes adultes dits handicapés mentaux comme des élèves éloignés des pratiques et des préoccupations de leurs pairs du même âge. De l'avis de différents membres de la communauté éducative avec lesquels j'ai abordé le sujet, cette règle n'avait jamais été envisagée, ni contestée par les élèves. Sans doute Jade et Oriane sont-elles les deux premières élèves rattachées au dispositif à revendiquer le souhait de fumer (je parle de souhait car respectivement à dix-sept et dix-huit ans, elles n'ont pas à en revendiquer le droit). Élisabeth, surveillante au lycée pour la deuxième année, me confirmera qu'avant que les règles ne soient revues, les élèves de l'ULIS n'avaient pas le droit de sortir. Voici les raisons qui lui paraissent justifier cette décision qui préexistait à son arrivée :

> « C'est une classe particulière, ils sont handicapés, ça doit être pour cela que ce choix avait été fait, mais bon *(hésite),* je me suis pas posée plus de question, c'était la règle avant mon arrivée…maintenant ils ont le droit mais il y en a peu qui sortent. Juste les fumeurs, Oriane et Jade. Y a aussi Hugo *(hésite)* et Jérémy et Jonas aussi (*réfléchit*) Ils fument pas, c'est vrai mais ils sortent quand même. Les autres, comme Luc par exemple, ils préfèrent rester près de leur classe.
>
> **Luc, il sort parfois, je le croise...**
>
> Ah bon, ouais enfin je suis pas toujours au portail c'est pour ça que je les vois pas tous (*sourit*). »

Agathe, l'auxiliaire de vie scolaire affectée sur le dispositif depuis 2009, ne laisse pas de doute sur les raisons du régime particulier réservé aux élèves rattachés au dispositif :

> « C'était pas difficile, c'était : "T'as pas le droit de sortir parce que t'es handicapé (*insiste sur ce dernier mot*)", c'est tout. C'était : "T'es en UPI ou en ULIS, tu sors pas." On cherchait pas à comprendre.

[297] On l'a vu, l'ULIS n'est pas une classe mais un dispositif, elle reste néanmoins aux yeux des membres de la communauté éducative une classe à part entière quelles que soient les nouvelles modalités d'orientation.

Ça à toujours été comme ça ?

Toujours.

La règle était reconsidérée chaque année, en fonction des élèves…

(*Sourit*) Non, tu rêves…

Pourquoi ?

(*Hésite*) Les élèves de l'ULIS (*cherche ses mots*) les ULIS ils sortaient pas, c'était la règle (*réfléchit*) on s'est jamais trop demandé si certains auraient pu sortir, ils ont jamais demandé non plus, ils s'en fichaient (*sourit*) la question est jamais venue… »

On l'a compris, la contestation des deux jeunes filles trouve son origine dans le traitement différencié dont elles font l'objet à l'égard du droit de fumer à l'extérieur du lycée, qu'elles perçoivent comme injuste. Cette situation révèle, en outre, le rapport dialectique entre les notions de différence et d'inégalité, selon lequel une différence ne devient inégalité, que s'il vient à se traduire par un accès inégal entre des individus différents, en raison de cette différence. L'inégalité étant une différence perçue comme injuste (l'égalité n'est pas exclusive de la différence, on peut être égaux mais différents).

Cela dit, la portée symbolique de la mobilisation de Jade et Oriane dépasse indéniablement le seul accès inégal à un droit accordé par ailleurs aux autres lycéens. Jade et Oriane mettent à l'épreuve, leur propre identité personnelle. En obtenant l'autorisation de sortir, elles légitiment aux yeux de tous (et de leurs camarades des classes d'inclusion) qu'elles ont, bien que rattachées à l'ULIS, toute liberté d'aller et venir comme n'importe quels autres lycéens. Sortir fumer sur le parvis du lycée leur donne l'opportunité de se fondre dans la masse, pour qui n'a pas connaissance de leur lien avec le dispositif ULIS. Elles partagent ainsi des formes possibles d'expression, parmi d'autres, des identités sociales du public lycéen. Dans ce cas précis, elles perçoivent et considèrent l'action de fumer comme susceptibles de les rapprocher de la « normalité » ; une « normalité » dont elles ont bien conscience d'être éloignée, du fait de leur rattachement à l'ULIS. Oriane l'explicite ouvertement dans l'entretien lorsqu'elle dit avoir signifié à la Proviseure que « (…) c'était pas normal et que c'était pas parce qu'on n'était en ULIS qu'on était pas comme les autres ».

Le désaccord entre les deux jeunes filles, l'administration et la vie scolaire tient à ce qu'une règle particulière soit appliquée aux élèves d'ULIS, sans autre justification que le fait d'être rattachés à l'ULIS. On saisit bien ici la difficulté que la Proviseure aurait eue à maintenir cette interdiction face à l'argumentation de ces deux jeunes filles, en s'appuyant sur la seule raison de leur reconnaissance de handicap. Mme Matton s'est ainsi trouvée pour le moins surprise et désemparée face aux revendications de ces deux élèves,

qui ne collaient pas avec les représentations qu'elle avait jusqu'à présent des « ULIS ». C'est pourquoi elle s'en est remise au coordonnateur avant de prendre la décision de revenir sur la règle jusque-là en vigueur. J'apprendrai plus tard lors d'une conversation avec Jade, qu'avec Oriane, elles ont particulièrement mal vécu le fait d'être publiquement disqualifiées par un surveillant devant les autres lycéens pour leur signifier l'interdiction de sortir, sous le seul argument qu'elles sont rattachées au dispositif ULIS :

> « J'avais trop la honte, quand il m'a dit : "Tu peux pas sortir parce que t'es en ULIS !". J'avais honte, on savait plus où se mettre avec Oriane. Juste parce qu'on était des ULIS, juste pour ça, devant tout le monde ! Il m'a gonflé l'autre *[Le surveillant]* avec ça, j'en avais tellement marre si j'avais pas ma clope et en plus il nous fout la honte. C'est pour ça, on est allé voir le prof et il nous a dit : "Allez voir la Proviseure!" et tout s'est arrangé, on peut aller fumer maintenant *(rit).* »

Cet événement rappelle le dilemme auquel l'individu stigmatisé se trouve confronté lorsqu'il « se définit comme n'étant en rien différent d'un quelconque être humain, alors même qu'il se conçoit (et que les autres le définissent) comme quelqu'un à part » (Goffman, 1975, p. 130). L'une et l'autre admettent qu'elles rencontrent des difficultés scolaires et acceptent l'accompagnement du dispositif ULIS comme remède possible[298] (on verra en quoi dans le chapitre suivant). Mais elles n'acceptent sans doute pas d'être réduites ou subsumées sous l'étiquette et les attributs que recouvre la catégorie de personnes handicapées dans laquelle elles ne se reconnaissent pas. Ce qu'elles contestent, c'est la perspective de devoir endosser une identité qui s'élabore dans et par la relation avec l'image négative que chacun se fait et renvoie du dispositif ULIS, et dans laquelle elles ne se retrouvent pas. Elles sont dans l'impossibilité d'accepter la disjonction qui leur est renvoyée entre l' « identité pour soi » - l'image qu'elles se sont construites d'elles-mêmes - et l'image qui leur est renvoyée[299]. Image, vécue comme une *obligation à être* et à se reconnaitre dans une *identité collective* (sous-tendue par la figure du handicap), qui leur apparaît comme étrangère et qui participe à structurer leur façon d'être au monde. Ce processus tend à accréditer l'analyse que fait Pierre Bourdieu de l' « acte d'institution » d'une identité, qui s'exécute ici à travers le rappel de l'appartenance au dispositif ULIS :

---

[298] Ce n'est pas tant le fait d'être rattachées à l'ULIS qui est rejeté par ces deux jeunes filles que ses conséquences sociales, en particulier l'affaiblissement de la position sociale et la dévaluation de soi qui l'accompagnent.

[299] Dans le point suivant, j'approfondirai cette idée en m'appuyant sur la distinction proposée par Erving Goffman entre *identité sociale virtuelle* et *identité sociale réelle* (1975). La philosophie a, par ailleurs, montré depuis bien longtemps que le rapport à autrui est nécessairement constitutif de la conscience de soi. Il ne peut y avoir de conscience de soi sans conscience pour autrui.

> « L'institution d'une identité, qui peut être un titre de noblesse ou un stigmate ("Tu n'es qu'un…"), est l'imposition d'un nom, c'est-à-dire d'une essence sociale. Instituer, assigner une essence, une compétence, c'est imposer un droit d'être qui est un devoir être (ou d'être). C'est signifier à quelqu'un ce qu'il est et lui signifier qu'il a à se conduire en conséquence. L'essence sociale est l'ensemble de ces attributs et de ces attributions sociales que produit l'acte d'institution comme acte solennel de catégorisation qui tend à produire ce qu'il désigne. Ainsi, l'acte d'institution est un acte de communication, mais d'une espèce particulière : il signifie à quelqu'un son identité, mais au sens à la fois où il la lui exprime et la lui impose en l'exprimant à la face de tous. (…) Tous les destins sociaux, positifs ou négatifs, consécration ou stigmate, sont également "fatals" - je veux dire mortels - parce qu'ils enferment ceux qu'ils distinguent dans les limites qui leur sont assignées et qu'ils leur font reconnaître. » (Bourdieu, 1982, p. 125-128)

Jade évoque également le sentiment de honte qui l'a envahie lorsqu'il lui est signifié, en public, l'attribut stigmatisant qu'elle tente de masquer. La honte, écrit Vincent de Gaulejac, apparaît « lorsque les processus identitaires sont perturbés, mettant le sujet dans une confusion extrême entre ce qu'il est dans le regard des autres et ce qu'il est pour lui-même » (1996, p. 96). Ce sentiment de honte s'élabore ici à la fois sur l'appartenance à un dispositif devenu « dispositif stigmate », comme je l'ai déjà souligné, et par la proximité de camarades discrédités avec lesquels les élèves discréditables craignent toujours d'être confondus dans les espaces de socialisation mixtes.

Lors d'une discussion, Jonas et Jérémy, m'apprendront qui sont ceux que certains nomment les « ennemis ». Les « ennemis » ce sont quelques-uns des élèves de l'ULIS collège avec lesquels ils collaborent autour d'un projet. « Ils sont insupportables, on a eu trop honte avec eux dans la cour… du coup on s'est un peu mis à l'écart. » (Jonas). C'est dans les lieux partagés, comme la cour ou la cantine (lieux où le regard d'autrui, principalement des pairs, est ressenti comme le plus pesant), au sein desquels les élèves discréditables, souvent déjà stigmatisés ou fragilisés par leur rattachement connu à l'ULIS, se désolidarisent et font preuve d'une sorte de « non appartenance » à l'égard de leurs camarades qui sont également rattachés à l'ULIS. Sous le regard de l'autre, les amis peuvent devenir des « ennemis », dès lors qu'ils deviennent une menace pour l'identité pour soi. Cela dit, ce sentiment de « non appartenance » est ambigu parce que contingent du contexte et de la nature de l'interaction sociale au cours de laquelle discrédités et discréditables viennent à se côtoyer. Il n'y a pour ainsi dire pas de rejet catégorique entre discrédités et discréditables, mais une oscillation permanente entre le rejet de certains élèves dont la fréquentation est jugée stigmatisante, et le désir de les côtoyer pour partager ce qui a trait à leur expérience commune et qui participe à leur histoire (Diederich et

Moyse, 1995) ; leur appartenance à un dispositif ULIS. Le sentiment de honte évoqué par Jérémy et Jonas ne s'exerce que lorsque leur identité et leur image sociale sont en voie d'être mises à mal, en autres, par le phénomène de contagion déjà évoqué (Goffman, 1975).

Enfin, contrairement à ce que prétend Élisabeth, la surveillante, d'autres élèves du dispositif, bien que non-fumeurs, se sont également emparés du droit de sortir, soit pour accompagner leurs camarades fumeurs, soit, comme le laisse entendre Jérémy, pour le seul plaisir de franchir le seuil du portail. Plus de deux semaines après que le droit a été donné aux élèves rattachés au dispositif de sortir, j'engage une discussion avec Jérémy que je rejoins accolé au portail du lycée. Il sort à chaque interclasse, souvent seul, parfois accompagné de Jonas, avec qui il passe beaucoup de temps. Je retranscris approximativement notre conversation lors de laquelle je n'ai pas sorti mon journal, Jérémy s'y étant toujours montré réticent :

« **Tu fumes, toi Jérémy?**
(*Étonné de ma question*) Non.
Tu sors pas alors aux récrés ?
Si.
Pourquoi faire ?
Rien.
Comme ça ?
Je prends l'air, je sors, c'est bien dehors. Ils sortent bien les autres ?
Tu prends l'air ?
Oui, je prends l'air, je respire,
C'est qui les autres ?
Ben, les élèves.
De l'ULIS ?
Non, les élèves de toutes les classes.
Ils fument.
Pas tous, ils sortent quand même, je peux bien sortir aussi.
***[Mes questions commencent à l'agacer]* Bien sûr. Avant vous aviez pas le droit ?**
Non, c'était n'importe quoi, parce qu'on est en ULIS, on pouvait pas. »

Les réponses plutôt laconiques de Jérémy n'en sont pas pour le moins riches de sens. La jouissance du droit de sortir, à présent étendu aux élèves d'ULIS, ne se réduit pas à la seule possibilité de pouvoir fumer. Dans les mois qui suivront, il ne sortira devant le lycée que de manière occasionnelle, en compagnie de Jonas. Probablement pour s'assurer

de la pérennité de leur droit, ou tout simplement pour le plaisir, comme il aime à le répéter pour « prendre l'air ».

Certes, le cas de ces deux jeunes filles reste tout à fait exceptionnel. La plupart des élèves ne questionne pas le bien fondé des régimes particuliers dont ils font l'objet au regard de leur affiliation à l'ULIS et de leur reconnaissance de handicap. Certains de ces régimes sont bien entendu justifiés, auquel cas ce serait une négation des particularités de chaque élève dont le projet personnalisé de scolarisation est censé justement être le garant. La scolarisation des élèves reconnus handicapés, qui repose sur le principe de non-discrimination rappelé par la loi du 11 février 2005, n'implique aucunement, bien au contraire, un non-discernement de ce qui fait la singularité des élèves. C'est d'ailleurs là toute la difficulté : maintenir, sans déséquilibre majeur, la tension entre la revendication du droit à la différence et le désir d'être considéré comme un individu « ordinaire ».

Les élèves ont plutôt tendance à s'accommoder de l'identité qui leur est assignée et des conséquences que cela implique, sans jamais véritablement en questionner la pertinence, comme ont pu le faire Jade et Oriane. Tous n'ont pas l'aplomb et la verve des deux jeunes filles. Le choix qui est fait est alors bien plutôt celui de « l'invisibilité » et de « se tenir peinard » (Goffman, 1968), au risque d'attirer l'attention sur soi et de se voir rappeler son appartenance à l'ULIS. Tous reconnaissent, à un moment de leur scolarité, avoir fait l'objet de situations de stigmatisation, parfois violentes, du fait qu'ils appartenaient à une classe spécialisée (à l'unanimité ces expériences douloureuses ont eu lieu à l'école élémentaire ou au collège). Faire le choix de l'invisibilité - ou rester dans une zone d'invisibilité sociale (à proximité du dispositif ULIS, voire à ne pas souhaiter sortir de la classe lors des interclasses) - peut signifier « une issue désespérée au stigmate de la honte qui expose une vie négativement » (Le Blanc, 2011, p. 60). Attitude souvent concomitante à la disparition de leurs voix (cf. Deuxième partie).

Bien que ce type d'événement reste assez rare, il vient toutefois nuancer l'hypothèse selon laquelle les élèves désignés handicapés mentaux seraient des individus passifs, qui n'auraient aucune prise sur les rôles sociaux prescrits qui s'imposent à eux du fait de leur désignation[300], ni d'autres choix que de rester piégés dans une « identité d'infortune » (Diederich et Moyse, 1995). En outre, l'analyse de ce cas montre que l'expérience sociale que suppose le rattachement au dispositif ULIS reste une épreuve pour

[300] La théorie de l'étiquetage (*labeling theory*) et la conception du handicap à travers le prisme du stigmate et de la déviance ont tendance à véhiculer l'idée d'une passivité des personnes à l'égard des rôles sociaux imposés par le mode de désignation et de traitement du handicap dont ils font l'objet.

les élèves qui, tant bien que mal, s'efforcent d'en cacher l'existence au regard de la stigmatisation que ce rattachement implique.

2. *Le « handicap »[301] un intrus en soi[302]*

Comme nous allons le voir, l'événement qui vient d'être analysé a été le déclencheur d'un questionnement initié au départ par Jade et Oriane, très vite rejointes par d'autres élèves rattachés au dispositif, autour de deux questions fondamentales : « Qu'est-ce le handicap ? » et « Qu'est-ce qu'être handicapé ? ». Si ces questions se cristallisent autour de la signification de la notion même de handicap, c'est que tous les élèves du dispositif doivent faire face à une étiquette qui leur est commune : celle d'élèves, dits « handicapés », suite à la reconnaissance administrative de ce statut par la MDPH. Parce qu'ils ne peuvent la refuser et difficilement s'en déprendre, celle-ci structure indéniablement l'image qu'ils se construisent d'eux-mêmes et par-delà leur identité.

Journal de terrain du 23/11/2011

« Conversation téléphonique avec Marc. Il me parle des stages puis il me fait part d'un problème qui a surgi la veille à l'initiative de Jade, Oriane, Hugo, Sarah et Laurent. Il m'apprend que ces cinq élèves se questionnent sur le handicap, sur le dispositif ULIS mais surtout sur le fait d'être assimilés aux autres élèves de la classe [Les discrédités]. Selon Marc, ils vivent difficilement la nécessité de devoir justifier leur scolarisation en ULIS au regard des représentations ordinaires qui entourent ce dispositif. Les élèves sont venus lui poser la question : "Pourquoi est-ce qu'on est dans la même classe que certains ?" en ajoutant qu'ils souhaitaient quitter l'ULIS. Marc me fait savoir qu'il a commencé à en parler avec ces élèves mais qu'il a préféré couper court à la discussion pour mettre le sujet à l'ordre du jour d'une réunion exceptionnelle. Il me dit avoir précisé aux élèves que s'ils voulaient quitter l'ULIS et qu'ils en avaient les capacités, il les encouragerait dans leur démarche, qui, me précise-t-il, est l'objectif de l'ULIS. Il admet toutefois qu'il appréhende de devoir envisager avec eux une discussion sur le handicap mental. La question n'a jamais été posée, c'est la première fois qu'il me dit être confronté à ce type de situation. »

En interrogeant les normes, les règles et les représentations sur le dispositif, Jade et Oriane ont encouragé un élan de réflexivité sur des questions qui, bien que rarement formulée, prennent une place importante dans leur existence et donc dans leurs expériences quotidiennes. Malgré ses réticences à aborder le sujet, Marc ne voyait d'autre solution que de provoquer une réunion « exceptionnelle » pour tenter d'amener des réponses à ses

[301] Si je mets ici le terme de handicap entre guillemets, c'est pour signifier que j'emploie celui-ci du point de vue des élèves, c'est-à-dire au sens de déficience.
[302] Ce titre m'est venu suite à la lecture du très beau petit livre de Jean-Luc Nancy intitulé *L'Intrus* (2000), suite à une greffe cardiaque.

élèves. Contrairement aux différentes réunions auxquelles j'ai eu l'occasion d'assister, celle-ci s'est déroulée dans un climat très solennel, au cours duquel tous les élèves ont fait preuve d'une attention soutenue à l'égard de ce qui s'est dit, même si tous n'ont pas pris la parole. Marc avait pris soin de faire en sorte que tous les élèves rattachés au dispositif puissent y participer, les inclusions ont été annulées ce jour-là le temps de la réunion.

Tous les élèves se font face assis autour des tables disposées en cercle. Marc prend place dans le cercle, tout comme Agathe qui prend des notes sur un cahier afin de garder une trace des points importants de l'échange. Ainsi qu'on on m'y a invité pour l'ensemble des réunions qui ont eu lieu dans la classe, j'ai également pris place dans le cercle. Je n'interviens jamais, sauf lorsqu'on m'y invite. Marc prend la parole pour lancer le débat.

Réunion du 25/11/2011[303] **:**

« Marc : Alors pourquoi, on fait cette réunion aujourd'hui ?
Jade : Pour savoir pourquoi on est en ULIS et c'est quoi le handicap ? »
[Long silence, personne ne prend la parole]
Marc : Alors ?
Noa : Au fait c'est quoi quand on est handicapé ?
Sarah : Parce qu'on est dans une classe spécialisée pour les élèves qui ont des difficultés au niveau de la lecture *(cherche ses mots)* et de l'écriture. (…)
Oriane : Oui et non, des élèves en difficulté il y en a dans les autres classes et ils ne viennent pas pour autant dans cette classe, alors pourquoi ? (…)
Marc : Oriane, pourquoi tu es en ULIS ?
Parce que j'ai des difficultés, comme les autres *[élèves de l'ULIS]*.
Marc : Donc pour vous, ce qui fait que vous êtes là c'est que vous avez tous des difficultés ?
Oriane : Non, y a autre chose monsieur, mais je sais pas, c'est difficile à expliquer (…) Je sais pas comment expliquer nos difficultés, on a un handicap enfin, c'est ce qu'on nous dit…
Marc : Alors est-ce que difficulté et handicap c'est la même chose ?
Oriane : Non, c'est pas la même chose *(cherche ses mots)* Difficultés, on a tous des difficultés même les autres *(cherche ses mots)* dans n'importe quelle chose et handicap, c'est autre chose…c'est je sais pas moi…
Marc : C'est quoi un handicap ? On arrive sur la deuxième partie de la question, mais c'est pas grave parce qu'elle vont ensemble
[Long silence, personne ne prend la parole].
Marc : Qu'est-ce que c'est un handicap, vous le savez ou non ? Alors comment vous faîtes pour dire que quelqu'un est handicapé ou non ?
Hugo : C'est quelqu'un qui a quelque chose dans la tête mais qui arrive pas à le faire, à l'expliquer.

[303] J'ai pu enregistrer l'intégralité de la réunion.

Marc : Là tu me dis pas ce qu'est un handicap mais tu me dis ce qu'est un handicapé. Non mais bon, c'est pas grave. Donc pour vous un handicap ce serait quelqu'un qu'à quelque chose dans la tête mais qui arrive pas à quoi ?

Oriane : À l'expliquer !

Hugo : À le digérer ! *(sourit)*

Oriane : Non ! c'est qu'on a un handicap dans la tête mais qu'on arrive pas à l'expliquer aux autres.

Marc : Ah, là, c'est votre problème à vous de pas réussir à l'expliquer.

Hugo : C'est parce qu'on est fainéant qu'on est là *(rit)*!

Marc : Non, si c'était juste de la fainéantise vous ne seriez pas là Hugo. Non, mais plus simplement, ça ne vous est jamais arrivé de dire dans la rue : "Cette personne elle est handicapée" ?

Si !! *[Collectif]*

Marc : Ben alors comment vous faîtes pour savoir ?

Oriane : Ben parce que (*cherche ses mots*), soit on le voit au visage…

Jade : Soit du corps, ça dépend…

Oriane : Oui du corps ou du visage mais …

Marc : Alors comment on sait qu'un corps est handicapé ?

Oriane : Ben par exemple monsieur, y en a deux dans mon taxi qui sont handicapés. Y en a un qui est en siège roulant et un qui a des béquilles donc il est handicapé mais de quoi je sais pas.

Jade : De naissance !

Oriane : Ça dépend. (…)

Marc : Est-ce que quand on est handicapé ça veut dire qu'on est handicapé de sa naissance jusqu'à sa mort ?

Non ! *[Collectif]*

Marc : Quelqu'un qui a des béquilles est-ce qu'il est handicapé ?

Ben oui ! *[Collectif]*

Oriane : Oui mais peut-être pas jusqu'à sa mort.

Sarah : Ben ceux qui sont handicapés on le voit à la démarche, comment ils marchent (…) Ben après y en a qui se guérissent des handicaps.

Marc : On les reconnait comme ça ?

Oriane : Ben non, y a différentes choses monsieur !

Maxence : Moi, avant j'étais handicapé mais je le suis plus maintenant. Avant j'avais des problèmes de cœur, maintenant j'en ai plus. Mais les médecins avaient quand même peur que je meure. Ils ont dit c'est une opération risquée peut-être qu'il va s'endormir mais pour toujours. *[Maxence a subi une opération à cœur ouvert quelques années auparavant]* (…)

Marc : D'accord, tu étais handicapé du cœur mais tu l'es plus.

Maxence : Oui.

Jade : Ben tu vois on en guérit !

Marc : Bon alors y a plein de choses, tu notes ? *[À Agathe, qui prend des notes]* Quelqu'un qui est dans un fauteuil roulant est-ce qu'il peut faire des études ? *[Marc cherche à faire progresser le débat]*

Sarah : Ben oui aussi il peut.

Marc : Donc est-ce qu'il est handicapé pour les études ?

Ben non ! *[Oriane et Sarah de concert]*

Sarah : C'est un normal. (*insiste sur ce mot*)

Oriane : Non (*très fort*) oulàlà ! (*à l'écoute du mot « normal » Oriane s'insurge)*

Marc : Sarah, ça veut dire quoi normal ?

Sarah : *(Hésite).* Ben il est comme nous, je veux dire.

Marc : C'est qui nous ?

Sarah : Nous tous.

Marc : Est-ce que toi tu peux faire des études comme tu veux ou est-ce que tu as besoin de beaucoup plus d'aide ?

Sarah : *(Rit)* Ben non, j'ai besoin de beaucoup plus d'aide.

Marc : Est-ce que tu as besoin de plus d'aide que celui qui est dans un fauteuil roulant pour passer un CAP ?

Oriane : Non !

Marc : Lui il a des problèmes *(cherche ses mots),* toi tu pourras courir, faire ce que tu veux. Et là il est handicapé et en classe il sera moins handicapé que toi.

Oriane : Voilà en classe, il y arrive !

Marc : Du coup, ça veut dire quoi handicapé ? Pas grand-chose ça dépend ce qu'on fait (…) On va pas passer toute l'heure là-dessus mais ce qui s'est passé cette semaine c'est autour de cette question-là. On en avait déjà parlé l'année dernière quand on avait parlé de la différence. (…) Alors maintenant vous entendrez ça, on ne dit plus : "handicapé" mais on dit qu'une personne est "porteuse de handicap", est-ce que vous faîtes une différence ? Oui, Hugo, quelle différence tu fais.

Hugo : Un handicapé, c'est par exemple qu'il a un pied cassé et porteur d'un handicap, c'est porter de la naissance jusqu'à la mort.

Marc : Ben vous voyez en fait l'idée, c'est l'inverse…mais non on peut l'entendre comme vous. Mais on a créé ça pour dire qu'on portait un handicap, c'est un peu comme on porte un sac on peut à un moment dire : "Ça y est j'ai fini de le porter je le pose !". Par exemple, si je me casse la jambe demain, je vais porter un handicap au niveau de mes jambes, au bout d'un moment elle va se réparer ma jambe, elle va se ressouder et je vais pouvoir me remettre à marcher…Donc j'aurai été porteur de handicap par exemple trois semaines, un mois et après ça va s'arrêter. On porte un handicap à un endroit. Par exemple Anaïs *[Jeune fille venue parler du handicap l'année dernière dans la classe]* elle est aveugle, y a plein de choses qu'elle peut pas faire. Elle conduira jamais par exemple. Par contre elle fait des grandes études, elle adore lire, elle est très très bonne à l'école. De ce côté-là son handicap visuel ne lui pose pas de problème (…) Alors la dernière question que je veux vous poser aujourd'hui c'est :"Qui décide que vous venez dans cette classe ?"

[Silence]

Jonas : En fait, c'est la MDPH.

Marc : Est-ce que c'est eux qui décident que vous venez là ?

Oriane : Je sais pas. (…)

Marc : En fait pas vraiment, c'est compliqué, les vraies personnes qui décident ce sont vos parents et y a qu'eux qui décident, et je veux dire heureusement. Personne vous force à être là (…) On va faire

court, ce que je veux vous dire c'est que par contre pour avoir le droit d'entrer dans cette classe il faut que la MDPH vous y autorise et qu'elle déclare que vous êtes handicapés, porteur de handicap. Une personne qui n'est pas porteuse de handicap ne peut pas entrer dans cette classe. Ca veut dire que toutes les personnes qui sont inscrites dans cette classe sont porteuses de handicap, mais de… (*hésite*), j'ai envie de dire, de mille et une façons différentes (*cherche ses mots*). Y a pas un élève qui ressemble à un autre… (*hésite*) et ce handicap vous donne des difficultés particulières (…) Mais attention des élèves qui ont des difficultés il y en a dans toutes les classes du lycée…

Sarah : Partout au lycée ?!

Marc : Surtout en lycée professionnel, il y a beaucoup d'élèves qui ont beaucoup de difficultés à l'école mais ils n'ont pas tous un handicap. Vous souvent, ce qui se passe, c'est qu'il y a des difficultés que vous ne pourrez jamais changer. Y a des gens qui ont des difficultés parce qu'ils n'ont pas assez travaillé, parce qu'ils n'ont pas aimé, parce qu'ils ont mauvais caractère (*réfléchit*) parce que dans leur famille c'est compliqué, d'accord ? Vous y a aussi le fait que des fois (…) y a des choses dans votre tête qui font qu'il y a des endroits où ça s'est bloqué et peut-être que ça se débloquera pas, alors vous allez apprendre à travailler autrement…et comme tu le disais aussi, vous êtes là pour apprendre un travail avec vos difficultés et votre handicap. Jérémy par rapport à ça qu'est-ce que tu peux dire ?

Jérémy : Ben, un jour on pourra s'en sortir ? (*interrogatif*)

Sarah : On va s'en sortir. (*convaincue*)

Jérémy : Ben des fois on est obligé de recommencer des choses quand on a pas réussi.

Marc : Est-ce que ça c'est bon que pour vous ? Ça sera peut-être plus compliqué pour vous mais y a justement une classe spécialisée qui est là pour vous aider pour que vous soyez pas seuls face à tout ça… Est-ce que tu sais Anatole, toi, pourquoi tu es là, pourquoi tu es dans cette classe ?

[Anatole s'exprime avec difficulté du fait d'importants problèmes d'élocution, c'est pourquoi je ne fais ici que " résumer " sa réponse : Anatole, comme Maxence, évoque une opération chirurgicale antérieure, indépendante de la trisomie 21 dont il est porteur et à laquelle il ne fait pas référence.]

[Voyant Anatole dans l'embarras, Maxence reprend la parole] Ben par exemple, on peut avoir des difficultés dans les matières (*cherche ses mots*) en mathématiques, par exemple en français, par exemple en histoire-géographie, on peut avoir ce genre de souci…

Marc : On peut aussi avoir des soucis, on vient d'en parler, pas qu'avec les matières, avec votre façon d'être avec les autres et avec votre façon de comprendre comment les choses fonctionnent. Tous autant que vous êtes, ça je le sais, y'a des moments où vous ne comprenez pas aussi vite ou pas entièrement les choses et comme vous en avez honte vous faîtes semblant... Est-ce qu'il n'y en a pas un dans cette classe qui se retrouve pas à certains moments à faire semblant face aux autres élèves ou dans la vie en général ? Et ça parfois pour des choses toutes bêtes, à la cantine par exemple ou vous faîtes semblant d'avoir compris et vous recopiez les autres parce que vous avez pas tout compris

Oriane : *[À Jade]* Ah c'est bien toi ça ! *(rit)*

Hugo : Oui, moi aussi quand des fois j'arrive pas à faire les choses moi je regarde les autres.

Marc : Alors que tu pourrais simplement dire : "Je n'y arrive pas !". Alors qu'ici on peut. Et en plus de se rendre compte que les autres y arrivent vite et que nous on y arrive pas, on est pas content forcément. Sauf que dans cette classe on peut...

Hugo : C'est fait pour ça !

Marc : Bon est-ce que vous êtes d'accord sur tout ça, pour qu'on travaille régulièrement, qu'on fasse des fiches, qu'on fasse venir des personnes porteuses de handicap comme on avait fait venir Anaïs pour voir un petit peu tout ce que ça peut vouloir dire, d'accord ?

Oui *[Petit "oui" collectif pas très enthousiaste]*.

Marc : Allez on en reste là. *[Le sujet ne sera jamais plus abordé dans l'année]*. »

Si on essaie d'analyser ce long échange restitué ici dans sa quasi intégralité, on s'aperçoit tout d'abord de la difficulté avec laquelle, tant les élèves que l'enseignant parviennent à définir la notion de handicap. Et plus particulièrement du « handicap » qui leur a été reconnu et a présidé à leur orientation au sein du dispositif ULIS. Très rapidement, le « handicap » est circonscrit à une atteinte physique du corps et plus singulièrement à sa dimension visible. Face à l'impossibilité des élèves de dire « leur » dit handicap, ou pour le moins de le distinguer de la question stricte des difficultés scolaires qui n'en sont que les effets, Marc déporte le débat du côté du corps stigmate[304]. La référence au handicap moteur, connu de tous, permet à chacun de s'accorder ainsi sur le fait qu'une personne présentant des problèmes moteurs est « handicapée ».

Tous les élèves avec lesquels j'ai abordé la question du « handicap » dans le cadre de conversations ordinaires ou d'entretiens formels m'ont parlé d'Anatole, en précisant qu'il ne fait aucun doute qu'il soit handicapé (Il porte un attribut corporel visible, qui lui confère le statut d'handicapé : une anomalie chromosomique). Il n'est pas seulement une personne handicapée, il est « le handicapé » en personne (Gardou, 2012). Cependant, à aucun moment dans le débat, il ne sera fait référence à Anatole. Peut-être par pudeur envers l'élève en question ? Ce sentiment partagé traduit néanmoins la difficulté et l'embarras qu'il y a à parler du « handicap » en présence de la personne elle-même, et du handicap dit mental en particulier. S'il en est ainsi, on peut supposer que le handicap conduit alors par essence à placer celui qui est reconnu comme tel dans une situation avilissante et il est préférable, ici par respect pour Anatole, de ne pas évoquer la chose. Contrairement au « handicap » moteur ou sensoriel, les mots pour dire le « handicap » semblent absents : d'une part, on l'a vu, le handicap dit mental reste flou et ambigu à

[304] Pour Marc, comme pour la plupart des professionnels, handicap mental et déficience intellectuelle sont synonymes. Les termes de déficience intellectuelle ne sont toutefois quasiment plus employés car bien plus connotés péjorativement que handicap mental.

définir ; d'autre part, ainsi que me le laissera entendre Marc lors d'une discussion après la réunion, il est paradoxal de devoir expliquer à une personne désignée handicapée mentale sa propre condition, alors qu'elle ne possède pas tous les outils intellectuels pour en comprendre le sens (Marc fait référence à quelques élèves de la classe et non à l'ensemble). Il n'en demeure pas moins qu'il ne trouve pas les mots pour dire le « handicap » des élèves qui interrogent les *mots pour le dire*. On voit par ailleurs que les deux exemples à partir desquels les élèves sont amenés à réfléchir, celui de la déficience visuelle et de la déficience motrice, sont positivés par le fait que dans les deux cas il peut ne pas y avoir de répercussion sur la réussite scolaire et, qui plus est, la déficience motrice est présentée comme pouvant être un état temporaire (Marc insiste sur l'expression « être porteur d'un handicap ») ; deux dimensions intéressantes à pointer pour examiner et donner une image positive de ce qu'est le « handicap ». Avec toutefois le risque que ledit handicap mental soit précisément perçu comme le versant négatif de cette image positivée : tous les élèves rattachés au dispositif sont en grande difficulté scolaire[305] et il y a peu de chances que cette situation soit temporaire. La remarque de Jérémy témoigne de la prise de conscience de cette comparaison malheureuse : « Ben, un jour on pourra s'en sortir *(interrogatif)* ». Les paroles de Marc ne suffisent pas à rassurer : « Vous y a aussi le fait que des fois (…) y a des choses dans votre tête qui font qu'il y a des endroits où ça s'est bloqué, et peut-être que ça se débloquera pas, alors vous allez apprendre à travailler autrement… ». Les performances scolaires sont présentées comme un rempart à la dégradation de l'image de soi, ce sur quoi ne peuvent compter la grande majorité des élèves rattachés au dispositif. L'imitation est présentée de son côté comme une manière d'agir peu reconnue et plutôt dévalorisante (sous-entendue détachée de tout processus de compréhension simultané ou *a posteriori*[306]). Ce que l'on peut noter et qui sans doute contribue à véhiculer ici une image peu valorisée du dit handicap mental, c'est la manière de l'aborder ici du seul point de vue des performances scolaires (c'est à l'école qu'il y est repéré[307] et qu'il s'y manifeste de la manière la plus « évidente »). Élément tangible, que

[305] Tom est la seule figure faisant exception, inclus totalement dans une classe de CAP. Ses difficultés, principalement d'ordre psychique, n'ont que peu de conséquences sur sa réussite strictement scolaire.

[306] Lev S. Vygotski a depuis déjà longtemps démontré le contraire : « L'imitation (...) est la forme principale sous laquelle s'exerce l'influence de l'apprentissage sur le développement. L'apprentissage du langage, l'apprentissage à l'école est dans une très grande mesure fondé sur l'imitation. En effet, l'enfant apprend à l'école non pas ce qu'il sait faire tout seul mais ce qu'il ne sait pas encore faire, ce qui lui est accessible en collaboration avec le maître et sous sa direction. » (1997, p. 355)

[307] Aude Béliard et Sébastien Eideliman ont noté dans leur travail que ce sont en effet le plus souvent « des difficultés d'apprentissage scolaire qui enclenchent la spirale administrative de la reconnaissance d'un handicap mental ». (2009, p. 7)

les élèves ne peuvent bien entendu contester mais qui explique difficilement pour certains pourquoi « *eux* » sont reconnus handicapés alors que nombre d'élèves du lycée connaissent des difficultés scolaires parfois tout aussi importantes, sans toutefois avoir à endosser l'étiquette d'« handicapé ».

Le flou qui règne autour du terme de handicap dans le cours de l'échange entre les élèves, ne permet pas de répondre explicitement à la question « Qu'est-ce que le handicap ? » et *de facto* assez difficilement à « Pourquoi sommes-nous en ULIS ? ». La nature de ce qui est désigné comme handicap mental, qui pourtant a préalablement fait l'objet d'une reconnaissance administrative, reste pour eux une énigme qu'ils devront toutefois prendre en compte dans la construction de leurs expériences et de leurs subjectivités. Ils n'ont d'autres choix que de faire avec cet intrus, cet étranger *en* soi, qui rend étranger *à* soi. La seule conscience qu'ils peuvent en avoir réside ainsi dans l'expérience du regard de l'autre et du rapport à la norme, comme je l'ai analysé dans le cas traitant de l'« interdiction de sortir des ULIS », et comme on le verra dans la partie suivante consacrée à la relation aux pairs.

Lorsqu'ils sont amenés à donner des explications sur leur affectation au sein du dispositif et sur la nature de celui-ci, la plupart des élèves rattachés à l'ULIS répond à peu près selon les mots de Jonas. Il me revient ici l'explication qu'il a fournie à une amie de sa sœur, de son âge, qui l'a interrogé sur sa scolarité et à l'égard de laquelle il n'est *a priori* pas resté insensible. Je restitue ci-dessous les notes de la conversation que nous avons eue ensemble. Nous parlons de son orientation future, il me dit alors qu'il en a longuement discuté ce week-end avec sa sœur et l'une de ses copines :

> « Ce week-end, j'ai discuté avec ma sœur et Claire de l'année prochaine (*sourit*)
> **C'est qui Claire ?** (*je lui renvoie un sourire pour lui signifier ma connivence*)
> Une copine.
> **Ta copine ?**
> Non, mais… je veux pas trop en parler, faut pas aller trop vite (*sourit de manière gênée*)
> **Vous avez parlé de quoi ?**
> Je lui ai expliqué que j'étais en ULIS. Je lui ai expliqué mes problèmes *(cherche ses mots)* en lecture et tout ça, en mathématiques (*hésite*) les difficultés. Je lui ai dit que c'est une classe pour les élèves en retard et en difficulté en lecture, en écriture et en maths aussi. Elle a compris et elle est d'accord avec cette classe. Elle, elle savait pas ce que c'était l'ULIS. Elle, elle est en normale *[Filière générale]*
> **Tu lui as dit quoi sur tes difficultés ?**
> Ben que j'avais des problèmes en lecture, que par rapport aux autres je suis un peu en retard, voilà c'est tout.

Tu lui as parlé de handicap ?

Non. Je lui ai dit que j'avais des difficultés à l'école. »

Les élèves rattachés à l'ULIS n'ignorent pas qu'ils sont reconnus handicapés même s'ils ne parviennent pas à définir précisément ce que recouvre ce terme, notamment sa dimension situationnelle qui, on l'a vu, tend à s'imposer dans les textes réglementaires[308]. Jonas me parle souvent de la MDPH qui doit prochainement lui délivrer la reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé (RQTH). Lorsque j'ai interrogé certains élèves sur ce qu'ils mettent derrière le terme de handicap ils ne parviennent pas, comme Jonas, à en donner une traduction objective autre que celle ayant trait à ce qui leur apparaît comme le plus manifeste : leurs difficultés scolaires. On ne peut toutefois éluder le fait que reconnaître « avoir des difficultés scolaires » plutôt qu'« être porteur de handicap », selon l'expression de Marc, représente un moyen d'action pour les élèves de réduire le stigmate auquel ils sont confrontés. Hugo, qui ne veut pas entendre parler de « handicap » le subsume sous l'acception de « difficultés scolaires ». Voici ce qu'il en dit lors d'une conversation ordinaire :

« **Pourquoi, on dit qu'en ULIS on est handicapé, c'est ça ?**

Je suis pas handicapé (*agacé*), en ULIS y a aussi des élèves en difficulté aussi, moi j'ai des difficultés et je me suis fait virer de SEGPA parce que je foutais le bordel *(rit)*, je répondais aux profs alors ils ont cru que j'étais fou et ils m'ont mis en ULIS !

Qui est handicapé alors ?

Ben (*cherche ses mots*) Anatole, ça se voit. Dans ma classe l'année dernière *[en ULIS collège]* y avait une fille comme Anatole, elle était handicapée elle.

Elle avait des difficultés scolaires ?

Ben oui (*surpris de la naïveté de ma question*), mais elle était handicapée elle. »

La réponse d'Hugo montre à quel point la question du handicap est pour lui un sujet sensible. Je n'ai pu disposer des moyens nécessaires pour mettre à l'épreuve la véracité des événements auxquels Hugo fait référence et entre lesquels il établit des connexions propres à leur donner cohérence, au profit d'une « présentation officielle de soi » (Bourdieu, 1986a, p. 71). Il prétend avoir été orienté en ULIS pour des problèmes de comportement et de manque de travail, alors que son dossier scolaire fait état d'une scolarité complète en ULIS, ponctuée de quelques intégrations en SEGPA. La question n'est pas de savoir s'il est

[308] On a vu toutefois dans la première partie que la distinction entre déficience et handicap n'est pas toujours clairement reconnue, pas plus d'ailleurs que le modèle social du handicap n'est présent dans les discours. Il ne s'agit pas ici de faire l'éloge de ce modèle, qui ne peut - ni ne doit - se soustraire à un examen critique comme ont pu le faire les précédents modèles. À ce sujet, je ne peux que renvoyer à la critique très pertinente et constructive que propose Marlène Jouan du modèle social du handicap (2013).

persuadé que les choses se sont déroulées ainsi, ou si c'est pour éviter de perdre la face aux yeux de son interlocuteur - et des autres élèves du lycée auxquels il avait été amené à expliquer son orientation en ULIS - mais de comprendre pourquoi il en vient à échafauder cette histoire. L'hypothèse que l'on peut faire a sans doute à voir avec la distinction SEGPA/ULIS déjà évoquée plus haut. Il faut savoir que si la SEGPA fait aussi partie des dispositifs stigmatisés, elle l'est dans une moindre mesure car considérée comme plus « proche » d'un parcours scolaire classique donc moins dégradant pour lui. Mais aussi et surtout, même s'il ne le formule pas explicitement ici, parce que les élèves qui y sont orientés ne sont pas désignés « handicapés »[309]. L'extrait de la discussion ci-dessous engagée avec Hugo et Noa, tous deux issus de la même ULIS collège, semble conforter cette hypothèse :

> « **Vous parlez souvent de la SEGPA, mais quelles différences il y a entre ULIS et SEGPA ?**
> Hugo : La SEGPA c'est en-dessous du général et l'ULIS en-dessous de la SEGPA. (*sourit de manière gênée*)
> Noa : La SEGPA ça bosse dur, à fond !
> Hugo : Non, mais moins qu'en général. »

Hugo et Noa, mais aussi comme on l'a vu Oriane, ont une aversion sans borne pour le terme de « normal » lorsque celui-ci est utilisé pour désigner les élèves qui ne sont pas dans une classe spécialisée. C'est pourquoi ils lui préfèrent celui de « général ». Parce qu'ils savent - par expérience - le poids et le pouvoir des mots, ils font preuve d'une vigilance de tous les instants pour traquer les modes de désignation qui laisseraient entendre qu'ils puissent être « anormaux » ; parler des « normaux » laisse supposer l'existence d' « anormaux », même si ce mot n'est que rarement prononcé. La distinction qu'ils font entre normalité et anormalité reposant sur une différence de nature et non de degré, explique en partie leurs réactions souvent épidermiques face à l'idée qu'ils pourraient ne pas être « normaux ». Il n'y a pour eux pas de pont possible entre normalité et anormalité, pas plus qu'il n'y en a entre la manière dont ils se perçoivent et la définition qu'ils se donnent du « handicap ».

Pour nuancer quelque peu le type de rapport au handicap évoqué jusqu'ici, il me semble intéressant d'évoquer le cas de Camille, qui a été la seule élève à reconnaître ouvertement qu'elle a un « handicap », non sans émettre toutefois quelques nuances.

---

[309] S'il est possible de posséder une reconnaissance de handicap ayant comme origine des troubles des fonctions cognitives et d'être orienté en ULIS, à ce jour, au niveau national, 20% des élèves de SEGPA posséderaient une reconnaissance de handicap.

Au cours d'une longue discussion avec cette jeune fille j'en viendrai à lui poser la question suivante : « En ULIS on dit que les élèves sont handicapés, tu te sens handicapée toi ? »[310]. Voici sa réponse :

> « (*Réfléchit*) En classe, oui, mais en dehors non, si y a un problème je peux l'affronter. En compréhension en classe oui c'est vrai que j'ai un handicap, mais ailleurs non.
>
> **C'est-à-dire en classe ?**
>
> (*Hésite*) En classe, j'y arrive pas trop, vous avez vu en classe, j'arrive pas trop à lire, mais chez moi je me débrouille (*sourit*). C'est moi qui m'occupe de mes petits frères, je fais les courses, je cuisine aussi (*très fière*).
>
> **Tu dis (*j'hésite*) être, avoir un handicap…**
>
> Oui à l'école, (*se reprend*) au lycée oui. Pas comme Anatole, pas handicapé comme ça mais (*hésite*) j'ai un handicap avec des difficultés scolaires, vous voyez ?
>
> **Oui oui, je comprends ce que tu veux dire...**
>
> J'ai un handicap à l'école parce que j'ai eu des problèmes quand j'étais petite, des blocages, maintenant j'ai des difficultés scolaires mais je suis pas handicapée tout le temps, pas comme une personne sur un fauteuil roulant ou Anatole, lui il est handicapé partout, il peut pas faire plein de choses chez lui (*sourit*). »

Contrairement à ses camarades de classe, elle ne prétend pas ne pas être handicapée, mais à certains moments de sa vie seulement. Lucide quant à ses difficultés vis à vis de la chose scolaire, elle reconnaît avoir eu des « blocages » dès l'école maternelle qui l'ont ensuite amenée à être orientée en classe spécialisée. Cela dit, bien qu'elle ne le formule pas explicitement, elle opère une distinction entre ce qu'elle nomme des « blocages », et les conséquences qu'ils peuvent entraîner à l'échelle de sa vie, dont le lycée ne représente qu'une partie. Au risque de sur-interpréter les propos de Camille, elle rend compte ici du handicap en termes de *situation*. L'emploi du verbe *avoir* plutôt que du verbe *être* témoigne de la distance qu'elle semble avoir avec le pouvoir totalisant que confère l'usage de l'expression « être handicapé ». Le « handicap » ne recouvre pas la totalité de son être, comme le laissent à penser les autres élèves interrogés, mais « seulement » une partie de son existence.

---

[310] Délibérément, lorsque j'employais le terme de handicap avec les élèves rattachés à l'ULIS - mais pas seulement -, je me suis toujours efforcé de l'employer sur un mode interrogatif, jamais comme une catégorie unanimement partagée. L'objectif étant bien entendu de ne jamais cesser d'en interroger la nature, tant auprès de ceux qui en font son usage que de ceux qui sont désignés. Sur le terrain, au lycée, dans les commissions ou entre les professionnels lors de réunions ou d'échanges informels, je n'ai jamais observé l'usage de la terminologie de troubles des fonctions cognitives, ni de retard mental. À sa décharge, le législateur, dans la circulaire n° 2010-088 du 18-6-2010, précise qu'il ne s'agit pas d'une nomenclature administrative, ce qui explique sans doute la raison pour laquelle les termes de handicap mental subsistent malgré leur disparition dans le texte.

De fait, contrairement à nombre d'élèves rattachés à l'ULIS, Camille porte un regard sur elle-même et sur son avenir beaucoup plus optimiste que la plupart de ses camarades. Elle ne doute pas qu'elle puisse, comme elle dit, « Y arriver » : « Je sais que j'arriverai à m'en sortir. »

En outre, comme on l'a vu dans la première partie de ce travail, la difficulté à définir objectivement les objets que sont le handicap, le handicap mental, la déficience intellectuelle ou encore le retard mental repose sur l'ambiguïté sémantique importante de ces notions. Les catégories médico-administratives en usage dans les commissions, telle la CDAPH, qui statuent sur la reconnaissance de handicap et l'orientation en ULIS, ne sont *de facto* pas plus éclairées sur la pertinence de ces catégories. Mais, contrairement à la posture scientifique pour laquelle elles sont des objets de savoir, les commissions sont sommées par le législateur de reconnaitre une personne qui en fait la demande (ou son représentant légal), handicapée ou non. Déjà à la fin des années 60, François Bloch-Laîné, dans son rapport intitulé « L'inadaptation des personnes handicapées », reconnaissait l'embarras qu'il y avait à produire des classifications face, disait-il, aux problèmes de nomenclature, mais aussi aux désaccords entre les spécialistes :

> « On ne sait quand la connaissance sera parvenue à un stade tel que les techniciens unanimes offriront aux administrateurs un cadre précis pour organiser leur action. Mais les administrateurs ne sauraient attendre. Il leur faut accomplir un effort d'ordre, malgré l'absence de certitude, durant la période de tâtonnement. » (1967, p. 3)

Les exigences administratives et institutionnelles, qui visent à organiser l'action et à répartir les responsabilités, prédominent sur la logique de connaissance. Leurs temporalités ne sont pas les mêmes. Les commissions, comme ici la CDAPH, ne peuvent attendre que les incertitudes scientifiques soient dissipées (puissent-elles l'être un jour) pour rendre leurs décisions dans des délais extrêmement contraints (cf. Dans le chapitre I la partie consacrée à l'emprise de l'attribution des places, p. 218). Alors, ces commissions « bricolent », bien souvent dans le flou de la complexité des cas, toujours singuliers, qu'elles ont à traiter. En outre, les professionnels des commissions auxquelles j'ai assisté[311] ne se préoccupent pas des effets sur les individus des catégories qu'elles utilisent. La priorité est de pouvoir émettre une proposition qui permettra de répondre au plus près aux

[311] Il s'agissait d'*équipes pluridisciplinaires d'évaluation*. Ce sont des commissions qui instruisent les dossiers de demande « de reconnaissance de handicap », de renouvellement de la « reconnaissance de handicap » ou encore de suivi des projets personnalisés de scolarisation en vue de les soumettre ensuite à la CDAPH, seule instance décisionnaire. Dans la majorité des cas, la CDAPH suit les préconisations de l'équipe pluridisciplinaire d'évaluation.

besoins de la personne qui demande la reconnaissance de handicap, que cela doive passer par l'acceptation de la reconnaissance de handicap ou non. Un des membres que j'ai interrogé à ce sujet, psychologue scolaire, n'en fait pas cas pour la bonne raison me dit-il :

> « (…) qu'ils *[Les élèves reconnus handicapés]* peuvent demander à sortir du champ du handicap quand ils veulent. C'est les parents qui décident. Demain, tu fais la demande et t'es plus reconnu handicapé, c'est pas un problème. C'est quand même bien plus souple qu'avant. Leur cas est revu tous les deux ans. Tous les deux ans on renouvelle ou non la reconnaissance de handicap, donc on se prend moins la tête. » (Pierre, psychologue scolaire)

Le médecin présent à la commission est sur la même ligne de conduite : « C'est pas ça qui est important *[l'étiquette handicapé]*, c'est que le gamin soit à une place qui lui convienne, c'est ça qui est important ». Bien que la reconnaissance du handicap d'une personne puisse en effet être temporaire (situation pour le moins rare dans le cas du dit handicap mental) ou que la priorité soit le bien-être de la personne, il n'en demeure pas moins que les mots ne sont pas neutres, et qu'ils ont des effets réels sur celles et ceux qu'ils désignent. Les observations empiriques rapportées précédemment me semblent indéniablement donner du crédit à cette hypothèse, déjà largement nourrie par le travail, entre autres de Pierre Bourdieu, mais aussi d'auteurs déjà cités comme Howard Becker (1985) et Erving Goffman (1975) :

> « La représentation du monde social est déposée dans les mots communs, termes performatifs qui font le sens du monde social autant qu'ils l'enregistrent, mots d'ordre qui contribuent à produire l'ordre social en informant la pensée de ce monde et en produisant les groupes qu'ils désignent et qu'ils mobilisent (…) Affrontés à une objectivation qui leur annonce ce qu'ils sont ou ce qu'ils ont à être, ils n'ont d'autre choix que de reprendre à leur compte la définition (dans sa version la moins défavorable) qui leur est imposée ou de se définir en réaction contre elle. » (Bourdieu, 1986b, p. 2- 4)

Ian Hacking (2001) s'est également intéressé au pouvoir des modes de désignation. Il nomme « *looping effect* », le processus que produit le mode de désignation en retour sur celui qui se voit désigné. En qualifiant un type de personne ou de comportement on peut l'affecter directement au point même de le transformer. Ian Hacking a montré dans le champ de la psychiatrie, à propos des personnes dites schizophrènes, comment les institutions, le langage et les pratiques psychiatriques participent à la construction de la catégorie de « schizophrénie » et à produire des représentations de ce qu'est la « schizophrénie », et comment les personnes ainsi assignées perçoivent et réagissent à cette assignation. Le « *looping effect* » prend fin lorsque la catégorie vient s'ajuster, en

qualifiant en tant que signes et symptômes, les réactions des personnes préalablement catégorisées.

On peut alors se demander s'il est possible de nommer la réalité sans la *mal-nommer* ou du moins en des termes moins connotés négativement. Dans une perspective goffmanienne, rappelons toutefois que le terme de « handicap » ne porte pas en son germe les effets stigmatisants qu'on vient de lui reconnaître[312]. Ils sont les résultats de la manière dont cette catégorie est actualisée dans les interactions sociales ordinaires. Comme l'écrit Pierre Bourdieu : « Ce qui fait le pouvoir des mots et des mots d'ordre, pouvoir de maintenir l'ordre ou de le subvertir, c'est la croyance dans la légitimité des mots et celui qui les prononce, croyance qu'il n'appartient pas aux mots de produire. » (Bourdieu, 2001, p. 210). Plus que les mots eux-mêmes, c'est bien le sens qui est derrière ces mots qui importe à travers les regards et les actions qui ensuite les incarne et en légitime l'usage. Le pouvoir stigmatisant du terme de handicap, à l'instar d'autres catégories, est généré dans l'interaction et ne se présente pas uniquement sous forme d'une désignation orale (Lovell *et al.*, 2011). Le terme de handicap, comme ceux qui l'ont précédé (anormal, débile, inadapté, déficient, etc.) est, on vient de le voir, de ceux qui, avec le temps, mettent l'identité et la reconnaissance sociale à l'épreuve. Ainsi que le souligne Charles Gardou certains mots :

> « (…) renforcent, relient et émancipent. D'autres, vulnérants, comme on le dit des armes, ternissent, blessent, séparent, enchaînent, bannissent et clouent au pilori, par erreur ou insensibilité. La violence symbolique du vocabulaire dépréciatif, utilisé au cours du grand récit de l'humanité, contribue au maintien en état d'infériorité des personnes en situation de handicap. » (Gardou, 2012, p. 81-82)

[312] Jeu de hasard au départ, le « hand in cap », l'étymologie rappelle que le terme de handicap, apparu au milieu du XVIIIème siècle dans sa forme contractée, vient du domaine hippique, au sein duquel il constituait une entrave et une gêne portée par le cheval le plus rapide dans le souci de rétablir l'égalité des chances avec les autres concurrents. Ce qu'il y a de plus constant dans la sémantique du mot depuis son origine, c'est l'idée d'équivalence, d'égalisation des chances (Stiker, 2007). C'est lorsqu'il apparaîtra dans la langue française à la fin du XIXème siècle que les bases de raisonnement ne seront les mêmes et qu'il prendra la connotation péjorative qu'on lui connaît actuellement. En passant de l'anglais au français et des courses hippiques au champ de la santé, le handicap, en tant que « désavantage » ou gêne du côté du plus fort, prendra un sens diamétralement opposé : celui de « désavantage » (au sens de déficience) du côté de celui qui a « le moins ». L'égalisation des chances est devenue par renversement sémantique l'inégalité des chances non compensée.

3. Hugo : le temps du doute

Peu de temps après la réunion, lors d'une conversation ordinaire, Marc me confiera qu'Oriane, Jade et Hugo ne sont pas handicapés[313]. Selon lui, il s'agit plus d'un « problème social » pour Jade et Oriane, voire « culturel et social» selon Clara[314] pour Noémie et Hugo arrivés en France à l'âge de huit ans, après une scolarité entamée en Tunisie. Marc parle de « déficience acquise » qui se serait installée tout au long de leurs trajectoires scolaires respectives. Ils ont été confrontés à une spirale cumulative d'échecs qui les a conduits à obtenir une reconnaissance de handicap et une orientation en classe spécialisée, dès l'école élémentaire pour certains. On retrouve bien ici la problématique soulevée par Jacqueline Gâteaux-Menecier quant à la réalité objective du concept de « déficience intellectuelle » dans ses degrés les plus atténués (1990, p. 47). Dans les semaines qui suivront la réunion autour de la question du « handicap », le cas d'Hugo ne cessera de questionner l'ensemble de l'équipe éducative. Les propos que j'ai notés, lors de différentes instances témoignent de l'incertitude sur le fait qu'Hugo soit « handicapé » :

Conseil de classe du premier semestre, 5/12/2011

« Marc : Je l'avoue, au niveau du handicap j'ai pas décelé grand-chose, je me demande s'il n'a pas été orienté socialement…

Paul *[Professeur d'arts plastiques]* : Je suis tout à fait d'accord avec toi, il est pas handicapé.

La Proviseure : Il peut s'en sortir mais il a pris l'habitude de se mettre *a minima*, il se la coule douce… »

Equipe de suivi de scolarisation du 3 février 2012

« Marc : Ce gamin ne relève pas d'une ULIS, s'il est là je peux prendre la moitié du lycée ! (…) C'est un gamin je me demande si y a un handicap. Je me pose la question de son handicap, il commence à être désagréable avec certains élèves de la classe. »

Conseil de classe du second semestre, le 16/06/2012

« Marc : Il est pas handicapé, c'est une erreur (*convaincu*).

La Proviseure : Oui son handicap est plus social, qu'est-ce qu'on fait alors ?

---

[313] Je rappelle que lorsque Marc ou Clara parlent d'absence de handicap pour ces élèves, ils sous-entendent absence de retard mental.

[314] Plus tard Clara - la coordinatrice qui succédera à Marc - me tiendra un discours identique à propos de Noémie qui est la sœur jumelle d'Hugo, arrivée en ULIS une année après lui (cf. Chapitre I).

Marc : On peut le faire passer en mécanique puisque c'est ce qu'il veut, c'est dommage qu'il n'y ait pas de CAP, la 2nde Bac Pro ça risque d'être difficile mais bon on peut tenter…
La Proviseure : Oui, on peut lui proposer. »

Les parents d'Hugo, ont de leur côté toujours douté de l'orientation de leur fils en ULIS, et qui plus est de son handicap. Ils en ont d'ailleurs régulièrement fait part à Marc consécutivement à l'hostilité d'Hugo vis-à-vis de l'étiquetage dont il fait l'objet. Cependant, se sentant peu légitimes pour en juger par rapport à la norme et aux enjeux scolaires, ils s'en sont toujours remis au jugement de l'institution, qui les a conduits vers une demande de reconnaissance de handicap pour leurs enfants (Hugo et Noémie). Au cours du dernier conseil de classe de l'année la décision sera prise de faire « sortir » Hugo du champ du handicap ; il quittera l'ULIS et intégrera une 2nde Bac pro mécanique à la rentrée suivante, faute d'un CAP mécanique. Du fait de sa « sortie du champ du handicap », il ne sera plus rattaché à l'ULIS mais exclusivement à la classe de 2nde Bac pro mécanique. Hugo a accueilli cette nouvelle avec beaucoup d'enthousiasme mais non sans une certaine appréhension sur sa capacité à pouvoir suivre les cours. Si on peut comprendre le choix d'Hugo au regard de son assignation et de la stigmatisation dont il faisait l'objet, les discussions que nous avons eues ensemble me laissaient à penser que la marche risquait d'être haute après une scolarisation presque exclusivement au sein d'un dispositif ULIS depuis le collège. J'ai évoqué avec Marc les craintes d'Hugo mais l'équipe pédagogique a jugé qu'il en avait les capacités, s'il se mettait au travail. Sous le prétexte qu'il n'avait rien à faire en ULIS, il a en effet longtemps refusé de travailler, tant au sein du dispositif que dans la formation de CAP « réservé » ATMFC puis APR, dans laquelle il avait été placé en inclusion. Lorsque j'ai rencontré Hugo pour la première fois à son arrivée en ULIS, il avait deux intentions : sortir du dispositif (et ne plus être reconnu handicapé), et faire un CAP mécanique. Ce dernier ayant été supprimé consécutivement à la réforme du BAC Pro en trois ans, il a été orienté en CAP ATMFC, puis APR qui ont conduit à deux échecs successifs. Lors des conseils de classes, les professeurs d'ateliers s'accorderont sur le fait qu'il possède des capacités, mais aucune motivation pour les disciplines pratiques de ces deux options. Pour rappel, lorsqu'il a été orienté au lycée, venant d'une ULIS collège, ses performances scolaires n'ont pas été jugées suffisantes pour qu'il accède à une 2nde Bac Pro mécanique, d'où son orientation en ULIS lycée avec des « inclusions » dans les seuls CAP « réservés » existants au lycée J. Jaurès. Après une année passée au sein du dispositif ULIS ponctuée de quelques inclusions en CAP ATMFC

puis APR, l'équipe pédagogique s'est prononcée favorablement sur son changement d'orientation, faisant par là le pari qu'il avait les capacités pour réussir dans la section de son choix. L'équipe de suivi de scolarisation entérinera la proposition de l'équipe pédagogique.

Inscrit à la rentrée suivante en 2nde Bac Pro mécanique, Hugo allait côtoyer des élèves auparavant collégiens. Les effets d'une stigmatisation quant à son statut antérieur n'étaient donc pas à craindre, au moins vis-à-vis de ses pairs. Assimilé au dispositif ULIS, j'ai compris à la rentrée qu'Hugo souhaitait prendre un peu ses distances avec nos discussions régulières dans la cour lors des interclasses mais aussi à la boulangerie à proximité du lycée où nous déjeunions parfois. Ma présence, même s'il ne l'a jamais formulé ainsi, risquait de le rappeler, aux yeux de ses nouveaux camarades, à son assignation antérieure. Nous nous ne sommes donc quasiment pas rencontrés au premier trimestre, juste salués à bonne distance. Je reviendrai sur l'expérience d'Hugo en classe de 2nde Bac pro mécanique dans le troisième chapitre de cette partie consacré à l'inclusion dans sa dimension épistémique.

C. Le point de vue des pairs[315]

Résolument basé sur une approche interactionniste de l'expérience des élèves rattachés au dispositif ULIS, il m'est apparu évident que ce travail s'intéresse également aux relations interindividuelles avec les pairs et à leurs points de vues. Cette dimension est sans nul doute constitutive de l'expérience de l'inclusion scolaire dans sa dimension sociale, et participe en outre de la construction des subjectivités de chacun. Je rejoins ainsi Isabelle Ville lorsqu'elle suggère que la « co-fabrique sociale des identités ou des significations de soi » (2008, p. 62-63) est une dimension fondamentale de la question de l'expérience du handicap. Les pairs sont ainsi partie prenante de cette co-construction des expériences et des subjectivités des élèves rattachés à l'ULIS, et réciproquement. Autant que les adultes, les pairs sont des « agents socialisateurs » (Establet et Zaffran, 1997) des élèves reconnus handicapés.

L'enjeu est donc ici de tenter d'examiner les interactions qui ont pu se jouer entre les élèves rattachés à l'ULIS et les autres lycéens, dans le cadre de ce que je peux qualifier

[315] J'emploie le terme de « pairs » pour signifier l'égalité en droit de l'ensemble des lycéens, rattachés à l'ULIS ou non, en tant que ce droit ne souffre d'aucune condition. Dans les faits, nous verrons que les lycéens dont nous parlerons ont tendance à ne pas reconnaitre les élèves rattachés au dispositif comme des *semblables*, terme qui renvoie à l'étymologie du mot *pair*.

après Isabel Martinez et Ana Vasquez (1990) d'interactions « horizontales »[316]. Le cadre analytique utilisé pour rendre compte des interactions entre les élèves rattachés au dispositif ULIS et les élèves de TBCP repose principalement sur les apports de l'interactionnisme dit de « la seconde école de Chicago » (Goffman, Becker, Strauss), et plus spécifiquement, on l'aura compris, sur les travaux très éclairants qu'Erving Goffman a consacré à l'observation de ce qui se joue dans le cours de l'interaction sociale et de ses effets sur l'identité des acteurs en présence.

Il serait bien entendu vain de prétendre rendre compte de manière complète des registres d'interactions entre les élèves dits handicapés et leurs pairs. Je commencerai donc par définir de quels pairs il s'agit et dans quel contexte les interactions dont je parle se sont déroulées, pour ensuite m'attacher à décrire et analyser quelques-unes des interactions observées.

1. De quels pairs parle-t-on ?

Je m'appuie en partie sur des observations réalisées au cours d'un séjour pédagogique d'une semaine à Paris, commun entre les élèves rattachés à l'ULIS et une classe d'élèves de terminale bac professionnel « Comptabilité-gestion » (TBCP). L'occasion m'a été donnée d'observer et de participer aux différentes phases que constituent la préparation, la mise en œuvre et l'exploitation de ce projet. À l'issue du voyage, j'ai conduit des entretiens collectifs, ou par groupe de deux ou trois élèves avec la quasi-totalité des élèves de TBCP (deux seulement n'ont pu être interrogés). Le parti pris qui m'a amené à circonscrire mes observations à cette seule classe tient principalement au temps long constitué par les différentes phases du projet durant lequel les élèves se sont côtoyés. Il va de soi que les élèves rattachés à l'ULIS côtoient au quotidien d'autres élèves que ceux de la classe de TBCP qu'ils n'ont par ailleurs pas choisis comme partenaires de ce projet.

Pourquoi alors ne pas mener une étude à visée plus extensive sur un échantillon plus important auprès des élèves du lycée ? Pourquoi encore ne pas s'intéresser plutôt au point de vue de lycéens plus proches des élèves rattachés à l'ULIS, ou à celui de leurs camarades ? Trois raisons à cela : les deux premières, qui tentent de répondre à la question

[316] À l'instar de Isabel Martinez et Ana Vasquez je considère que la pratique de ces interactions –étudiées par ces deux chercheurs dans une classe d'école primaire- « joue un rôle indispensable dans le sens de rendre possible et /ou d'améliorer leurs conditions d'intégration » (1990, p. 300). Il y a tout lieu de supposer que ces interactions horizontales tiennent une place importante dans la façon dont chaque adolescent ou jeunes adultes rattachés à l'ULIS envisage sa vie à l'école.

initiale sont d'ordre méthodologique et épistémologique ; la troisième plutôt d'ordre déontologique et éthique envisage d'apporter des éléments de réponse à la première, mais plus singulièrement à la seconde question.

La première raison a à voir avec la faisabilité de ce travail. Bien qu'une dimension à visée quantitative, assortie d'un traitement statistique, eût certainement pu apporter un éclairage complémentaire, l'élaboration, la passation et le traitement de questionnaires à l'attention de l'ensemble des lycéens, ou d'un échantillon représentatif, me sont apparus comme une tâche bien trop vaste pour pouvoir être mené à bien dans le cadre de la thèse. La deuxième raison repose sur le fait que je souhaitais circonscrire mon étude aux milieux d'interconnaissance dans lesquels s'inscrivent les discours et les expériences des élèves rattachés à l'ULIS. Un peu à la manière des micro-historiens portés par une démarche ethnographique, mon ambition est de restituer la cohérence d'un univers restreint de référence en faisant varier les angles de vue et les échelles d'observation, sans toutefois avoir recours à ce que l'on nomme communément une démarche quantitative. S'il m'est arrivé de m'appuyer sur des données statistiques pour étayer mes propos dans le cadre de cette enquête, je n'en n'ai toutefois pas produit moi-même[317].

Pour répondre à la seconde question, il s'agit de la place du chercheur et des limites que celui-ci se donne vis-à-vis de ses interlocuteurs pour éviter de leur porter préjudice. Je ne souhaitais pas « nuire » outre mesure à mes interlocuteurs en attirant sur eux une attention à laquelle ils essaient bien souvent d'échapper ou de se défaire, et que par mon statut je prenais le risque de renforcer et de légitimer. Si j'ai pu limiter les effets de ma présence, je n'y suis bien entendu pas parvenu complètement, notamment lors des entretiens conduits avec les élèves de TBCP après le voyage. La place que j'ai occupée tout au long du séjour n'est pas passée inaperçue, après avoir suscité au départ de multiples interrogations.

D'autre part, le caractère artificiel des entretiens collectifs a indéniablement contribué à provoquer des effets d'imposition indéniables autant qu'inévitables, auprès des élèves de TBCP. En déployant ma recherche à plus « grande échelle » au sein du lycée, je

[317] En aucun cas il ne s'agit de mettre dos-à-dos méthode qualitative et méthode quantitative, le « micro » et le « macro ». Nombreux sont les chercheurs (Beaud, 1996, Beaud et Weber, 2003, Olivier de Sardan, 2008 ; Passeron, 2006, Weber 2009…) qui ont montré la richesse qu'il y a à maintenir en tension approche quantitative et approche qualitative. Comme le souligne très bien Florence Weber « L'unité épistémologique des sciences de l'homme s'accompagne à la fois d'une pluralité des méthodes - liée en partie seulement au type de matériaux sur lesquels travaillent les chercheurs, depuis les crânes de fossiles jusqu'aux pratiques directement observables et jusqu'aux entretiens situés - et d'une dispersion disciplinaire qui doit plus aux histoires institutionnelles qu'à la logique de la connaissance scientifique. » (2009, p. 12)

prenais le risque de braquer un projecteur sur un dispositif et des élèves qui, comme on l'a vu, tentent de masquer, tant bien que mal, une identité sociale en partie perçue sous les traits négatifs de l'écart et du manque. Il m'est de même apparu comme déontologiquement et éthiquement contestable de chercher à conduire des entretiens individuels avec les amis des élèves rattachés au dispositif. Ainsi que le souligne Alain Marchive (2011) ce type de situation pose la question de l'autocensure au risque de mettre ses interlocuteurs en difficulté. Comme cet auteur, j'assume donc les conséquences de l'autocensure dans la mesure où elle ne fragilise pas l'ensemble de cette étude mais un point en particulier. Elle est ainsi :

> « (…) une manière de respecter ceux qui vous ont fait confiance, sans savoir quel serait au bout du compte le prix à payer. À trop faire fi des conséquences de sa pratique, le chercheur risquerait de se couper de ceux-là mêmes qui rendent possible cette pratique. Il n'est pas sûr que l'ethnographe ait beaucoup à gagner dans cette exigence de pureté et de vérité dont on sait bien qu'elle est en grande partie vaine. Un des moyens de dépasser cette aporie consisterait alors en l'objectivation de la subjectivité et le dévoilement des limites assignées à son travail de recherche *[cf. le travail d'auto-analyse effectué dans la deuxième partie de ce travail]*. » (*ibid*., p. 154)

De plus, dans la coopération entre enquêteur et enquêtés dans la production de la connaissance ethnographique, il est nécessaire de réfléchir à la question des effets sur l'image de soi des enquêtés, sur leur réputation ainsi que sur leur position dans leurs milieux d'interconnaissance (Weber, 2008). C'est pourquoi, on l'a vu plus haut, j'ai cessé de chercher à m'entretenir avec Hugo lorsqu'il est entré en 2nde Bac pro mécanique.

Le projet d'associer une classe dite « ordinaire » et le dispositif ULIS dans le cadre d'un voyage scolaire est né de la collaboration, principalement étayée sur des liens d'amitié, de deux enseignants, un professeur de mathématiques (Philippe) et le coordonnateur d'ULIS (Marc). Ce projet a donné lieu à la création d'une association (nécessaire pour récolter des fonds) et d'un site internet (afin de communiquer pendant les voyages), tous deux dénommés « P*** E*** ». L'association a été définie comme suit par les membres fondateurs :

> « Nous sommes une association qui a été créée suite à un voyage en Espagne entre des élèves de classe BEP comptabilité-secrétariat et la classe de l'U.P.I. *[Actuellement ULIS]* Suite à ce voyage et afin d'organiser d'autres projets communs, nous avons créé l'association "P*** E***" au mois d'octobre 2009. Les membres sont les élèves de la classe U.P.I, classe constituée d'élèves présentant un handicap, et les élèves de terminale Comptabilité. Divers projets pédagogiques sont mis en place afin d'effectuer un apprentissage le plus concret possible, de trouver des objectifs intéressants afin de rendre les heures de cours plus agréable ! Ce site a été fait afin de faciliter les échanges entre les

membres de l'association P*** E***. Chaque année une classe partenaire est choisie. Les deux classes effectuent ensemble divers projets pédagogiques sur l'année scolaire, dont l'aboutissement est généralement un voyage d'une semaine pour tous. »

Si le coordonnateur qui était en poste lorsque j'ai débuté cette enquête n'est pas à l'origine du projet, il n'en demeure pas moins que le projet a perduré après son départ. En septembre 2011, c'est ainsi la deuxième collaboration de Marc avec le professeur de mathématiques. À chaque début d'année le choix est fait d'une classe « partenaire », c'est la deuxième année que la classe de TBCP est retenue. Sur le chemin de la salle des professeurs j'interroge Philippe sur ce choix :

« **Pourquoi tu as fait le choix de cette classe ?**

Ils sont bien les Bacs, ils sont matures. Je sais qu'il y aura pas de problème avec eux, c'est des adultes. Ce serait plus difficile avec d'autres classes, comme les mécanos, avec qui je pense que ça serait plus difficile, ils sont moins tolérants.

Ah bon ?

Ouais (*cherche ses mots*), ils sont plus apaisés, plus calmes, y a une majorité de filles, elles sont plus attentionnées que les mecs. Il y aura moins de taquineries sur le handicap, les TBCP, ils sont moins (*hésite*) "ras les pâquerettes !" *(rit)*. L'année dernière avec les Bac pro compta y'a pas eu de problème même si les ULIS, enfin certains, ont un peu (*cherche ses mots*), on un peu eu des comportements bizarres. *[Philippe fait ici référence à une anecdote : Maxence un des élèves de l'ULIS, souffrant de maux d'estomac, n'a pas osé demander à aller aux toilettes. Il s'est souillé, ce qui a obligé Marc à rentrer avec lui à l'hôtel pour qu'il puisse se changer]*. L'histoire avec Maxence, avec une autre classe, on en aurait entendu parler pendant tout le voyage (*sourit*). Avec eux, sur le coup oui et après plus rien, ils savent rester discrets. »

Philippe m'explique avec insistance que les élèves de terminale, et notamment de comptabilité-gestion, sont des élèves plus matures, qui seront bienveillants à l'égard des élèves d'ULIS. Ils sont considérés comme faisant partie, avec les sections « Hôtellerie-Restauration » et « Sanitaire et sociale », des « meilleurs » élèves du lycée tant sur le plan scolaire que du comportement[318]. Philippe ne manque pas de souligner que la TBCP étant constituée d'une majorité de filles, le climat de classe s'en trouve plus apaisé que dans certaines classes où il y a une majorité de garçons, comme la section « Mécano » à laquelle il fait référence. Si l'on peut relever dans le discours de Philippe une allusion à des stéréotypes de genre reconnaissant aux jeunes filles plus de tolérance et de bienveillance envers les élèves désignés handicapés que leurs congénères garçons, la raison ne me

[318] Un part non négligeable des élèves de ces sections ont fait une seconde générale et pour certains une première en lycée général ou technologique avant d'intégrer le lycée professionnel.

semble pouvoir être exclusivement déterminée par ce seul facteur[319]. On peut en effet faire l'hypothèse que le climat de classe plutôt favorable unanimement reconnu à cette section - et non à cette classe en particulier - repose en partie sur le fait que ces élèves sont moins en délicatesse avec la chose scolaire que d'autres sections. La grande majorité des élèves a fait le choix de cette orientation et se projette sur une poursuite d'étude une fois leur baccalauréat en poche (seul deux élèves m'ont signifié vouloir entrer dans la vie active après leur bac). Si certains ont dû renoncer à la filière générale, le fait d'y être passé leur a ouvert plus de portes dans l'enseignement professionnel qu'aux élèves par exemple issus de SEGPA, dont les choix en lycée professionnel restent extrêmement restreints et pour lesquels la TBCP reste inaccessible. Donner du sens au fait de venir au lycée et être en mesure de se projeter dans l'avenir influe considérablement sur le climat général de la classe, le regard porté sur soi et *de facto* sur les autres, aussi différents soient-ils. Lorsqu'on fréquente de manière assidue la salle des professeurs, on s'aperçoit assez rapidement, dans les discours, de la corrélation qu'il y a entre les classes jugées les plus difficiles et le passé scolaire des élèves qui y sont affectés. Les classes les plus dénigrées sont bien souvent celles composées des élèves les plus en difficulté scolairement, mais aussi et surtout de ceux qui ont fait l'objet de projets d'orientation contraints (Dubet, 1996). Aussi, l'hypothèse posée par Philippe selon laquelle les élèves de certaines classes du lycée, comme ici les TBCP, seraient plus matures, tolérants et bienveillants tient, non pas à des questions de genre, mais plutôt à l'impossibilité d'être confondus avec les élèves rattachés à l'ULIS. La corrélation qu'opère Danielle Moyse (1994) entre les mécanismes de rejet et le degré de proximité, réels ou pressentis, s'avère tout à fait pertinente, contrairement à ce que nous avons noté précédemment à propos des relations entre élèves d'ULIS et de SEGPA en collège. Néanmoins, ne pas craindre le risque d'être confondus, n'indique pas qu'une frontière ne soit pas marquée, on le verra plus loin, notamment avec les élèves discréditables.

[319] Bien que cette dimension ne relève pas de ma problématique de recherche, les observations suivies des entretiens collectifs ne permettent pas de valider l'hypothèse émise par Philippe. Les garçons ne se sont pas montrés malveillants - contrairement aux filles - à l'égard des élèves rattachés à l'ULIS. En revanche, les conflits ou les attitudes indélicates entre les TBCP et les élèves rattachés à l'ULIS se sont manifestés de manière incontestablement plus délicate et discrète lorsqu'il s'agissait des filles que des garçons, sensiblement plus directs et « brutaux ». Bien entendu il convient de prendre cette hypothèse avec prudence ; elle mériterait une étude plus approfondie pour ne pas conforter et alimenter certains stéréotypes de genre.

2. *Le temps des premières rencontres*

Journal de terrain du 15/11/2011

« C'est aujourd'hui le jour où la classe de TBCP et les "ULIS" vont se rencontrer pour la première fois. L'objet de cette réunion est la présentation du projet "Voyage à Paris". Les deux classes ont rendez-vous dans une grande salle un peu froide et austère. Cette salle n'a pas de fonction particulière pour les élèves du lycée, elle est plutôt réservée pour les formations extérieures. Elle jouxte la salle réservée au dispositif ULIS dans un bâtiment à l'écart de ceux récemment réhabilités. Les tables sont disposées en "rail", placées les unes derrière les autres. Marc, Philippe, Isabelle (professeur d'anglais qui accompagnera les TBCP avec Philippe) précèdent quelques élèves qui commencent à s'installer, eux prennent placent face aux rangées de tables. Agathe, l'AVS, s'installe en retrait sur le côté. Je prends place à côté d'elle. Marc a déjà parlé du projet à ses élèves lors d'un Conseil. En attendant que tous les élèves arrivent je demande à Philippe s'il en a parlé aux TBCP : "Oui, oui je leur ai dit, qu'on ferait un voyage, comme l'année dernière, avec les anciens TBCP, je leur ai dit qu'on partirait avec les ULIS". Je lui demande s'ils se sont déjà rencontrés : " Non, pas encore c'est la première fois, y a seulement Nans qui est parti avec eux l'année dernière. Il a pas eu son bac du coup il en connaît la plupart mais pas les nouveaux ". Les derniers élèves terminent de s'installer. Marc prend la parole et expose rapidement les deux objectifs de cette réunion : "se présenter" et "parler du projet de voyage". L'ambiance est très solennelle. Philippe sollicite un de ses élèves afin qu'il présente sa classe aux élèves rattachés à l'ULIS : "Je dis quoi ? On est en terminale bac pro comptabilité, on fait de la compta et voilà, c'est tout ! (rit)". Marc enchaîne et demande ensuite à un élève de présenter la classe ULIS. Personne ne se désigne. Marc interpelle Jonas "Jonas, tu peux dire qui vous êtes ?". Un peu embarrassé Jonas s'exécute : "Ben, on est en classe ULIS, c'est une classe pour les élèves qui ont des difficultés scolaires en lecture en maths, un peu en tout (sourire gêné) voilà". Tout le monde reste très attentif. Marc demande s'il y a des questions. Aucune question de part et d'autre. Les présentations en resteront là. Philippe poncturera ce premier point par un appel aux échanges entre les élèves des deux classes. "Si on part à deux classes, c'est pour que vous échangiez ensemble et pas pour que vous restiez chacun dans votre coin, sinon ça n'a aucun intérêt, on compte sur vous". Marc enfonce le clou "C'est à vous [Regardant ses élèves] d'aller vers les autres et d'arrêter pour une fois de faire vos timides (silence) et réciproquement les TBCP on attend de vous que vous alliez vers les ULIS". Un silence suivra cette injonction à l'échange et à la communication. La suite de la réunion sera consacrée à l'organisation du voyage, principalement à des questions d'organisation et de logistique (le transport, le lieu d'hébergement, les repas, la constitution des chambres, les visites…). Toutes les questions seront posées par les TBCP, aucune par les ULIS. Au bout d'une quarantaine de minutes, Marc demande s'il y a encore des questions. Aucune. Les élèves sont invités à sortir, Marc, Philippe, Isabelle et Agathe échangent sur la présentation qui vient d'avoir lieu. Ils se disent plutôt satisfaits de cette première rencontre même s'ils déplorent le peu d'échanges entre les deux classes ».

Ce jour-là, les élèves rattachés à l'ULIS découvraient pour la première fois leurs pairs de la TBCP sauf Nans, redoublant, qui a participé au précédent voyage. Lors de la réunion, aucun signe visible entre les élèves d'ULIS qui le connaissaient et réciproquement, n'a laissé apparaître qu'ils s'étaient déjà côtoyés. Ni salutation, ni signe de connivence. D'ici leur départ à Paris, les élèves des deux classes iront une fois ensemble au théâtre et se rassembleront une dernière fois, une semaine avant le départ, pour prendre acte du planning définitif des activités et visites prévues durant le séjour, et pour entendre les attentes en termes de sécurité et de responsabilité. Lors de ces deux moments où les élèves se sont croisés, seul Hugo a échangé avec une jeune fille de la TBCP ; ils habitent le même village et prennent le même transport scolaire pour venir au lycée. Le jour du départ, Hugo est accompagné par les parents de cette jeune fille. Dans le train, les élèves des deux classes sont restés, pour faire une analogie avec les propriétés de certains composés chimiques, « non miscibles ». Les « TBCP » entre eux, les « ULIS » de leur côté malgré les nombreux va-et-vient entre les wagons tout au long des cinq heures de trajet. Seuls les enseignants ont effectué des allers-retours entre les deux groupes pour discuter avec les élèves et leur rappeler qu'il serait bon de « se mélanger » (Philippe) : « Bon, va falloir un peu se mélanger entre les classes, vous allez pas rester comme ça pendant tout le voyage *(rit) [Philippe, lance cet appel à ses élèves qui n'y prêtent guère attention],* Marc fait de même de son côté : « Vous êtes allés voir un peu les garçons et les filles de TBCP ? *[Il s'adresse à Hugo, Noa, Oriane et Jade]* », mais son appel reste vain. Jusqu'au lieu d'hébergement, où les élèves se répartiront dans les chambres, il n'y aura aucune interaction verbale entre les élèves des deux classes. J'ai toutefois observé des regards interrogateurs réciproques sur les manières d'agir, de se mouvoir ou de parler. Sans interagir entre eux les élèves se sont pourtant « jaugés » les uns les autres.

Journal de terrain du 15/02/2012

Dans le wagon où je passe une partie du voyage, Hugo et Noa sont côte à côte à écouter de la musique sur leur portable ; sans toutefois cesser d'observer Juliette et Marianne (élèves de TBCP) qui leur font face sur la travée opposée. Laurent et Sarah fricotent. Laurent m'a dit qu'ils "sortaient" ensemble. Jade et Oriane font face à Hugo et Noa sans s'adresser la parole. Anatole est assis à côté de Marc et Philippe, et Marylou à côté de moi. Elle ne me parlera pas du voyage, juste quelques sourires ou signes de tête pour répondre aux questions banales que je lui pose de temps en temps pour occuper la durée du trajet. J'observe que les élèves de TBCP observent eux-mêmes leurs pairs d'ULIS. De petits événements ne leur échappent pas et font l'objet de commentaires discrets ou de regards condescendants : Jonas ouvre maladroitement son sachet de chips qui se répandent à même le sol, Sarah exprime sans discrétion ce qu'elle ressent pour Laurent, Noa s'adonne à une séance de « headbanging » [Hochements de tête de grande amplitude au rythme de la musique,

pratiqué le plus souvent sur de la musique métal] avec son téléphone, Jérémy se coiffe les cheveux en forme de crête dans les toilettes et vient fièrement nous [Marc, Philippe et moi] la montrer, Marylou ne parlera ni ne mangera de tout le trajet, etc. Autant d'événements dont je constate qu'ils se déroulent sous les regards à la fois interrogateurs et sévères des élèves de TBCP. Quelques remarques fusent : "C'est pas pour rien qu'ils sont en ULIS (rire discret)" (Juliette), "Oh putain, il est pas aidé lui avec ses chips, ça se voit qu'il est… (Signe pour signifier un retard mental)" (Cassandre), "La honte l'autre avec sa musique, le malade, putain avec qui on est parti !" (Juliette), etc. »

On le verra plus loin, certains élèves de TBCP se sont interrogés sur la présence d'Anatole au sein du dispositif ou, *a contrario,* sur le fait que des élèves comme Hugo, Jade, Noa, Oriane et Anatole, fassent l'objet d'une désignation et d'un traitement social commun.

Le temps de ce voyage scolaire s'est avéré particulièrement fécond pour rendre compte de comment s'est construite l'identification aux pairs et comment les interactions se sont déroulées à travers le filtre des représentations qui les sous-tendent et les façonnent. Les entretiens ont été conduits quelques semaines après le voyage. Lorsque j'ai annoncé au TBCP que je souhaitais mener avec eux des entretiens, le prétexte avancé était celui de recueillir leur point de vue sur leur séjour à Paris en compagnie des élèves rattachés à l'ULIS. J'ai ainsi conduit cinq entretiens collectifs. Je ne prenais pas l'initiative de parler de leurs relations avec les élèves rattachés à l'ULIS, j'attendais à chaque fois qu'ils commencent pour ensuite approfondir le sujet. Je ne souhaitais pas en effet imposer trop directement les thèmes sur lesquels je voulais m'entretenir avec eux, mais au contraire me laissais imposer par les élèves eux-mêmes le fil conducteur qui allait les mener ensuite à évoquer l'expérience vécue avec les élèves rattachés à l'ULIS. Ni eux ni moi n'étions dupes des raisons de ma présence. Tous savaient de manière plus ou moins vague que j'effectuais un travail de recherche sur les élèves rattachés au dispositif ULIS, mais je leur ai laissé la responsabilité de la manière dont ils allaient aborder le sujet et à quel moment ils souhaitaient le faire. J'ai donc entamé chaque entretien par une question très ouverte : « Qui a eu l'idée de faire ce voyage à Paris ? ».

3. « Même dans notre tête on savait qu'ils étaient décalés »

Ces mots sont ceux de Jessica, élève de TBCP. Ils paraissent rendre compte de la présence de représentations sociales déjà très affirmées sur le dispositif et les élèves qui y sont rattachés, avant même que les élèves ne se rencontrent lors de la première réunion de

présentation. Toutefois les représentations premières des élèves de TBCP à l'égard de leurs pairs rattachés à l'ULIS, m'intéressaient moins que parvenir à comprendre ce qui a contribué à façonner le cadre des premières interactions entre les élèves, dont j'ai essayé d'observer minutieusement le déroulement. Ainsi que le préconisent Peter Berger et Thomas Luckmann, il est nécessaire de commencer par rechercher comment s'est construite la réalité pour espérer en approcher une compréhension adéquate (2008). Voici ce que les élèves de TBCP savaient sur le dispositif et les élèves qui y sont rattachés.

Entretien n°1 (Marianne, Juliette et Cindy) :

« (…) **Avant de partir qu'est-ce que vous saviez de l'ULIS ?**

Marianne : Ben en fait, on en a entendu des échos pas très bien en fait.

Cindy : Monsieur Dinan *[Philippe]* nous avait préparé en nous disant que c'était des gens avec des comportements assez étranges mais on n'imaginait pas à ce point-là ! (*rit*)

C'est-à-dire ?

Cindy : Ben leur comportement, comment ils sont (*cherche ses mots*), certains ils parlent pas…

Marianne : Comment il s'appelle (*cherche le nom*) Tom, il dit jamais rien, Marylou aussi, ouais ils sont « *space* » quand même les ULIS *(rit)*

Space ?

Marianne : Ben oui *(rit)*, ils sont un peu allumés quand même, enfin certains pas tous, quoi que (*sourit légèrement*), on voit que ça tourne pas rond. »

Entretien n°2 (Lou et Jessica) :

« **(…) Vous aviez déjà entendu parler de la classe ULIS ?**

Lou : Je savais que c'était une classe spéciale mais sans plus (*réfléchit*). Au début je me posais des questions, on m'a dit que c'était une classe spécialisée, que c'était pas une classe comme les autres.

Qui dit ça ?

Lou : Ben (*cherche ses mots*) Tout le monde en fait, les élèves, les profs, monsieur Dinan.

Jessica : C'est des personnes qui ont des problèmes d'apprentissage, c'est pas le même circuit parce qu'ils ont plus de mal, on le sait au lycée.

Monsieur Dinan vous avait parlé des élèves de l'ULIS ?

Jessica : Il nous avait décrit certains cas pour qu'on aille un peu vers eux, il nous avait dit qu'il y en ait qui se lavaient pas, qui parlaient pas, qui faisaient ça qui faisaient ci (*cherche ses mots*) pour pas qu'on soit surpris et pour nous dire qu'on aille un peu vers eux et si on y va ensemble, c'est pour qu'on soit ensemble ! Il nous avait prévenus avant de partir, donc on savait un peu à quoi s'attendre…

Quelles images vous aviez…

Lou : Oh ben, quand tu nous dis que quelqu'un se lave pas ça fait un choc !

Jessica : La douche ça a été le grand débat entre nous, on comprenait pas, l'hygiène c'était grave, très grave, comment on peut ne pas se laver (*grave*). »

Entretien n°3 (Cassandre et Cynthia) :

« (…) Avant de partir à Paris est-ce que vous aviez déjà entendu parler de la classe ULIS ?

Oui ! (*collectif*)

Dans quel cadre ?

Cassandre : La buvette. Ils vendent des pains au chocolat, des bonbons, des boissons et tout, donc on savait que c'était leur classe qui faisait ça mais après…

Cynthia : L'année dernière, ils sont partis à Prague et j'avais beaucoup d'amis dans la classe avec laquelle M. Dinan est parti l'année dernière avec les ULIS.

Et alors ?

Cassandre : Comique ouais ! *(rit)*

C'est-à-dire ?

Ben Nans, il nous en a raconté de belles avec certains, avec Maxence (*sourit légèrement*)

(…) Est-ce qu'il y a d'autres élèves du lycée qui vous ont parlé de votre départ avec les ULIS ?

Cassandre : Oui, oui, y en a qui nous ont dit : " Vous partez avec les ULIS, oh, je vous plains vous allez péter un câble ! " *(rit)*.

Qui disait ça ?

Cassandre : Les gens en général, je sais pas les secrétaires *[manière de désigner les bacs pro secrétariat]* disaient par exemple : "Moi, je vais pas partir si c'est avec les mongols", on entend dire souvent : "on va à la buvette des mongols".

Tu penses la même chose toi ?

Cynthia : Oui. C'est un peu tout le monde dans le lycée qui a cette image-là…On revient sur l'étiquette, c'est l'étiquette ULIS qui fait qu'on dit c'est des mongols !

Cassandre : C'est aussi pas pour rien qu'on a cette image-là ! C'est vrai que des fois ils font des choses… C'est pas pour rien on l'a pas inventé celle-là. Le coup où Maxence m'a couru après dans tout le lycée en criant : "Je t'aime !"…faut vraiment le faire quand même. Il commençait à me faire peur (*rire collectif*)

Cynthia : On nous a dit dès le début de l'année c'est une classe spéciale (*hésite*) et c'est le mot spécial qui a fait qu'on a un autre regard sur eux. On nous a bien spécifié que c'est spécial parce qu'ils ont des problèmes pour apprendre, que certains c'est dans leur tête.

Cassandre : On nous a toujours mis ça dans la tête, à l'école c'était la CLIS, au collège c'était la SEGPA, après c'était l'ULIS, on a toujours dit que c'étaient des classes spéciales. Faut pas trop les brusquer, "Ne vous moquez pas d'eux, ils risqueraient de mal le prendre", "Alors vous voyez là c'est un trisomique, il a eu ça parce que patati et patata"…C'est depuis qu'on est petit. Y a toujours eu des classes spéciales, on m'a toujours dit faut faire attention quand même, faut leur parler, leur sourire, leur dire bonjour. »

Entretien n°4 (Joakim, Jules et Cédric) :

« **(…) Vous connaissiez la classe ULIS avant votre départ ?**

Jules : (*cherche ses mots*) c'est une classe d'enfants un peu handicapés et tout (*cherche ses mots*) Il *[Philippe]* nous a averti que si on voyait des choses inhabituelles ou des comportements qu'on avait pas l'habitude de voir entre nous, il fallait pas qu'on s'inquiète *(rit)*. Il y a des trucs qui allaient nous

paraître évidents et pour eux non, enfin il nous a juste dit ça et après il a dit : "Vous allez voir par vous-mêmes."Nans *[élève qui a redoublé]* il avait déjà vu (*sourit légèrement*)

Cédric : Ouais, il nous avait dit de rester discrets si on voyait des choses qui nous paraissaient pas normales. »

Entretien n°5 (Nans, Nadia et Julia) :

« **(…) Qu'est-ce que vous saviez de la classe ULIS ?**

Nans : Monsieur Pianet *[Marc]* nous avait dit : "Ce qui est normal pour eux ne sera peut-être pas normal pour vous…". On savait qu'ils avaient des difficultés, ils passaient un peu pour une classe de mongoliens (*sourit*). Ils sont vachement dans l'imaginaire, ils mentent, Monsieur Pianet nous a dit de ne pas prendre tout ce qu'ils disent au sérieux.

Nadia : Au début Monsieur Pianet nous a dit : "Ne vous étonnez pas s'ils ont des comportements bizarres", mais bon. (*étonnée*)

Julia : Avant on les croisait, on disait tiens c'est un élève d'ULIS, il doit être un peu fêlé. (*rit*). »

À la lecture des extraits d'entretiens ci-dessus on constate assez rapidement que les élèves de TBCP possédaient un certain nombre de représentations à l'encontre du dispositif ULIS et des élèves qui y sont rattachés. Le regard des autres, écrit Henri-Jacques Stiker, est « un complexe de regards préconstruits, de regards d'autrui introjectés, de regards de soi projetés » (1999, p. 78). Cela explique sans doute les regards à la fois interrogatifs et suspicieux lors du trajet en train que j'ai évoqués plus haut. Les élèves de TBCP qui n'avaient jamais eu de contact direct avec leurs pairs rattachés à l'ULIS avaient à leur encontre des représentations fortement suggérées - plutôt sur un mode négatif si l'on s'en tient à ce qu'ils en disent par les propos rapportés tant par leurs pairs, (dont ceux de Nans invité par Monsieur Dinan à rapporter devant les élèves de sa classe son expérience lors du précédent voyage), que par leur professeur principal ou le coordonnateur d'ULIS. Les mots employés par Jessica à ce sujet, repris dans le titre de cette partie, sont particulièrement explicites : « (…) Puis même dans notre tête on savait qu'ils étaient décalés, déjà donc on savait très bien que ça serait pas comme si ça allait être des élèves d'une autre classe ». Elle ajoutera plus loin : « (…) On savait un peu à quoi s'attendre… (*sourit*) ». On le voit, ces représentations sont construites à partir de cas particuliers présentés comme des figures idéaltypiques représentatives du dispositif ULIS dans son ensemble, à partir de stigmates ou de comportements déviants les plus visibles ou les plus « spectaculaires », à l'instar de ceux d'Anatole porteur d'une trisomie 21, de Marylou qui ne communique pas avec les personnes qu'elle ne connaît pas, ou encore de Maxence clamant son amour haut et fort pour Cynthia au milieu de la cour. L'image sociale qu'offre un groupe de personnes, « peut être influencée par le comportement ou l'apparence d'un de ses membres » (Diederich et

Moyse, 1995, p. 19). On retrouve à nouveau ici le processus précédemment décrit qui consiste à réduire le « tout » à l'une de ses parties réelle ou fantasmée. Le fait que les élèves soient tous rattachés au même dispositif contribue à leur assigner une identité collective qui tend à faire disparaître la singularité de chacun des individus composant le groupe. L'uniformisation et l'anonymat générique conduisent alors à une vision abstraite et quantitative, avec sa charge de caricature (Gardou, 2012, p. 55).

Des « attributs de similarité » (Calvez, 1990) leur sont ainsi affectés comme autant de caractéristiques censées définir une identité commune : « mongols », « menteurs », « négligés », « comportements étranges ou bizarres », « perchés », « fêlés » etc. Ces attributs fonctionnent comme des « classements pratiques » (*ibid.*, 1990) le plus souvent face à l'impossibilité de formuler ce qui fait ledit handicap, notamment pour les élèves discréditables. Tout comportement jugé déviant ou inadapté est alors perçu comme un élément révélateur de leur « handicap ». Les analyses de Marcel Calvez sont ici, bien que dans un autre contexte[320], tout à fait heuristiques pour penser les interactions sociales qui se jouent entre les élèves de TBCP et les élèves rattachés au dispositif ULIS :

> « Ces classements pratiques expriment un ensemble de représentations qui englobent à la fois leur appartenance à un lieu spécifique et leur comportement quotidien. Les signes qu'ils donnent à voir à autrui acquièrent une signification par rapport au fait qu'ils sont au CAT et donc dans "*un truc pour les handicapés*". De façon inverse, le fait qu'ils soient au CAT non seulement procure une signification à des comportements perçus comme étranges, mais aussi et surtout oriente la perception et met l'accent sur des détails de comportements qui, dans d'autres situations, pourraient paraître anodins. » (Calvez, 1990, p. 39)

Les observations réalisées pendant le trajet en train vont pleinement dans le sens des analyses de Marcel Calvez. Du côté des seuls élèves de TBCP, les regards portés sur leurs pairs rattachés à l'ULIS se voyaient ainsi portés par la recherche d'indices à même de pouvoir légitimer leur handicap et ce qui leur en avait été préalablement exposé. C'est ainsi que les incongruités accidentelles (Jonas, par exemple, qui a vu ses chips se répandre à même le sol suite à un geste maladroit, Sarah trébuchant sur le seuil entre deux compartiments, etc.) ou certaines attitudes (s'esclaffer sans se soucier de son entourage, mâcher bruyamment etc.), sont apparues comme la manifestation de leur « handicap » bien qu'elles n'en aient été en rien symptomatiques (Goffman, 1975). À partir d'un ou de quelques traits repérés ou supposés chez un individu, la tendance consiste à appliquer un

[320] Le travail réalisé par Marcel Calvez a eu pour objet d'analyser l'intégration de personnes reconnues handicapées travaillant dans un Centre d'Aide par le Travail (ex ÉSAT) en milieu ordinaire, et plus particulièrement les relations avec le voisinage du centre.

ensemble d'autres traits qui sont apparemment en cohérence avec les premiers. Ces « imputations » (Calvez, 1990), réelles ou imaginaires, sont alors autant d'obstacles qui ont prédéterminé, sur un mode négatif ou dévalorisant, toute relation sociale à venir. Quelques élèves de TBCP, on le verra dans le point suivant, ont préféré adopter des « conduites d'évitement » (Goffman, 1975).

Il serait enfin réducteur de laisser sous-entendre que l'image dévalorisée de l'ULIS et des élèves qui y sont rattachés tient à la seule présentation qui en a été faite aux élèves de TBCP avant la première réunion préparatoire. Marc et Philippe se sont en effet interrogés sur la manière d'envisager la première rencontre entre les élèves. Deux questions se sont posées à eux : Dire ou ne pas dire le « handicap » et, dans l'affirmative, comment le dire *?* Sachant que faire le choix de dire le « handicap » peut engendrer des processus de stigmatisation dont on peut penser que faire le choix de le taire aurait pu en prémunir. Marc et Philippe s'entendront finalement sur le fait que la question du handicap devait être abordée avec les TBCP au regard de l'image, véhiculée au sein du lycée, de l'ULIS et des élèves qui y sont rattachés. Le choix a donc été fait d'informer les élèves de TBCP ainsi que le signalent certains d'entre eux : « Monsieur Dinan nous a préparé (…) » (Marianne), « Il *[M. Dinan]* nous a averti (…) (Cédric) », « Ce qui est normal pour vous, pour eux, ne le sera peut-être pas (…) (Nadia) ». La focalisation sur quelques attributs ou attitudes manifestes propres à certains individus, est, on l'a vu, venue contaminer l'image sociale de l'ensemble des élèves du groupe supposé contenir en chacun d'entre eux les singularités de tous.

De son côté, Cassandre soulève un point fondamental qui interroge la nature même du dispositif de par les répercussions en termes de représentations que celui-ci engendre, pour les élèves qui y sont rattachés. Voici ce qu'elle en dit :

> « Après s'ils ont été mis là c'est qu'il y a des raisons (*cherche ses mots*), mais j'ai vraiment l'impression que c'est (*cherche ses mots*) : "Tu fais quoi dans la vie ? Je suis en ULIS". Ils vont pas expliquer pourquoi parce que eux ils savent pas pourquoi ils sont en ULIS. Par exemple, moi je vais dire je suis en TBCP, Terminale Bac Pro Comptabilité (*insiste sur chacun des termes*), je fais de la comptabilité, de la gestion du secrétariat, etc, c'est mon identité… Eux ils vont dire je suis en ULIS mais ils vont pas expliquer ce que c'est, leur formation. Ils ont fait de leur classe une identité. Ils se sont identifiés à une classe et je trouve que c'est pas forcément bien (*hésite*) parce qu'ils se sont pas identifiés en tant que (*cherche ses mots*)… J'ai l'impression qu'ils s'identifient à une classe, à une étiquette. Ils ont été mis là donc, ils sont comme ça, ils cherchent pas à savoir. »

Il ne fait aucun doute que l'ULIS est perçue par Cassandre comme une « classe » au sens propre du terme, et non comme un dispositif dont la singularité est justement de ne

pas être une « classe » au sens où elle l'entend. La « forme scolaire » (Vincent, 1994), connue et partagée par les élèves, est celle selon laquelle un élève appartient à une seule et même classe, à laquelle il est censé s'identifier. Cassandre, on le voit, s'appuie pour sa part sur les disciplines spécifiques de sa formation qui, par une sorte d'effet performatif, contribuent à définir en retour une identité professionnelle en construction. Par conséquent, ce que Cassandre fait valoir ici à l'égard de ses pairs n'est pas tant le problème de s'identifier à une classe (ce qu'elle fait elle-même), que celui qui consiste à laisser entendre qu'être rattachés à une ULIS aurait comme seule fin en soi de permettre à des élèves reconnus handicapés d'accéder au lycée, sans autre projet d'existence que celui d'y être présents « physiquement ».

Cassandre exprime ainsi son embarras à penser autrement leur identité qu'à travers leurs difficultés ou à travers ce qui est à l'origine de leur situation de handicap. La manière dont Jonas a présenté l'ULIS lors de la première réunion de préparation entre les deux classes donne en partie raison à Cassandre : « Ben, on est en classe ULIS, c'est une classe pour les élèves qui ont des difficultés scolaires en lecture en maths, un peu en tout (*sourire gêné*) voilà. » (Journal de terrain 15/11/2011). À aucun moment, les élèves n'ont fait référence - au moins pour ceux qui sont en inclusion dans des classes de CAP - aux diplômes auxquels ils se préparent (les enseignants présents n'ont pas non plus relevé ce point). C'est ce qui contribue à faire dire à Cassandre que les élèves rattachés à l'ULIS se sont « identifiés » à leur classe.

Tout au long de mon enquête, j'ai observé que les élèves ont en effet tendance à se présenter à travers le dispositif ULIS en justifiant ce qui les a conduits à y être orientés, sans jamais préciser qu'en parallèle ils suivent des formations professionnelles en classe de CAP. Seuls Noémie, Noa, Hugo et Jérémy (élèves discréditables) m'ont confié qu'à l'extérieur du lycée ils ne parlaient pas de l'ULIS, mais seulement de leur classe d'inclusion. « Personne connait l'ULIS, moi je dis que je suis en CAP, et ben ça ça va, ils comprennent, c'est vrai en plus que je suis en CAP *(rit)* » (Noémie). Au lycée, les possibilités de « contrôle de l'information » (Goffman, 1975) à propos de soi sont plus compliquées, voire impossibles. Il est difficile en effet de camoufler son appartenance au dispositif, tout comme de revendiquer et d'expliquer une double appartenance (ULIS et classe d'inclusion de manière simultanée) qui nécessiterait une explicitation fine du fonctionnement du dispositif. On voit bien ici le poids de la désignation sociale et de son traitement. Les élèves rattachés à l'ULIS ne se définissent qu'au travers d'attributs dévalorisants, sans faire référence à leur projet professionnel. Se définir ainsi témoigne

inévitablement de l'intériorisation et de l'impact d'un statut social stigmatisé, d'un « soi handicapé » dirait Goffman (1975), qui *de facto* accrédite le flou, comme on le perçoit dans les propos de Cassandre, sur sa propre identité, réduite à la partie de soi qui fait l'objet d'une stigmatisation[321]. L'image ainsi donnée des élèves rattachés à l'ULIS, et par les élèves eux-mêmes, contribue à légitimer les représentations à leur égard sur un seul registre négatif de leur désignation sociale et du traitement social qui en découle. Ainsi que le laisse entendre Cassandre, cette propension à percevoir les élèves rattachés à l'ULIS est d'autant plus présente chez les élèves de TBCP qu'aucun de leurs pairs dits handicapés n'est inclus en TBCP.

4. De la proximité compassionnelle à la distance sociofuge[322]

La proximité spatiale, l'usage et le partage de lieux communs tout au long du séjour, ne pouvaient que procurer aux élèves des deux classes des occasions multiples d'interagir ou au moins de se rencontrer même fortuitement. Si la simple co-présence au lycée ne suppose pas nécessairement d'interaction, la forme du voyage scolaire à contribué, par sa spécificité, à focaliser les interactions dans un « foyer unique d'attention » (Goffman, 1975). D'autre part, les élèves de TBCP avaient, rappelons-le, reçu de leur côté comme consigne de la part de leur professeur principal d'aller vers leurs pairs rattachés à l'ULIS, et lors des deux réunions préparatoires, les deux classes avaient été enjointes à se « fréquenter ». Si l'on s'en tient au contexte qui vient d'être décrit, les interactions entre les élèves se sont cristallisées dès le début du séjour autour de deux registres opposés : le premier que je qualifie de *proximité compassionnelle* et le second de *distance sociofuge.* Tous deux doivent être considérés comme des processus et non comme des états *a priori*. Bien qu'opposés, leurs frontières restent toutefois perméables, ce qui n'exclut pas que l'on puisse ainsi progressivement passer de l'un à l'autre.

Comme Cassandre le laisse entendre le premier registre a, semble-t-il, été fortement suggéré par Monsieur Dinan avant le départ. Elle montre d'ailleurs un certain agacement à

---

[321] Bien que le cadre soit différent, concernant l'expérience de la déficience motrice, le constat fait par Robert Murphy de sa propre expérience trouve dans le cas présent quelques résonnances « L'invalidité exerce sur le sens de qui on est et de ce qu'on est une emprise bien plus forte que n'importe quel rôle social, même les rôles clés comme l'âge, le métier et l'appartenance ethnique. » (1990, p. 150)

[322] J'emprunte ce terme à Edward T. Hall qui en fait usage dans le but d'opérer une distinction entre les espaces « sociopètes » et espace « sociofuges » (1971). Les espaces sociofuges ont pour effet de maintenir une séparation entre les individus, contrairement aux espaces sociopètes qui eux, ont pour effet de permettre les interactions et les contacts.

propos de la manière dont il lui a été demandé de se conduire avec ses pairs rattachés à l'ULIS :

> « (…) On nous a dit : "Faut pas trop les brusquer !", "Ne vous moquez pas d'eux, ils risqueraient de mal le prendre", "Alors vous voyez là c'est un trisomique, il a eu ça parce que patati et patata…" (*agacée*)…C'est depuis qu'on est petits. Y a toujours eu des classes spéciales, on m'a toujours dit faut faire attention quand même, faut leur parler, leur sourire, leur dire bonjour…Moi je suis normale, les gens ils m'aiment pas, ils m'aiment pas ! C'est pas parce que je suis spéciale qu'il vont se forcer, moi une personne quand ça passe pas qu'il soit trisomique ou pas, quand ça passe pas, ça passe pas… c'est pas parce qu'il est trisomique que je vais l'aimer ou pas l'aimer *(rit)*. »

Bien que Cassandre paraîsse ne pas souhaiter se laisser guider par ce qu'elle décrit comme étant une attitude pour le moins condescendante, dans les faits son attitude s'est révélée toute autre. Voici ce qu'elle dit de sa relation avec les élèves rattachés à l'ULIS un peu plus loin dans l'entretien :

> « **Tu as quand même fait la démarche d'aller vers certains élèves d'ULIS…**
>
> Cassandre : Ah oui, moi je suis allée vers eux.
>
> **Tu as pu échanger…**
>
> Cassandre : (*hésite*) C'était comment dire, avec les ULIS on se sentait beaucoup plus grand et protecteur de partir avec les ULIS. On se sentait puissants (*elle fait le geste de mettre des guillemets*). Moi perso, je me sentais intelligente avec eux. J'ai honte de dire ça, mais moi, je me sentais grande quand j'étais avec eux. Moi je me sentais vraiment comme une animatrice, je me comportais comme je me comporte en tant qu'animatrice quand j'ai passé mon BAFA.
>
> **C'est-à-dire ?**
>
> Cassandre : Ben, je leur parlais gentiment, j'étais sympa avec eux, je leur expliquais des choses…comme je fais quand j'suis animatrice avec les gosses du centre de loisirs.
>
> **Oui mais c'est pas des gosses, la plupart ont ton âge**…
>
> Cassandre : Oui mais on fait pas toujours la différence, vu comme ils se comportent.
>
> **Ah bon ?**
>
> Cassandre : Des fois ils font des réflexions, je te jure on dirait qu'ils ont cinq ans.
>
> **C'est-à-dire ?**
>
> Cassandre : Oui (*cherche ses mots*) je sais pas moi, comme l'autre là Noa qui te demande ce qu'on voit là-bas au loin alors que c'est la Tour Eiffel (*Cynthia et Cassandre rient toutes les deux*)
>
> **C'est pas trop bien passé avec Jade ?**
>
> (*Soupire*) Elle, elle voulait faire sa grande là. Dès que je lui disais un truc elle levait les yeux au ciel.
>
> Cynthia : C'est vrai qu'elle était pas toujours sympa pourtant on lui parlait gentiment… ».

Certes la démarche de Cassandre qui a fait le premier pas vers Jade, Camille ou Marylou peut être considérée sincère ; il n'en demeure pas moins que sa démarche paraissait portée par ce que Marcel Calvez (1990) nomme une « éthique de la charité » lui

commandant de prêter assistance (1990). Les interactions, dont elle décrit ci-dessus le cadre, témoignent en effet d'une dissymétrie manifeste des rapports avec des pairs du même âge. Si la proximité compassionnelle atteint ici son paroxysme, dans le cas de Cassandre elle a été, dans une forme plus modérée, le cadre de l'ensemble des interactions des élèves de TBCP qui sont allés vers les élèves rattachés à l'ULIS (on verra plus loin que seul Hugo a cherché à entrer en contact avec les TBCP). En milieu de séjour, observant que Camille semblait quelque peu distante avec les élèves de TBCP, je l'ai interrogée à ce sujet. Je retranscris ci-dessous approximativement notre échange dont je n'ai pris que quelques notes :

> « **Tu as discuté un peu avec des élèves de TBCP ?**
> Pas trop.
> **C'est vrai que je t'ai pas trop vue…**
> Non, on est restés chacun dans notre coin.
> **Ah bon ?**
> (*Hésite*) L'autre aussi, elle nous prenait un peu pour des débiles à nous parler comme ça (*fait mine de minauder*) comme si on était des gosses.
> **C'est qui l'autre ?**
> Cassandre mais aussi Marianne, elles venaient nous voir, elles nous disaient : "Ça va, vous avez pas besoin d'aide ?" (*Insiste sur le dernier mot sur un ton niaiseux*)
> **C'était pas méchant…**
> Non mais elles sont pas obligées de nous parler comme à des gosses. Jade et Oriane ça les a gonflé aussi, c'est pour ça qu'on a pas trop cherché à leur parler. (*réfléchit*) Elles étaient sympas, je dis pas, mais elles nous parlaient comme à des gosses, ça m'a gonflé *(rit)*. »

Cette attitude n'a été en rien spécifique à Cassandre et Marianne. Comme je l'ai montré dans la partie consacrée au point de vue des professionnels, j'ai pu observer chez la majorité des élèves de TBCP une propension à considérer leurs pairs dans un état d'infantilisme indépassable. Sans aucune acrimonie, Jules me dira à propos des élèves rattachés à l'ULIS qu'il s'agit d'« une classe **d'enfants** *[c'est moi qui souligne]* un peu handicapés mais ils sont sympas, ça va. ». Une des raisons qui explique la proximité compassionnelle de certains élèves tient en effet à ce facteur, l'autre étant le rapport au « handicap » lui-même (essentiellement à l'égard des élèves discréditables). Anatole et Marylou étant les deux élèves qui ont suscité le plus de compassion de la part de leurs pairs de la TBCP :

> « Cindy : Il me fait pitié Anatole, ça me fait toujours ça, j'ai de la peine pour les gens handicapés
> Marianne : Oui moi aussi, mais c'est surtout comment elle s'appelle déjà, celle qui parlait pas (*hésite*) Marylou, elle a l'air triste, elle sourit jamais…

Si, si, elle sourit, elle parle même mais à très peu de personnes

Cindy : À vous ?

Oui un petit peu, ça a mis du temps mais on discute de temps en temps

Marianne : Moi, ça m'a fait de la peine de la voir comme ça, Anatole aussi c'est sûr avec son handicap mais moins que Marylou, la pauvre ça doit pas être facile. »

Le second processus que j'ai identifié dans le cours des interactions sociales ordinaires est celui que je nomme *distance sociofuge*. Le but étant de placer et de maintenir suffisamment de distance entre soi et un autre individu, afin d'éviter autant que possible de s'engager dans une interaction jugée - ou présupposée - problématique voire potentiellement « menaçante ». Si, Cassandre, on l'a vu, fait partie des élèves de TBCP qui ont adopté une attitude de *proximité compassionnelle* envers les élèves rattachés à l'ULIS, elle rend compte ici du fait que les postures de rejet et d'évitement ont souvent tendance à primer sur les attitudes compassionnelles. Bien qu'elle utilise la troisième personne, elle fait part ici de son cas personnel :

« Par exemple, si une personne de l'ULIS va parler à quelqu'un d'autre, l'autre personne (*hésite*) va avoir un rejet, elle va pas être naturelle (*cherche ses mots*), elle va avoir un rejet au départ, elle va essayer de ne pas lui parler, et après, elle va le prendre par pitié, je sais pas (*réfléchit*). S'il lui parle pas il va culpabiliser, il va lui dire : "Oh le pauvre !", c'est vraiment par pitié enfin voilà, c'est pour ça. »

Dans l'extrait d'entretien qui suit Juliette exprime assez ouvertement la raison pour laquelle elle préfère garder ses distances avec les élèves rattachés au dispositif.

« **Toi, Juliette tu as pu échanger avec les élèves de l'ULIS ?**

Ah non sûrement pas. (*se reprends*) C'est pas que j'ai peur des gens qui ont des difficultés (*cherche ses mots*) mais (*hésite*) si, ça me fait peur, donc du coup je préfère pas leur parler. (…) Moi j'aurais pas pu tenir une semaine de plus, il aurait pas fallu que ça dure une semaine de plus, même une journée ! Ils sont complètement perchés, c'est méchant mais bon, moi je pourrais pas refaire une journée avec eux, enfin moi non, le reste de la classe serait peut-être d'accord *[Les trois élèves sont d'accord avec Juliette]*. (…) Je vois une personne handicapée dans la rue je m'écarte, je m'éloigne, je suis comme ça j'ai de la peine pour tout le monde. Je l'avais dit avant de partir que j'avais du mal ! *(rit)*

Qu'est-ce qui te fait peur ?

Je sais pas, ils me font peur, je sais pas c'est bizarre *(rit)*. Non, mais c'est pas pour rien qu'ils ont cette image, ce qui fait peur c'est la différence, c'est la différence qui fait peur aux gens (s'*interroge*). La différence quand elle est trop présente moi ça me fait peur ! La différence me fait peur mais pas Anatole, c'est pas pareil, c'est plus avec Tom.

C'est-à-dire ?

> Ben, lui *[Anatole]* il est drôle, il fait tout le temps le clown, il nous a pris en photo ! *(rit)*. C'est pas comme Tom, il me fait peur lui avec son regard, c'est pas marqué sur son visage, mais il me fait peur, à jamais rien dire. Il te fait flipper *(rit)*, pourtant quand tu le croises on dirait pas, il est normal. »

Dans le cas de Juliette c'est, dit-elle, le rapport à la différence qui provoque chez elle des attitudes d'évitement de l'interaction et, *de facto,* le maintien d'une distance sociofuge. Tout au long du séjour, elle ne s'adressera qu'à Anatole, qui occupe en effet une place à part du fait de la particularité de son stigmate. La tolérance affichée à son égard tient essentiellement à la possibilité de ne pas être confondue avec lui (Diederich et Moyse, 1995) ; il y a peu de chances qu'Anatole mette en péril l'identité sociale du groupe des élèves de la TBCP (la réciproque ne se vérifie pas avec le groupe des élèves d'ULIS). Ainsi que le laisse entendre Juliette, Anatole possède un statut particulier qu'Erving Goffman nomme « déviant intégré » (1975). L'analyse qu'il en donne s'avère ici, pour le cas d'Anatole, tout à fait éclairante pour mieux comprendre la singularité de sa position du point de vue des TBCP :

> « Il est très fréquent qu'un groupe ou une communauté étroitement unie offre l'exemple d'un membre qui dévie, par ses actes ou par ses attributs ou par les deux en même temps, et qui, en conséquence, en vient à jouer un rôle particulier, à la fois symbole du groupe et tenant de certaines fonctions bouffonnes, alors même qu'on lui dénie le respect dû aux membres à part entière. De façon caractéristique, un tel individu cesse de jouer le jeu des distances sociales : il aborde et se laisse aborder à volonté. Il représente souvent un foyer d'attention qui soude les autres en un cercle de participants dont il est le centre, mais dont il ne partage pas tout le statut. Il sert au groupe de mascotte, tout en conservant sur certains points les qualifications d'un membre normal (…) Nous nommerons un tel individu un *déviant intégré,* afin de souligner qu'il l'est relativement à un groupe concret, et non pas simplement par rapport à des normes, et que son inclusion totale, quoique ambigüe, dans le groupe le distingue d'un autre type bien connu de dévieur : le rejeté, constamment en situation sociale avec le groupe, mais étranger à lui. (S'il arrive que le déviant intégré soit attaqué par des gens du dehors, le groupe peut fort bien voler à son secours ; dans le même cas, le rejeté doit le plus souvent se battre tout seul). » (Goffman, *ibid.,* p. 164-165)

Le cas d'Anatole étant ici tout à fait exceptionnel, voyons à présent plus en détails quels sens les élèves de TBCP donnent aux conduites d'évitement et au maintien d'une distance sociofuge vis-à-vis de leurs pairs rattachés à l'ULIS. Voici ce qu'en disent trois élèves de TBCP, sur un ton somme toute assez pessimiste sur la suite que pourraient prendre leurs relations à l'issue du séjour à Paris :

Entretien n°1 (Marianne, Juliette et Cindy) :

« **Vous ne vous êtes pas trop parlé avec les élèves de l'ULIS ?**

Marianne : Oui c'est vrai, mais c'est vrai aussi qu'on n'a pas le même humour, eux ils prennent tout à la légère, c'est un peu spécial, on se demande s'ils comprennent ce qu'on leur dit des fois, ils sont décalés *(étonnée, sourit).*

C'est-à-dire décalés, vous avez noté un décalage ?

Juliette : Oui un décalage avec les ULIS et nous…

À quel niveau ?

Cindy : La mentalité c'est pas du tout la même…

Par rapport à quoi ?

Cindy : Ben par rapport à tout (*cherche ses mots*), par rapport à l'humour, au niveau des activités, au niveau social. Quand ils se prennent par le bras, ils s'entraînent, ils rigolent, ils ricanent un peu pour rien…Nous quand on essayait de leur parler, de les intégrer y en a, fallait pas leur parler ! C'est bizarre ! *(rit)*. Tom, tu lui parlais, il te répondait pas, c'est bizarre il nous regardait pas, jamais il te regardait en face.

Ah bon ?

Cindy : Ben si on leur parlait et ben y en a qui répondaient pas, soit ils répondaient à côté tu leur disais : " ça va ? " Ils répondaient : "Oui ma maman, elle va bien !"*(rit)*. Ils me prenaient pour une débile (*un peu agacée*). Ouais en plus, c'est vrai Tom ou Marylou ils te regardaient pas quand tu leur parlais.

Marianne : Comme Tom au restaurant espagnol, Cassandre a essayé de lui parler et il s'est de suite énervé et il a failli la taper et tout !

Et quand tu parles de l'humour, qu'est-ce que tu veux dire ?

Cindy : Ben nous c'est vrai qu'on rigole des fois pour tout et pour rien, eux ils rigolaient pas avec nous.

C'est-à-dire ?

Marianne : Ben (*cherche ses mots*) imaginons on rigole pour des conneries, eux ça va pas les faire rire, ils vont nous regarder de travers. C'est vrai que nous on aime bien se taquiner dans la classe, tout le monde aime bien se taquiner dans la classe, alors eux faut pas les toucher, ils vont nous regarder de travers, ils vont faire la gueule, on leur dit un truc de travers et on s'en prend une ! *(rit)*. Y en a une Jade elle est paranoïaque, celle-là !

Cindy : Ouais et puis même au-delà de leur comportement physique même au petit déjeuner c'est bizarre quoi. (*cherche ses mots*) Une fois y en a un qu'avait perdu un pull et ben y en a aucun qui a su dire à qui c'était, pourtant il était dans leur chambre, il était à eux ! Je sais pas moi je perds mon écharpe je sais que c'est à moi ! (*étonnée*)

Marianne : Et puis y en a un, enfin, c'est dégueulasse ce que je vais dire, y en a un je sais pas quand il mange ou quoi, il faisait tout le temps des trucs bizarres avec sa langue.

Cindy : Ouais, c'est le costaud là…

Jonas ?

Cindy : Oui voilà Jonas ! *(rit)* Il faisait tout le temps des trucs bizarres, combien de fois aussi on les a retrouvés les uns sur les autres comme ça (*mime deux personnes en train de s'enlacer*).

Vous avez essayé de discuter avec quelques élèves ?

Cindy : Oui on est allés voir la blonde, celle qui parlait pas (*hésite*) Marylou. On a essayé de lui parler mais bon ça marchait pas!

Marianne : Oui on a eu droit à des humm, hummm ou des petits sourires de temps en temps. Du coup t'as l'air con, t'as l'impression de parler à un mur (*rire collectif*).

Juliette : Ouais c'est rare, alors qu'elle paraît normale, c'est difficile quand on te répond pas, enfin moi j'ai pas essayé de lui parler, je peux pas (*sourit*)

Cindy : Ouais, Laurent aussi, tu comprends rien quand il te parle, il marmonne comme ça (*fait mine de parler la bouche pleine*) du coup t'arrêtes. Moi ça m'a saoulé, je suis pas retourné leur parler. »

Contrairement à Juliette qui refusait *a priori* tout contact, Cindy et Marianne n'ont, au départ, pas eu la volonté d'éviter ou de fuir les situations d'interactions avec leurs pairs de l'ULIS. À de nombreuses reprises, ce sont d'ailleurs elles qui ont fait le premier pas. L'établissement d'une distance sociofuge, que j'ai eu l'occasion d'observer chez ces deux jeunes filles, s'est donc progressivement construite tout au long du séjour, consécutivement à une succession de ratés interactionnels : les incohérences de l'expression, la mutité de certains élèves comme Marylou ou Tom, la mise à mal de certaines conventions sociales (mâcher bruyamment, ne pas répondre à son interlocuteur ou ne pas le regarder dans le cours de l'interaction), ou encore la mauvaise interprétation des cadres de l'interaction[323] (Goffman, 1991), dans le cas par exemple de l'usage de l'humour évoqué par Cindy. L'humour occupe d'ailleurs une place particulière dans la faillite des interactions. À de nombreuses reprises les élèves de terminale ont été déroutés face à la difficulté de leurs pairs rattachés à l'ULIS à gérer l'ironie, certains mots d'esprits, traits d'humour ou encore plaisanteries qui ont été quotidiens tout au long du séjour. Les élèves de TBCP n'ont en effet eu de cesse de se taquiner dans le but de se provoquer, de s'affirmer ou encore de chercher à séduire. Leurs tentatives vis-à-vis de leurs pairs ont la plupart du temps échoué, voire été à l'origine de conflits. Les interactions se sont même rapidement dégradées avec certains d'entre eux qui ne voyaient dans les plaisanteries et taquineries à leur encontre, que des tentatives d'humiliation ou de dépréciation de soi. Noa, Jérémy, Jonas, Tom et Jade se sont montrés particulièrement agressifs à l'encontre de leurs pairs, dont ils jugeaient l'attitude déplaisante voire blessante. Régulièrement, j'ai pu observer que les élèves rattachés à l'ULIS se sont sentis épiés et n'ont pas manqué de le faire savoir en lançant des remarques du type : « Qu'est-ce qu'il a à me regarder ? » *[Noa à Damien],* « Tu veux ma photo ? » *[Jade à Juliette],* « Qu'est-ce qu'elle me veut celle-là ? » *[Tom à Marianne]*.

[323] Erving Goffman propose le concept particulièrement fécond de « cadre » pour étudier la structure de l'expérience individuelle de la vie sociale (1991).

Autant de remarques, lancées sur un ton dur et agressif, qui n'ont pas manqué de susciter l'incompréhension des destinataires. C'est d'ailleurs ce qui fera dire à Juliette à propos de Jade « Elle est paranoïaque celle-là ! ». Lou et Jessica qui usaient assez peu de la plaisanterie avec les élèves rattachés à l'ULIS font part ici d'une certaine agressivité à leur encontre :

> « **J'ai parfois senti que les relations étaient tendues avec…**
>
> Jessica : Ah ouais, ça c'est sûr. Noa, ça allait pas bien, lui il est méchant (*insiste sur ce mot*)
>
> **Méchant ?**
>
> Lou : Oui de la façon comme il nous regarde on dirait qu'il va nous sauter dessus ! Il a un regard…On lui a rien fait nous !
>
> Jessica : Lui c'est clair, il s'intégrait vraiment pas, pourtant il paraissait normal, mais il faisait peur !
>
> Lou : Ouais il faisait de ces yeux, là !
>
> **Vous vous êtes embrouillées avec lui ?**
>
> Jessica : Pas du tout, on a rien fait, il croyait avec son copain Jérémy qu'on parlait sur eux alors qu'ils étaient en face de nous mais on parlait pas d'eux. Ils sont fêlés ! *(rit)*
>
> Lou : L'autre aussi (*cherche ces mots*), le grand costaud là…
>
> **Jonas ?**
>
> Jessica : Oui Jonas, lui c'est pareil tu pouvais pas le regarder sans qu'il te fasse : "Na, qu'est-ce que t'as à me regarder ?" comme Noa, du coup moi j'ai plus cherché à leur parler ! »

Comme on le voit bien dans cet extrait, Lou et Jessica laissent entendre que les échanges de regards ont été sur-interprétés par Noa et Jonas. La dégradation de leurs relations avec certains élèves de TBCP les a conduits à parfois s'enfermer dans des postures de défiances imaginaires. J'entends par là le sentiment qui consiste à se sentir perpétuellement observé et dénigré par autrui à l'aune du mode de désignation ou de traitement social, voire de certains comportements[324] à travers lesquels l'individu sait par ailleurs qu'il court le risque d'être stigmatisé[325]. Conscients de leur stigmate, les regards portés sur soi n'ont, pour Noa et Jonas, plus la même signification et les mêmes conséquences qu'un simple regard échangé fortuitement. Ils ne sont plus interprétés qu'en

[324] Noa et Jonas qui ont pleinement conscience de leur lenteur d'exécution pour effectuer certains actes savent qu'ils peuvent faire l'objet de raillerie. Tous deux très en difficulté en lecture, Noa et Jonas se sont retrouvés embarrassés pour lire le menu au restaurant ou encore la carte de métro. Le temps passé à déchiffrer ces deux écrits a provoqué chez eux un embarras en présence de leurs pairs dont ils soupçonnaient être l'objet de moqueries, alors qu'il en n'était rien.

[325] Toutes les situations conflictuelles n'étaient pas la conséquence d'un sentiment de défiance imaginaire. Les élèves rattachés à l'ULIS ont parfois subi certaines remarques désobligeantes de la part des TBCP lorsque ces derniers jugeaient les interactions en cours trop éloignées de leurs attentes. Ce fut notamment le cas avec les élèves discréditables. Le décalage constaté entre l'*identité sociale virtuelle* et l'*identité sociale réelle* (Goffman, 1975) a conduit Damien à s'emporter face à l'incompréhension de Laurent à qui il tentait d'expliquer le principe des lignes du métro de Paris.

termes de défiance et de menace. Le premier soir, Noa réagira assez violemment à un regard qu'il jugera condescendant et lesté du poids de la stigmatisation dont il fait l'objet par rapport à de son rattachement à l'ULIS.

Journal de terrain du 20/02/2012

« Lors de la balade près de l'Hôtel de Ville, j'observe que Noa et Jérémy se montrent particulièrement critiques à l'égard des élèves de TBCP. Suffisamment proche, je les entends se plaindre des regards que certains élèves de TBCP portent sur eux. Ils n'hésitent pas à répliquer en envoyant des regards « noirs » ou à les interpeller directement. Avec beaucoup de dureté il lance à Cindy : "Tu veux ma photo ?". Interloquée Cindy soupire et lui fait un signe de la main lui signifiant que "ça ne tourne pas rond " accompagné d'un "Tu délires ou quoi ?". Noa remarque ma présence et s'éloigne. L'incident en restera là. Quelques instants plus tard, j'interpelle Noa : "Qu'est-ce qui s'est passé avec Cindy ?". Il hésitera à me répondre puis me dira qu'elle n'arrêtait pas de le regarder bizarrement. Il ajoutera : "Tous là, les TB je sais pas quoi, ils nous regardent comme si on était je sais pas quoi ! Parce qu'on est en ULIS ils nous regardent comme ça (il écarquille les yeux)". J'aurai beau essayer de le convaincre que sans doute il se trompait, il n'en démordra pas. Durant toute la balade il se tiendra avec Jérémy et Jade à distance des élèves de TBCP. Par deux fois encore, Noa et Jérémy puis Jade ensuite se plaindront des regards de Juliette et de Marianne ».

Joakim qui n'est pas resté insensible à ces interactions malheureuses en donne une explication tout à fait plausible :

« **Comment tu expliques toi le peu d'échanges que vous avez eus ensemble ?**

Joakim : Je me demande si ce n'est pas parce qu'ils ont tellement eu l'habitude d'être montrés du doigt qu'on se soit moqué d'eux auparavant qu'ils se soient pas dit : "Eux, ils sont entre eux on va pas aller vers eux, ils vont encore nous prendre pour des débiles", c'est peut-être pour ça, je sais pas…Parfois t'en vois dans la cour du lycée, par exemple quand Anatole passe à la cantine y'a tous les regards qui se tournent vers lui…pas tous mais ils vont avoir la curiosité de regarder. C'est peut-être pour ça qu'ils se sentent agressés parfois, enfin je sais pas (*réfléchit*), je sais pas je le vois comme ça moi.

Qu'est-ce qui te fait dire ça ?

Joakim : Ben au collège, je me souviens on se moquait des élèves d'ULIS, y avais une ULIS où j'étais dans mon collège (*un peu gêné*). On était pas très sympas, je sais pas c'est peut-être pour ça ? »

Tout comme Joakim, Cassandre et Cynthia voient dans ces interactions introuvables la conséquence d'un passé dont ils font l'hypothèse qu'il a été marqué par des processus de discrimination et de stigmatisation déterminants pour les relations ultérieures :

« **Ça tient à quoi cette difficulté à communiquer entre vous ?**

Cassandre : Je sais pas, est-ce qu'à force de les avoir jugés, eux-mêmes ils se sont pas arrêtés d'avancer et d'aller vers les autres (*cherche ses mots*). Les gens se sont toujours moqués. Ils se sont toujours entendus dire voilà, elle pense comme ça, alors je vais pas aller plus loin…

Cynthia : Ils ont eu tellement l'habitude qu'on leur impose des choses, que les gens se moquent, ils se le sont ancrés dans la tête (*cherche ses mots*) je le vois comme ça moi. »

Noa, Jérémy, Jonas, Luc mais aussi Marylou, m'ont tous indiqué que lorsqu'ils étaient au collège ils ont enduré de nombreuses railleries de la part des autres collégiens. En revanche, à l'unanimité, ils ont affirmé qu'au lycée cela n'arrivait plus, ou très rarement. Sur la totalité de la durée de mon enquête, seul un incident de ce type est remonté jusqu'à la vie scolaire. Trois élèves se sont fait traiter d'« ULIS » par des élèves d'une classe de CAP. Cela ne signifie pas pour autant que les élèves rattachés à l'ULIS ne subissent plus du tout de stigmatisation de la part de leurs pairs, mais pas au point d'en souffrir comme cela a pu être le cas au collège. On peut alors faire l'hypothèse que le « foyer unique d'attention » imposé par le voyage a contribué à raviver certaines expériences douloureuses face aux nombreux ratés interactionnels. Il est en effet beaucoup plus difficile de s'éviter, de fuir les interactions ou encore de contrôler l'information[326] à son encontre lors d'un voyage scolaire plutôt qu'au lycée où les élèves peuvent ne jamais se croiser ou du moins assez facilement s'éviter.

Comme on vient de le voir, les « erreurs de cadrage »[327], engendrées par les difficultés importantes de communication, de comportement ou de compréhension de certains élèves rattachés à l'ULIS, sont ainsi venues affecter et perturber durablement les relations de face à face qui ont pu s'établir entre les élèves. Malgré l'appartenance des élèves à une classe d'âge identique, les univers de référence des élèves rattachés à l'ULIS ont été jugés par ceux de la TBCP comme « décalés ». Décalages dont les effets sur les interactions se sont avérés particulièrement dommageables.

---

[326] J'entends par là les tactiques pour échapper à la disqualification sociale et préserver l'estime de soi à l'égard d'un attribut stigmatisant. Si je reprends l'exemple précédent de Noa et Jonas, il fut plus difficile pour eux, dans le cadre du voyage, de dissimuler leurs difficultés en lecture par l'usage de « faux-semblant » pour cacher l'existence de ce stigmate lors des interactions routinières de la vie (Goffman, 1975).

[327] Pour Erving Goffman (1991), nous percevons le réel à partir de ce qu'il nomme « cadres ». Ces cadres sont « un dispositif cognitif et pratique d'organisation de l'expérience sociale qui nous permet de comprendre ce qui nous arrive et d'y prendre part. Un cadre structure aussi bien la manière dont nous définissons et interprétons une situation que la façon dont nous nous engageons dans un cours d'actions. » (Joseph, 1998, p. 123). Ainsi les erreurs de cadrage sont des situations ou des événements dont les cadres dont nous disposons ne nous permettent pas de décrypter.

Entretien n°3 (Cassandre et Cynthia) :

« Cassandre : Après quand même quand tu leur parles tu vois qu'ils sont un peu (*hésite*) "benêts" quoi (*sourit*).

Cynthia : Ouais voilà ils sont un peu longs à la détente quand même vous trouvez pas ?

Alors toi qu'est-ce que tu mets derrière "benêt" et toi derrière "long à la détente" ?

Cassandre : Je sais pas comment l'expliquer (*réfléchit*).

Non, mais avec tes mots, cherche pas à faire compliqué.

Cassandre : (*cherche ses mots*) C'est pas le mot, "débile !" parfois leur façon de parler de percevoir les choses, de voir les choses (*hésite*). Ils sont naïfs j'ai l'impression, ouais je crois qu'ils sont très naïfs (*cherche ses mots*). Par exemple, on va leur dire un truc et ils vont se dire : "Si on me l'a dit c'est que c'est comme ça", ils vont pas pousser dans leur raisonnement en fait…si c'est devant eux, c'est devant eux, certains vont pousser la discussion et d'autres vont dire : "Ok, ok, ok t'as raison, toi t'es pas en ULIS donc t'as raison !"

Et toi ?

Cynthia : Ouais c'est ça, long à la détente, je suis d'accord avec Cassandre, ils percutent pas ! (*cherche ses mots*) Ben quand on va parler avec eux on va leur dire quelque chose, ils vont avoir du mal à comprendre comme nous (*cherche ses mots*) enfin de la manière ou de la façon dont moi je voudrais qu'ils comprennent (…) Ils ont une vision différente de nous et ils vont comprendre différemment que nous, après c'est légitime ils ont le droit. Mais bon (*hésite*) pour des choses essentielles dans la vie par exemple (*cherche ses mots*). Il y a tellement de choses qui sont évidentes pour nous et qui ne le sont pas pour eux, donc moi je vais pas essayer d'aller chercher plus loin, je vais pas chercher à essayer d'expliquer pourquoi (*réfléchit*) c'est difficile alors de parler avec eux, c'est pour ça qu'on est restés chacun de notre côté, même si j'ai quand même continué à essayer de leur parler, à être gentille avec eux. »

Dans un tout autre contexte, mais pertinent pour le cas qui nous concerne, Alain Blanc (2010) montre, à travers l'exemple d'une situation d'interaction avec une personne déficiente auditive, en quoi la mise à mal des cadres sociaux de connaissances peut vriller l'interaction :

> « Si je te parle, tu me réponds. Or, le sourd natif ne parle que la langue des signes. Entre lui et moi, n'existe pas cette ratification consensuelle, rassurante et confiante permettant la mise en place et la continuité de l'interaction. En matière d'interaction, nos savoir-faire habituels, hérités d'apprentissages et d'habitudes, sont donc inopérants. Nos cadres sociaux de connaissances, ces amis pourtant très sûrs qui ont fait la preuve de leur efficacité, je te comprends, deviennent inefficaces. Nous ne pouvons tabler sur un système stable d'attentes mutuelles (Becker, 1988) (…) La déficience ne bouleverse donc pas que l'interaction mais les cadres cognitifs que nous avons intériorisés. Elle remet en cause notre vision du monde et la place que l'on y occupe. Elle déstabilise jusqu'aux meilleurs volontés. » (2010, p. 45)

L'analyse d'Alain Blanc ne va pas sans rappeler la manière dont Erving Goffman conçoit les relations interindividuelles. Celles-ci, dit-il, ne se déroulent pas de manière anarchique mais dans un souci de préserver la face au sein d'une ligne de conduite bien définie (1993). Garder la face, précise-t-il plus loin, est une condition de l'interaction et non son but (*ibid.,* 1993). Nombreux sont ainsi les TBCP qui disent avoir fait le premier pas vers les élèves rattachés à l'ULIS (ce que mes observations empiriques confirment), mais se sont heurtés à des comportements qui ne leur ont pas permis de « garder la face » dans le cours des interactions. L'attitude de Marylou, le refus de Tom de regarder son interlocuteur lors de l'échange, les réponses décalées de Jérémy, ont progressivement mis à mal le processus de socialisation jusqu'à ce que s'installe cette distance sociofuge dont je parle plus haut. Processus qui pourrait être la conséquence de ce qu'Alain Blanc nomme assez justement une « socialisation introuvable » (2009).

Si les deux processus évoqués précédemment que sont la « proximité compassionnelle » et la « distance sociofuge » sont opposés, ils ont comme point commun de consacrer (pour le premier) et d'aboutir[328] (pour le second) à une dichotomie entre les deux groupes d'élèves. L'évitement et le maintien à distance en sont l'évidente illustration. Cependant la proximité compassionnelle contient également dans le rapport à autrui qu'elle suggère, un rejet de la différence dans le camp de l'altérité non directement perceptible, parce que justement dissimulé sous le masque de la proximité et de la bienveillance. Les propos de Cassandre sont, on l'a vu, particulièrement signifiants. La socialisation introuvable dont parle Alain Blanc a ainsi comme conséquence de voir le groupe se scinder autour d'une opposition entre « eux » et « nous », que certains élèves de TBCP formuleront d'ailleurs en ces termes. Dans l'extrait d'entretien ci-dessous, on peut lire le constat que font Marianne, Juliette et Cindy sur leur séjour avec les élèves rattachés au dispositif ULIS, constat unanimement partagé par les autres élèves de TBCP. J'attire par ailleurs leur attention sur le fait qu'au sein du lycée les élèves de chaque section ont tendance à rester entre eux[329], ce qui pourrait contribuer à expliquer le peu d'interactions tout au long du séjour. Mais ce qui semble relever d'une spécificité à l'égard des élèves rattachés au dispositif ULIS n'est-il pas une pratique indépendante de la variable « ULIS » ?

---

[328] Excepté pour le cas de Juliette pour qui la distance sociofuge est posée *a priori* et non pas, comme pour la plupart des autres élèves de la TBCP, consécutive à des tentatives d'interactions qui au final ont échoué.

[329] L'hypothèse d'une non-mixité entre les sections, indépendamment de la variable « ULIS », s'était présentée à moi lors d'observations au sein d'une école primaire où j'avais perçu cette tendance alors que les enseignants affirmaient au contraire, que seuls les élèves de la CLIS jouaient ensemble aux récréations.

Entretien n°1 (Marianne, Juliette et Cindy) :

« Cindy : En fait, ça marche par clan.

C'est-à-dire par clan ?

Cindy : Ben eux, (*hésite*) avec eux et nous avec nous, y a pas de mélange qui se fait.

Et ça, vous pensez que c'est parce que c'est la classe ULIS ou les choses auraient été identiques avec une autre classe de terminale ?

Marianne : Je pense que si on était partis avec une classe de terminale on se serait plus mélangés, je pense que généralement on les connaît enfin ça dépend lesquels mais bon…Les ULIS même au lycée ils restent entre eux ils vont pas vers les autres, que les autres terminales généralement on est un peu pareils, on se ressemble quoi (*hésite*) alors qu'avec les ULIS (*fait les gros yeux*) y a rien quoi.

Cindy : Ouais ça se mélange, alors que eux les ULIS ils restent dans leur truc et ils parlent à personne ! À chaque fois qu'on les voit ils sont ensemble, même à la cantine, ils mangent tout le temps ensemble, ils ont une table à eux. Ils se lâchent pas c'est impressionnant. Bon c'est vrai qu'à la cantine on mange souvent tous ensemble mais à la récré on peut aller avec une autre copine, tout le monde se mélange, tout le monde parle avec tout le monde. Eux c'est vraiment qu'eux ! On se demande s'ils habitent pas ensemble ! C'est une secte. (*rit*)

Marianne : Non c'est vrai que ça marchait beaucoup par clan "nous et eux" !

Juliette : Ouais c'est vrai. On le voit bien aux photos, on a tous pris des photos et y a pas une photo avec eux.

Cindy : On aurait pas dit un groupe mais deux groupes qui voulaient pas se côtoyer, on aurait dit deux lycées différents qui se sont retrouvés dans le même hôtel, qui auraient eu les mêmes sorties. C'est vrai qu'on les a pas trop vus au resto espagnol, y avait eux et nous et ça c'est fait automatiquement (…) quand on est allés au resto indien aussi, c'était pareil. ».

Tout comme ces trois jeunes filles, Lou et Jessica réfutent l'hypothèse précédente, sans pour autant laisser entendre que les élèves des autres sections constitueraient une sorte de « communauté idéale ».

Entretien n°2 (Lou et Jessica) :

« **Est-ce que vous pensez que si vous étiez parties avec une autre classe de terminale les rapports auraient été différents ?**

(*Rires*) Oui ! (*collectif et sur un air entendu*)

Lou : Je pense que déjà dans les chambres on aurait mélangé les deux classes.

Jessica : C'est même pas ça (*cherche ses mots*), on connaît pas tous les autres élèves de terminale et on s'entend pas bien avec tous (*réfléchit*)

Lou : C'est différent, les autres classes de terminale on fait sport avec, donc on les voit que les ULIS jamais on les voit…

Jessica : C'est vrai, qu'en dehors du voyage on reste pas avec eux *[Les ULIS],* c'est vrai que les autres classes on est un peu tous mélangés dans le lycée, c'est vrai que si on était partis avec une autre classe on aurait eu des connaissances, ça aurait été vachement plus cool, enfin plus cool

(*hésite*) c'est pas ça, mais ça aurait été plus facile de discuter ! Avec les ULIS on les connaissait pas et puis ils ont pas le même comportement que nous, les mêmes réactions ceci, cela donc du coup c'est pas évident. »

5. De la proxémie en actes au contrôle de l'information

Pour achever ce chapitre consacré aux interactions avec les élèves de la TBCP, je souhaiterais explorer en détails le cas d'Hugo. Pourquoi lui ? D'une part, parce qu'il est le seul élève parmi l'ensemble des élèves discréditables rattachés à l'ULIS à ne pas avoir fait l'objet d'un discrédit consécutif à un désaccord observé entre son « identité sociale virtuelle » et son « identité sociale réelle »[330], d'autre part, parce qu'Hugo est le seul élève à avoir fait la démarche d'essayer de se rapprocher des élèves de TBCP. Voici comment ces derniers parlent d'Hugo.

Entretien n°2 (Lou et Jessica) :

« **Vous avez quand même échangé avec certains élèves d'ULIS ?**

Jessica : Lou et moi on a beaucoup parlé avec, je sais plus comment il s'appelle… Hugo ! Avec lui on a parlé de comment il se sentait dans la classe il disait : "Oui y en a marre on me prend pour un débile, on me fait faire les mêmes choses que les autres qui me plaisent pas…j'aimerais bien être dans une classe de gens normaux". Je lui ai dit : "C'est quoi des gens normaux", "Je sais pas des gens à qui on saoule pas parce qu'ils vont fumer une cigarette, des gens qui peuvent sortir quand ils veulent..". Après au cas par cas on sait pas ce qu'ils ont. Quand je les vois je me dis pas qu'ils ont des soucis de compréhension ou quoi je sais pas. Moi je me demande pourquoi ils sont tous ensemble, je me suis toujours demandé comment ils font pour déceler qu'ils doivent être là et pas là. Je sais pas pourquoi il est dans cette classe Hugo, y en a d'autres non… je sais pas ce qu'il a ?

Lou : Pour moi il est comme nous, c'est juste qu'il a des difficultés par rapport à l'école sinon il est comme nous il a pas des difficultés comme les autres enfin ça se voit pas. »

Entretien n°4 (Joakim, Jonas et Cédric) :

« **Quel bilan tirez-vous de ce voyage en commun avec les élèves de la classe ULIS ?**

Joakim : Ben nous (*hésite*) on était plus nous de notre côté et eux ils étaient plus ensemble. Mais y avait quand même quelques ULIS qui s'étaient détachés de leur groupe.

Cédric : Ouais les garçons *[Hugo et Noa]* Ils sont venus dans notre chambre parler avec nous. Ils toquaient à notre chambre, on parlait, on rigolait (*rit*). Après Noa on s'est embrouillé avec lui mais pas avec Hugo.

Joakim : Avant on les mettait tous (*cherche ses mots*) enfin moi je pensais qu'ils étaient tous pareils, mais y en a qui sont moins handicapés que d'autres, mais y en a un qui m'a perturbé, c'est Tom, je

[330] Je rappelle toutefois qu'Hugo présente un important retard scolaire dans l'ensemble des apprentissages dits fondamentaux. Il est, comme ses pairs rattachés à l'ULIS, reconnu handicapé par la CDAPH. Il n'a en revanche aucun problème de communication.

sais pas il est tout le temps tout seul, on dirait qu'il est (*hésite*) c'est un *geek*, il est tout le temps tout seul, même dans la cour, ça fait de la peine.

(…) Vous vous croisez au lycée ?

Jules : Ouais on se croise dans la cour, moi je salue Anatole et Hugo quand je les vois dans la cour, mais pas plus. Damien, Joakim et Hugo mangent ensemble des fois à l'extérieur. »

Sans négliger ni minimiser les effets d'imposition que j'induis au fil de mes questions, j'interpelle directement les élèves sur les relations qu'ils ont eues avec Hugo, sans quoi les échanges seraient restés focalisés sur les cas élevés au rang d'idéaux-types comme Anatole, Tom, Jonas ou encore Marylou. Comme on peut le voir dans les extraits d'entretiens, Hugo est l'élève qui a suscité le plus d'interrogations de la part des élèves de TBCP. Au regard des interactions avec les autres élèves de l'ULIS il est le seul pour lequel les élèves se sont véritablement questionnés, quant à la pertinence de son appartenance au sein du dispositif. Sa volonté clairement affichée de créer des liens avec les élèves de TBCP n'est pas passée inaperçue, ce qui a par ailleurs contribué à soutenir les « doutes » à son encontre.

Entretien n°2 (Lou et Jessica) :

« **Vous avez parlé avec Hugo hier après la visite ?**

Lou : Oui, moi, Hugo, j'avais pas l'impression qu'il faisait partie du même groupe, on aurait dit qu'il était avec nous et pas avec sa classe, donc on le voyait différemment en fait. Il parle pas beaucoup, il est pas très extraverti loin de là ! Mais lui il est plus ouvert, il rigolait avec nous. (…) Les filles elles étaient timides, on n'avait pas vraiment de conversation avec elles. On leur posait une question, elles répondaient pas trop. Elles étaient un peu dans leur bulle (*rit*).

C'est-à-dire ?

Lou : Ben avec leur petit groupe, voilà…

Jessica : Ben moi, je sais même pas pourquoi il est là Hugo, pourquoi il est dans cette classe. Bon y en a on comprend pourquoi, ils sont dans cette classe, t'as qu'à les voir, non je rigole ! (*rit*), enfin je rigole, bon. »

Entretien n°5 (Nans, Nadia et Julia) :

« **Vous avez sympathisé avec des élèves de l'ULIS, vous étiez avec Hugo hier soir ?**

Nans : Ouais avec Hugo mais il est bizarre, il est sympa mais un peu bizarre. Il a pas le même comportement avec nous qu'avec sa classe. Il fait le supérieur avec sa classe mais avec nous non.

Nadia : Hugo qu'est-ce qu'il fout là-bas, il est normal !

Julia : Le plus normal c'est Hugo, enfin normal, c'est pas le mot (*gêné*)

Nans : Hugo il a pas le même comportement avec tout le monde mais ça c'est tout le monde. Moi, je trouve que le plus sympa c'est Anatole, il me faisait rire, c'est un clown ! »

Sans chercher à entrer directement en interaction avec les élèves de TBCP, Hugo s'y est pris de manière subtile et discrète, en recherchant sans cesse à partager des espaces communs avec les TBCP, afin d'établir une distance propice à la communication et aux interactions. Hugo est en quelque sorte devenu un « expert » de la proxémie en actes (E. T. Hall, 1971). Par une sorte de « frayage » silencieux (Delbos et Jorion, 1990), il est ainsi parvenu à être présent lors de situations qui ont débouché sur des moments de connivence partagée : que ce soit dans la file d'attente des musées, dans les rames de métro ou dans les groupes de visite, il se trouvait à proximité des élèves de TBCP. Ainsi qu'ont pu le noter Lou et Nans, dès le début du séjour, il a cherché à prendre ses distances avec ses pairs rattachés à l'ULIS. Physiquement, Hugo s'est en effet toujours tenu à bonne distance des autres élèves rattachés au dispositif, avec qui il n'a quasiment plus interagi durant tout le séjour. Attitude qui n'a d'ailleurs pas échappé à Oriane :

> « **Vous n'étiez pas trop avec Hugo pendant le voyage ?**
> Non, c'est pas bon pour son image (*sourit*).
> **C'est-à-dire ?**
> Ben, il veut pas être vu avec les ULIS, c'est pour ça qu'il reste pas avec nous (*réfléchit*), il veut avoir une bonne image au lycée, c'est pour ça qu'il reste pas avec les ULIS.
> **Ah bon ?**
> Je le sais, il m'a dit qu'il supportait pas qu'on le voit avec la classe, pas avec moi ou Jade, nous ça va, mais avec certains (*hésite*), il veut pas qu'on le voit qu'on le prenne pour un handicapé. »

Prendre ses distances avec son groupe d'appartenance est pour lui le moyen d'éviter les phénomènes de « contagion » auxquels ses liens avec le dispositif risquaient de l'exposer. Ainsi que le souligne Nans, Hugo s'est parfois montré condescendant et même parfois dédaigneux vis-à-vis de ses camarades rattachés à l'ULIS : « Il fait le supérieur avec sa classe ». Erving Goffman rappelle que l'individu stigmatisé allié ou non à ses semblables :

> « (…) manque rarement à manifester l'ambivalence de ses identifications lorsqu'il voit l'un de ceux-ci exhiber, sur le mode baroque ou pitoyable, les stéréotypes négatifs attribués à sa catégorie. Car, en même temps que, partisan des normes sociales, il est dégoûté par ce qu'il voit, il s'y sent retenu par son identification sociale et psychologique avec le coupable, de telle sorte que la répulsion se transforme en honte (…) D'où les tentatives d'"épurement" par lesquelles l'individu stigmatisé s'efforce non seulement de "normifier" sa conduite mais aussi d'amender, celle de certains de ses pareils. Et c'est peut-être lorsqu'un stigmatisé, se trouvant "avec" un normal, vient à croiser l'un de ces éléments déplaisants de son groupe que l'ambivalence s'exprime avec le plus d'acuité. » (1975, p. 127)

Hugo s'est ainsi rapproché de Damien (un élément particulièrement charismatique de la classe de TBCP) et Joakim, qui l'ont ensuite invité à venir discuter et jouer à la « *Play*[331]» dans leur chambre. D'un point de vue microsociologique, on pourrait voir ici la tentative (réussie) de s'aligner sur le groupe de garçons des TBCP, par un jeu de réajustements successifs d'« essais et erreurs », une sorte de « tâtonnement social » fait à la fois d'imitation et d'identification[332], dont la fin était de parvenir à se distinguer de ses pairs rattachés à l'ULIS. « À force de voir, à force de se voir et à force de s'y voir » (Delbos et Jorion, 1990), il est ainsi parvenu à nouer des liens avec un groupe de garçons jusqu'à la fin du séjour et de retour au lycée.

On l'a vu plus haut, refusant d'incarner une différence érigée en nature, Hugo cherche à résister tant bien que mal à des modes d'assignation et de jugement qui lui font courir le risque de perdre l'autre de vue et, pour lui, de se perdre (Gardou, 2012, p. 58). C'est la raison pour laquelle il justifie son orientation en ULIS, auprès des TBCP, par le fait qu'il n'aurait pas travaillé suffisamment (lors de la réunion consacrée à la question du handicap, il avait parlé de « fainéantise »[333]). Donner une image de lui-même moins connotée négativement passe ici par une euphémisation de ce qui l'a conduit à être orienté en ULIS. L'argument du « manque de travail » est une manière pour lui de ne pas perdre la face au-devant d'élèves qui ont tous à un moment donné de leur scolarité fait l'expérience de la difficulté scolaire.

Si son affiliation au groupe des TBCP n'a jamais été remise en cause, c'est en partie parce qu'Hugo s'est toujours montré à la hauteur des attentes de son identité sociale virtuelle. Il a su remarquablement s'adapter aux nombreuses situations vécues en commun avec les élèves de TBCP en tâchant de dissimuler tous les signes qui pouvaient le discréditer. Son « souci » principal étant le rapport à l'écrit, Hugo s'attachait à trouver des stratégies pour éviter d'y être confronté. Au restaurant, faisant mine de consulter le menu, il s'alignait sur les choix de ses voisins de table, lors des visites il venait discrètement me demander des informations qu'il ne manquait pas ensuite de répercuter auprès élèves de

---

[331] Terme utilisé par les élèves pour parler de leur *playstation*, console de jeux bien connue des adolescents. Hugo étant un joueur averti, ce facteur à largement contribué à son affiliation avec le groupe de garçons.

[332] Il faut entendre identification au sens de « s'identifier à », expression qui possède selon Erving Goffman deux significations : prendre part par procuration à la situation de quelqu'un dont le sort a éveillé notre sympathie ; intégrer certains aspects d'une autre personne à la formation de sa propre identité pour soi.

[333] Comme le notait Elsa Zotian à la suite d'une discussion avec une de ses interlocutrices, il arrive que des situations subies et sans doute douloureuses soient transformées en situation virtuellement maîtrisées ou la personne a « le beau rôle » (2009, p. 111). Sans doute l'attitude d'Hugo, relève-t-elle de ce type d'attitude qui lui donne l'illusion d'une certaine maitrise de la situation, il laisse entendre qu'il a fait le choix de ne pas travailler.

TBCP. Contrairement à ce qu'a observé l'anthropologue Robert Edgerton (1967) dans ses travaux portant sur la vie quotidienne de personnes dites déficientes mentales, les capacités adaptatives d'Hugo n'ont pas été perçues comme une preuve supplémentaire d'inadaptation. Ce qui ne fût pas le cas pour d'autres élèves discréditables, dont les tentatives de dissimulation et de « faux-semblant » (Goffman, 1975) ont échoué au gré des contacts mixtes. Le contexte particulier du voyage scolaire, fait de relations prolongées, contribue à ce que les masques tombent rapidement. Si les « adaptations paradoxales » (Diederich et Moyse, 1995, p. 18), consistant à adopter un comportement jugé adapté à une situation, mais en rupture radicale avec ses comportements sociaux habituels, peuvent s'avérer ponctuellement efficaces, elles ne tiennent que rarement sur le temps long. Hugo fait ici figure d'exception.

En outre, selon des modalités distinctes, Hugo et Anatole sont les deux seuls élèves qui sont véritablement parvenus, par des voies différentes, à instaurer des relations stables et durables avec les élèves de TBCP. Le premier parce qu'il est parvenu à préserver des cadres communs dans le cours des interactions et à dissimuler les signes qui auraient pu conduire à sa disqualification. Le second par un processus de « bouffonisation » (Goffman, 1975) au cours duquel il s'est attiré l'attention et la bienveillance de ses pairs, non pour ce qu'il est mais pour ce qu'il donne à voir à travers des actes qui contreviennent ou dérogent à certains codes sociaux de conduite et règles (faire le pitre à table, crier « Attention les keufs » à proximité d'une voiture de police municipale, prendre les filles en photo à leur insu pour les montrer ensuite aux garçons de TBCP, crier des injures à voix haute dans les lieux publics, etc.).

Pour Hugo l'enjeu a été de s'aligner sur les cadres des élèves de TBCP pour s'intégrer au groupe, pour Anatole c'est le processus inverse qui s'est produit. Son intégration a été proportionnelle à sa capacité de s'éloigner des codes collectivement partagés et à « danser complaisamment devant les normaux la ronde des défauts attribués à ses semblables, figeant ainsi une situation vécue en un rôle clownesque » (*ibid.*, 1975, p. 131).

Conclusion

L'objet de ce chapitre que je souhaitais consacrer - bien qu'il ne s'y réduise pas - à la dimension sociale de l'inclusion scolaire, montre à quel point, dirait Erving Goffman, « La nature d'un individu, que nous lui imputons et qu'il s'attribue, est engendrée par la nature de ses affiliations. » (1975, p. 135). Si l'ambition du législateur à travers l'usage et la mise en acte du paradigme d'inclusion est de parvenir à dépasser les phénomènes de stigmatisation et de ségrégation dont les élèves reconnus handicapés font l'objet (cf. Première partie), force est de constater que le mode de désignation et le traitement social qui en découle continuent de façonner et d'« insulariser » (Gardou, 2005) l'existence de ceux qui s'y voient réduits.

Les phénomènes d'étiquetage restent particulièrement déterminants sur l'« itinéraire moral [334] » et social des adolescents et jeunes adultes dits handicapés mentaux. Comme l'écrit Ian Hacking les noms nous travaillent ils nous changent et changent notre manière de voir notre propre vie et de nous engager dans l'avenir (2001). On l'a vu, les catégories englobantes comme peut l'être celle de handicap, et plus particulièrement ici celle de handicap mental, « râpent et arasent les individus sans respecter leur histoire, leur parole et leur complexité, que ce soit pour les stigmatiser ou pour les défendre » (Bensa, 2010, p. 45).

Être affecté en ULIS représente pour les jeunes qui sont rattachés au dispositif une sorte de *pacte impossible* avec ce qu'implique une orientation en ULIS : être reconnu handicapé et devoir en assumer l'étiquette, situation d'autant plus délicate au moment de l'adolescence, période lors de laquelle l'image de soi est plus que jamais au centre des interactions sociales ordinaires. Ce fut le cas avec Jade, Oriane ou encore Hugo dont on a pu percevoir à quel point ils se sont heurtés « aux murs du langage institutionnel, à ces mots énormes qui classent en étouffant » (Chauvier, 2008, p. 85). La construction de leurs expériences et de leurs subjectivités est ainsi en grande partie le résultat du mode de désignation et du traitement institutionnel qui les a précédés et tend - ainsi qu'on l'a vu lors de la création de l'ULIS - à organiser et à déterminer leur parcours et relations *à venir*. Bien qu'on ait relevé quelques formes de *micro-résistances* de la part de certains élèves, le

[334] L'*itinéraire moral* est le processus selon lequel « l'individu stigmatisé apprend et intègre le point de vue des normaux, acquérant par-là les images de soi que lui propose la société, en même temps qu'une idée générale de ce qu'impliquerait la possession de tel stigmate. » (Goffman, 1975, p. 46)

rapport de force reste le plus souvent inégal et la capacité d'action et d'expression des élèves rattachés au dispositif particulièrement restreinte. Henri-Jacques Stiker rappelle à cet égard le poids que fait peser sur l'identité le fait d'« entrer » dans le champ du handicap :

> « Au-delà du caractère arbitraire et administratif de ce champ et au-delà de l'extrême diversité des cas et types de "handicapés", un certain sujet historique s'est créé ; le statut a engendré un profil. Un peu à la manière dont, chez Marx, la conscience de classe fait partie de la définition de la classe sociale (au moins pour la classe ouvrière) ; une désignation et un traitement social particuliers donnent lieu à une conscience d'appartenir à une catégorie, et dont on se réclame. Le fait qu'un certain nombre de personnes refuse le statut et le qualificatif, et même si à la limite cela se transformait en un rejet radical, n'invalide pas, au contraire renforce, le constat qu'il y a bien eu construction d'une identité. On ne se défait pas si facilement d'une identité sociale, et historique, la société qui nous entoure étant lourde et structurante. » (Stiker, 2000, p. 72)

Il serait réducteur de laisser penser que seuls les systèmes de catégorisation et de traitement social peuvent être à l'origine des processus de stigmatisation dont font l'objet les élèves rattachés au dispositif. Ainsi que je me suis efforcé de l'examiner dans l'ensemble de ce chapitre, mais plus particulièrement dans la partie traitant de la relation aux pairs, nombreux ont été les ratés interactionnels qui ont engendré des phénomènes de stigmatisation et, sinon de ségrégation, du moins d'instauration d'une distance sociofuge. Si ce qui est désigné handicap mental reste un objet flou et ambigu il n'en demeure pas moins que les difficultés d'expression et de communication dont on ne peut nier l'existence chez certains élèves ont été la cause d'expériences sociales négatives avec leurs pairs de la TBCP. On a vu que lorsque l'interchangeabilité des points de vue s'avère problématique les situations d'interaction et la légitimité du discours de l'autre sont souvent mis à mal. Ce constat contribue, en outre, à marquer les limites d'un modèle du handicap qui n'apprécierait son origine qu'à l'aune de conditions et de structures environnementales et symboliques.

Chapitre III. Accéder aux savoirs, acquérir un diplôme

Après avoir envisagé successivement l'inclusion dans sa dimension physique puis sociale, je vais à présent en considérer la troisième : la dimension épistémique. L'expression peut apparaître comme cuistre et jargonneuse mais le choix de ce terme n'est que le reflet de la difficulté à nommer la troisième dimension que j'attribue au paradigme d'inclusion - associée aux deux précédentes - pour en permettre une analyse au plus près de la manière dont il s'opérationnalise sur le terrain. Mon travail d'enquête n'a en aucun cas de prétention prescriptive : il n'a d'autre ambition que d'essayer de saisir la complexité de ce paradigme au travers, d'une part ce qu'en disent et ce qu'en font celles et ceux qui ont la responsabilité de son application, et d'autre part ce qu'en disent celles et ceux qui en sont la cible. J'ai ainsi longuement hésité sur le choix du terme qui me semblait désigner le plus précisément possible ce que je souhaitais explorer dans ce chapitre : celui de « pédagogique » m'a semblé trop axé sur la seule personne de l'enseignant ou des modèles et méthodes dont il fait usage ; celui de « didactique » m'est apparu comme bien trop spécifiquement centré sur les savoirs et leurs conditions de diffusion ; celui enfin de « culturel » me semblait trop chargé idéologiquement.

Il va sans dire que faire le choix du terme d'« épistémique » ouvre des attentes qu'il me sera immanquablement difficile d'honorer dans le cadre de ce travail. C'est pourquoi, j'entends, par l'usage de cette formulation (« dimension épistémique de l'inclusion »), m'en tenir d'une part, à décrire et examiner ce qui participe des conditions de possibilités d'appropriation du savoir sous l'angle particulier qu'implique le fait d'être rattaché à un dispositif ULIS, et d'autre part, tenter de saisir le point de vue que les élèves portent sur le diplôme auquel la majorité se prépare : le Certificat d'Aptitude Professionnel. Il s'agira ainsi de voir en quoi cet horizon fait sens pour eux, à l'aune de leurs attentes et du rapport à soi, de leurs rapports aux autres, et à la vie en général.

A. Les conditions de possibilité d'appropriation des savoirs

Si l'on se réfère au texte réglementaire qui cadre les ULIS, un des enjeux majeurs de ces dispositifs est de pouvoir proposer aux élèves qui y sont rattachés des « modalités de scolarisation plus souples et plus diversifiées sur le plan pédagogique » (Circulaire du 18/06/2010). C'est à présent à l'aune de ces conditions spécifiques que je souhaite examiner l'expérience des élèves qui sont rattachés au dispositif.

1. Entre présence et absence

L'alternance entre classe d'inclusion et dispositif ULIS - propre à chaque élève - s'organise entre des temps de regroupements au sein de l'ULIS et des temps d'inclusion dans les classes correspondant à leur « choix »[335] professionnel. L'emploi du temps est ainsi partagé entre des *ateliers*, des cours dits de *savoirs associés* (cours théoriques en lien avec la pratique professionnelle), des *enseignements généraux* et des temps de *regroupements* au sein de l'ULIS. Au cours de mes trois années de terrain, seul un élève, Tom, a été totalement inclus dans une classe de CAP « réservé » lors de sa deuxième année d'ULIS[336], sans jamais participer aux regroupements dans le dispositif ULIS. Les autres élèves ont tous vécu, quel que soit le régime d'orientation qui les a conduits en ULIS lycée (avant ou après la circulaire rectorale de 2012) et à ce que je nomme une *scolarisation partagée*. J'ai pu ainsi observer différents cas de figure de scolarisation partagée, élaborés par Marc, selon les capacités d'adaptation des élèves à la classe d'inclusion. En plus de regroupements au sein de l'ULIS, les élèves sont inclus soit en ateliers et à quelques cours relevant de l'enseignement général, soit en ateliers et en cours de savoirs associés, ou bien en ateliers seulement (pour la grande majorité).

À ces temps strictement scolaires, viennent s'ajouter des prises en charge rééducatives et/ou thérapeutiques. Quelques élèves font en effet l'objet de suivis pour des raisons extrêmement diverses comme des troubles spécifiques du langage oral ou écrit (TSLOE), des troubles de la motricité, des troubles psychiques ou psychiatriques, etc., par des services le plus souvent relevant du secteur médico-social[337], sanitaire[338], socio-éducatif[339], ou du secteur libéral (orthophoniste, psychologue, pédo-psychiatre, etc.). Au sein du dispositif, le coordonnateur partage alors son temps entre la poursuite des apprentissages fondamentaux et le suivi des enseignements dispensés auprès des élèves dans leurs classes d'inclusion respectives. Cette répartition évolue au gré des progrès, difficultés ou bifurcations d'orientation professionnelle de chacun des élèves. Il est fréquent que des élèves entament l'année par une inclusion totale - d'autant plus depuis

---

[335] J'utilise ici des guillemets pour signifier que ce que je nomme choix n'est au regard du chapitre I qu'un choix par défaut.

[336] Nous verrons dans la quatrième partie pourquoi Tom a été totalement inclus sa deuxième année et non dès la première.

[337] Services composés d'équipes pluri-disciplinaires comme les SESSAD (Services éducation spéciale et de soins à domicile), les CMPP (Centre médico-psycho-pédagogique).

[338] Comme les CMP (Centres médico-psychologique) ou les hôpitaux de jour comprenant des unités pour adolescents.

[339] Jade a fait l'objet d'une mesure d'AEMO (Action éducative en milieu ouvert). Cette action consistait en une assistance éducative dans la sphère familiale par un éducateur dit familial.

l'injonction rectorale - pour peu à peu ne fréquenter la classe d'inclusion que pour les temps d'ateliers, ou dans certains cas ne plus la fréquenter du tout. À l'évidence on voit dans ce fonctionnement un moyen d'apporter des réponses au plus près des besoins éducatifs particuliers des élèves. L'enchevêtrement de ces différentes temporalités - dans des espaces physiques distincts - engendre des répercussions sur les conditions d'appropriation des savoirs. Les élèves se trouvent en effet pris dans ce qui pourrait s'apparenter à une sorte d'« ubiquité impossible » (Sayad, 1999). Ne pouvant, pour la plupart d'entre eux, suivre une inclusion pleine et entière dans une classe de CAP, ils oscillent entre *présence* et *absence* entre la classe d'inclusion et le dispositif ULIS, toujours en quête de ce qui a pu se dérouler en leur absence. Pour convoquer à nouveau Abdelmalek Sayad, les élèves sont confrontés au paradoxe de « double absence » selon lequel il s'agit de « continuer à être présent en dépit de l'absence », et simultanément « ne pas être totalement présent là où on est présent. » (*ibid.,* p. 184)

Cette alternative d'égal intérêt pour les élèves, les place face à un dilemme dans lequel faire un choix entraîne, *de facto,* des conséquences négatives. Sur le plan de la dimension épistémique, opter pour une inclusion totale dans une classe de CAP prive les élèves de l'enseignement des savoirs fondamentaux qui pour la plupart leur font défaut, mais s'avèrent indispensables pour aborder ceux dispensés en CAP. À l'inverse, le choix d'une scolarisation exclusive en ULIS empêche de suivre les enseignements professionnels dispensés en classe de CAP et va à l'encontre du paradigme d'inclusion dans ses dimensions physiques et sociales. J'ai pris conscience de ce phénomène lors d'une discussion à laquelle j'ai assistée entre Laurent, de retour de sa classe d'inclusion, et Jonas. Laurent interroge Jonas sur ce qu'ils sont en train de faire :

« Laurent : Vous faites quoi là ?
Jonas : On fait le projet correspondant.
Quoi ?
On prépare la lettre aux correspondants.
Ah ouais (*étonné*), je sais plus ce qu'on a fait.
On fait la lettre.
C'est qui ?
Les élèves du CFA FA de Sienne.
Ah ouais c'est vrai. *[Laurent se met au travail avec Jonas]*

Lorsque j'ai interrogé Laurent au sujet de l'échange qu'il a eu avec Jonas, il m'a exprimé ce que beaucoup vivent sans jamais, ou rarement, le verbaliser de manière aussi objective :

« Quand j'arrive *[de retour de la classe d'inclusion ou de stage]* les autres travaillent sur quelque chose et moi j'y comprends rien parce que j'ai été absent alors je sais pas où ils en sont ! Je suis un peu perdu. C'est difficile je viens et après je pars, je sais plus trop, ça fait longtemps que j'ai fait un travail, je m'en souviens plus ».

Jonas m'explique en me montrant son cahier qu'il a entamé un travail en mathématiques depuis déjà deux semaines et qu'il ne l'a toujours pas terminé. En consultant les cahiers des élèves, je m'aperçois en effet que beaucoup de travaux restent en cours, ne sont jamais terminés, ou bien alors s'étirent sur un temps extrêmement long. Marc, de son côté, m'avouera qu'il est très difficile de gérer les « va-et-vient » des élèves entre les deux classes, et ce d'autant plus si des sorties pédagogiques ou des projets particuliers dans l'une des deux classes viennent bousculer l'emploi du temps ordinaire. Il emploie l'expression d' « élève fantôme » pour désigner les élèves qui passent une grande majorité de leur temps en classe d'inclusion et reviennent quelques heures par semaine dans le dispositif ULIS : « Quand ils sont avec nous *[au sein de l'ULIS]* ils sont pas vraiment là, ça devient des fantômes, ils font partie du groupe mais ils en font pas vraiment partie et c'est pareil avec leur classe d'inclusion » :

«**Laurent m'a dit que c'était pas facile d'être entre deux classes, en inclusion et en ULIS.**
Ce qui est dur c'est ce va-et-vient (*cherche ses mots*). Je privilégie la classe d'inclusion, donc je les aide à faire leur travail, à réviser, à pas décrocher, mais du coup j'arrive pas à avancer sur les apprentissages qui leur font défaut comme la lecture, les maths et tout ça. Et si je fais pas ça, ils se noient en inclusion. Je vois bien que j'avance pas comme il faudrait (*désabusé*). Mais comment faire alors ? (*dubitatif*). Quand je vois le temps que je mets parfois sur certains apprentissages, tiens la division par exemple, je me dis si je les avais tout le temps ça serait réglé en trois semaines, mais là ça traîne, ils se souviennent plus où ils en sont, et je te raconte pas quand ils partent en stage et qu'après ils reviennent…là tu reprends tout à zéro *(rit)*»

Oriane rend compte de cette tension entre la classe d'inclusion et le dispositif ULIS. Inscrite à son arrivée en ULIS en CAP « Vente » voici ce qu'elle rapporte de sa situation :

« **Pourquoi tu dis que tu as chuté en "Vente" ?**
Ben parce que les contrôles et les cours ils étaient beaucoup plus compliqués que la "Vente" en vrai et moi la "Vente" c'était (*cherche ses mots*) la "Vente" c'était comme dans tous les magasins, la caisse et faire le magasin, ranger le magasin, mais c'est qu'en cours c'était pas pareil, c'était (*cherche ses mots*) ils nous passaient des fiches du genre quand on venait acheter dans un magasin, le prix que ça faisait, le prix que ça faisait, les calculs, ça c'était beaucoup plus difficile parce que **j'étais pas assez avec pour faire les maths** *[C'est moi qui souligne],* j'étais beaucoup plus en "Vente" donc ça fait que vu la difficulté en mathématiques (*hésite*) j'ai pas eu de bonnes notes et ça

fait que ça m'a pas remonté la moyenne du premier trimestre donc j'avais tout le temps pas la moyenne, donc ils m'ont enlevé petit à petit de la "Vente" et du coup j'étais de plus en plus en cours *[Au sein du dispositif ULIS]*. »

Oriane rapporte ici une situation largement partagée par les élèves rattachés au sein du dispositif ULIS. Comme le souligne Marc et le décrit Oriane, dans les faits il s'avère compliqué de mener à bien une scolarisation scindée entre la classe d'inclusion et le dispositif ULIS afin que celui-ci puisse servir pleinement les objectifs pédagogiques de la première, jugée prioritaire. Noa décrochera dès le premier trimestre en classe de CAP, au sein de laquelle il se rendait seulement en atelier. Il finira par annoncer au coordonnateur qu'il ne souhaite plus retourner dans sa classe d'inclusion, qu'il nommera sa classe d' « exclusion ». Il fera le choix de rester à temps plein en ULIS. Après que Marc l'eut repris sur le terme en lui précisant qu'il ne s'agit pas d'une classe d'exclusion mais d'inclusion, Noa rectifia à son tour : « Non, c'est bien une classe d'exclusion, c'est mon pire cauchemar, je comprends rien, un coup je suis là-bas un coup je suis là, j'en peux plus d'être dans deux classes comme ça ! (*exaspéré*) ». Je l'interroge à la pause sur ce qu'il entend par classe « d'exclusion » :

« **Pourquoi tu as parlé de classe d'exclusion tout à l'heure ?**

Parce que.

Quoi ?

Ben j'en pouvais plus moi, je comprenais plus rien.

C'est-à-dire ?

Je suis là *[l'ULIS]*, je suis là-bas *[La classe d'inclusion],* je reviens, attends c'est quoi ça, je pète un câble !

C'était dur ?

Je comprenais plus rien là-bas, ils avaient fait des trucs quand j'étais pas là, j'en pouvais plus, comment tu veux que je reste là-bas (*rit*). C'est un truc de malade ! Je comprenais rien, c'était pas la peine (*rit*). Je veux rester en ULIS c'est tout. Ça sert à quoi d'aller en cours si c'est pour rien comprendre ? (*agacé*). »

Noa éprouve de grosses difficultés scolaires au niveau des savoirs fondamentaux. Comme pour Laurent, bien que l'échec de leur inclusion en classe de CAP tienne en partie à ces difficultés, on ne peut nier qu'il tient aussi au manque de continuité dans les apprentissages. Il est difficile pour Noa de suivre les cours d'atelier, sans en parallèle assister au cours de « savoirs associés » qui participe à la compréhension des pratiques

professionnelles[340]. Tout comme il devient laborieux de progresser dans les savoirs fondamentaux, lorsque les séances d'apprentissages sont trop éloignées les unes des autres, ou parfois entrecoupées de périodes de stage. Marc est particulièrement explicite à ce sujet. Privilégiant le soutien à l'inclusion, il ne parvient pas à mener, comme il le souhaiterait, les progressions qu'il s'est fixées avec chacun des élèves. Il me dit en avoir discuté avec Julien et tous deux ont le sentiment d'être des « rattrapeurs de cours » pour éviter que les élèves ne décrochent dans leur classe d'inclusion. Il ressent, comme ses élèves, une forme de découragement face à l'allongement des temps d'apprentissage et au peu de progrès réalisés relativement au temps passé sur certaines notions (non en terme de nombre d'heures passées sur une notion, mais plutôt au regard de l'étalement dans le temps).

Par ailleurs, cette scolarisation partagée a des incidences sur l'inclusion sociale des élèves. Par la double appartenance symbolique[341] qu'elle implique, elle engendre chez les élèves le sentiment d'une affiliation jamais achevée à leur classe d'inclusion. Mis à part Jade et Oriane[342], aucun élève rattaché à l'ULIS n'a lié de liens durables d'amitié avec les élèves de sa classe d'inclusion. S'identifier et trouver une place au sein de la classe d'inclusion est ainsi rendu problématique par le fonctionnement même du dispositif. Certains élèves sont inscrits dans les classes de CAP, mais du fait de leur rattachement à l'ULIS, ne serait-ce que quelques heures, ils sont des « ULIS », aussi bien pour les autres lycéens que pour les enseignants. Nous verrons plus loin que le rattachement au dispositif ULIS a tendance à engendrer un fort sentiment d'appartenance, bien souvent construit au détriment de la classe d'inclusion. On ne peut faire fi du fait que tous les élèves rattachés à l'ULIS du lycée J. Jaurès sont issus d'une ULIS collège dans laquelle ils étaient inscrits administrativement. Ils importent donc au lycée cette « forme scolaire » (Vincent, 1994), indépendamment des nouvelles directives rectorales. D'ailleurs, si l'on s'accorde sur le fait que le langage ordinaire est une clé importante pour comprendre les interactions sociales, on peut constater que les professionnels parlent « d'orientation en ULIS lycée avec des

[340] Noa ne participe pas au cours de « savoirs associés » car son niveau scolaire en lecture/écriture ainsi qu'en mathématiques ne lui permet pas de suivre les cours tant au niveau de la prise de note que de la compréhension des notions abordées.

[341] Administrativement un élève ne peut être inscrit dans deux classes simultanément. Il n'empêche que si la question de l'appartenance administrative est claire, on ne peut faire fi de la dimension symbolique et identitaire qu'implique pour les élèves dits handicapés mentaux le fait d'être à la fois inscrits dans une classe de CAP et rattachés au dispositif ULIS.

[342] Les relations d'amitié qu'elles ont lié avec deux filles de leur classe d'inclusion ne dépassent toutefois pas les frontières du lycée : elles ne se voient jamais à l'extérieur ni ne communiquent par téléphone ou par l'intermédiaire des réseaux sociaux. Leur relation se limite à des conversations lors des récréations autour d'une cigarette, qui reste l'« élément fédérateur ». Ces filles ne déjeunent pas non plus ensemble au restaurant du lycée.

inclusions en CAP ». La performativité du langage ordinaire tend donc à faire de l'ULIS lycée - même si celle-ci n'existe plus en tant que MEF - « la » classe à laquelle les élèves vont s'identifier prioritairement, dans la continuité de ce qu'ils ont connu au collège, et non en conformité avec les nouvelles directives. À la question : « Dans quelle classe es-tu inscrit(e) ? » - et ce quel que soit leurs temps d'inclusion dans les classes de CAP « réservés » - les élèves répondent : « En ULIS ». À ce jour, à la rentrée 2014, aucun élève ne commence l'année totalement inclus dans la classe de CAP dans laquelle il est pourtant inscrit. Le coordonnateur, Marc[343], justifie ce fonctionnement par le fait que ce processus ne lui semble pas adapté aux besoins des élèves qui lui sont adressés. Voilà ce qu'il en dit lorsque nous abordons la distinction classe-dispositif :

> « C'est un dispositif, ce n'est plus une classe. Nous on met ça en avant régulièrement pour (*hésite*) qu'il y ait de l'inclusion avant tout. Qu'on ne pense pas la classe, enfin (*hésite*) le dispositif, comme une classe *(rit)* ! (…). Pour moi, c'est une classe ! (…)
>
> **C'est une distinction que tu as faite au cours de la réunion de parents, tu as dit : "c'est un dispositif et pas une classe".**
>
> J'ai expliqué aux parents que ça devrait ! Je leur ai expliqué quel était le cadre légal, j'ai bien dit quelle était ma marge à moi et je l'assume.
>
> **Tu as dit aux parents que ce qui était important pour toi c'est que ça fonctionne encore comme une classe.**
>
> Oui et je l'assume ! Ça ne va pas dans l'esprit de la loi mais tant pis ! (…) En l'état actuel des choses j'ai déjà quatre élèves qui sont déjà pas inclus et je vais pas les inclure pour les inclure et les mettre dans des situations difficilement gérables et vivables (…). »

Il me précisera lors d'une conversation informelle qu'il déroge à la règle pour permettre aux élèves d'éviter une inclusion totale dans une classe de CAP dont il précise que, pour la grande majorité, elle est par avance vouée à l'échec, mais également pour éviter d'imposer aux enseignants des élèves qui, à cause de leur niveau scolaire principalement, mais aussi des capacités de communication pour certains, ont toutes les chances de perdre pied dès le début de l'année. L'enjeu ici, me précisera-t-il, étant que les inclusions se déroulent dans les meilleures conditions possibles afin d'éviter autant que faire se peut que les élèves soient en échec, mais aussi que les enseignants le soient également vis-à-vis des élèves inclus dans leur classe. Bien que la loi impose l'inclusion dans les classes ordinaires comme nouveau paradigme pour rendre opérationnelle la scolarisation des élèves dits handicapés, Marc me confiera que certains professeurs restent d'autant plus réticents à l'accueil d'un élève rattaché à l'ULIS qu'ils ont vécu

[343] Le coordonnateur qui succédera à Marc tiendra le même discours et fonctionnera de manière identique.

précédemment une situation d'échec avec l'un d'entre eux. Le passage, quasi obligé, en début d'année par une scolarisation partagée a ainsi pour but d'éviter, selon Marc des situations d'échec qui pourraient, à terme, conduire certains enseignants à refuser d'inclure des élèves dans leur classe. « Je préserve un peu les enseignants sinon ils voudront plus les prendre ou alors ils les laisseront végéter au fond de la classe, ça n'a aucun sens. L'ULIS, ça devient une espèce de tremplin, mais je sais que je suis pas dans la loi *(rit).* » (Marc). On voit bien alors en quoi les enseignants, ici en la personne de Marc, ne sont pas les simples rouages d'un système immuable, mais des acteurs toujours à même d'interpréter les prescriptions du législateur, au regard de leur contexte d'exercice et du sens qu'ils donnent eux-mêmes à ces prescriptions. Le sens d'une politique publique d'éducation telle que l'inclusion n'est donc pas tant à chercher dans les intentions du législateur, que dans la manière dont celles-ci s'opérationnalisent dans la contingence de contextes d'exercices toujours singuliers.

2. Des modalisations[344] problématiques au sein des classes d'inclusion

Au-delà de l'ubiquité impossible à laquelle doivent faire face les élèves rattachés à l'ULIS, j'ai pu observer que les difficultés qu'ils rencontrent en classe d'inclusion ne tiennent pas qu'au seul enchevêtrement des temporalités évoquées précédemment. Non seulement les modalités de mise en œuvre d'une scolarisation partagée rendent problématiques l'appropriation des savoirs au sein des classes d'inclusion, mais les ruptures de *cadres* qui s'opèrent entre celles-ci et le dispositif ULIS y participent également. Je sollicite ici à nouveau le concept de « cadre » proposé par Goffman (1991) pour étudier à présent l'expérience scolaire des élèves lorsqu'ils passent de l'ULIS à leur classe d'inclusion[345] au niveau pédagogique et didactique. Ce passage est en effet rendu délicat car il s'inscrit dans un processus sans solution de continuité. On l'a vu, le dispositif ULIS a cela de particulier, qu'aussi bien en collège qu'au lycée, il est sous la responsabilité pédagogique d'un enseignant spécialisé du premier degré accompagné d'une AVS.

---

[344] Erving Goffman propose la notion de « mode » et de processus de « modalisation » pour définir l'opération qui s'opère lors de la transformation des cadres primaires : « Par mode j'entends un ensemble de conventions par lequel une activité donnée, déjà pourvue d'un sens par l'application d'un cadre primaire, se transforme en une autre activité qui prend la première pour modèle mais que les participants considèrent comme sensiblement différente. On peut appeler modalisation ce processus de transcription. » (Goffman, 1991, p. 52-53)

[345] Suite à la lecture d'un article d'Alain Marchive (2003) dans lequel il mobilise le concept de « cadre » pour étudier l'instauration des règles de la vie scolaire dans une classe de CP, j'ai moi-même trouvé pertinent d'y recourir comme cadre explicatif pour mieux comprendre les conditions d'appropriations des savoirs souvent problématiques des élèves rattachés à l'ULIS dans les classes d'inclusion.

Lorsque je suis entré dans la classe ULIS de Julien mais aussi dans celle de Marc, la première impression à laquelle j'ai été confronté, a été celle de pénétrer dans un environnement que l'on trouve habituellement dans les classes de l'école primaire. L'identité professionnelle du coordonnateur, de par sa formation initiale de professeur des écoles et son expérience en école élémentaire et/ou maternelle, tend bien souvent à reproduire des « habitus » (Bourdieu, 1987) d'enseignant de primaire. Ainsi voit-on dans ces classes un affichage didactique abondant (règles d'orthographes, de grammaire, des tableaux de conjugaison, un alphabet en écriture cursive affiché au-dessus du tableau, des tables de multiplication et autres règles mathématiques, une frise numérique, un emploi du temps de la classe, etc.). On y trouve du matériel et des manuels utilisés en école primaire, des responsabilités sont assumées par les élèves (date, météo, « facteur », etc.), les anniversaires sont fêtés et donnent lieu à l'organisation de goûters, les élèves cultivent un jardin potager…

Par ailleurs, certains éléments propres à la norme scolaire diffèrent des classes d'inclusion. Le rythme de la classe est moins directement contraint par l'avancée dans les programmes officiels définis nationalement. Leurs contenus restent des repères mais leur acquisition n'est pas pensée de manière linéaire sur la seule année en cours. Les difficultés et les incapacités laissent place à une valorisation des réussites, les élèves sont rarement en situation d'échec. Julien et Marc s'accordent à dire qu'ils usent d'une « pédagogie de la réussite » qui concourt à « restaurer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes dans les situations d'apprentissages » (Marc). Les évaluations sont peu fréquentes et essentiellement formatives, très rarement sommatives. Les quelques fois où elles l'ont été, les élèves ont sollicité l'aide du coordonnateur. Lorsque les enseignants utilisent la notation chiffrée - pour normaliser, disent-ils, leurs pratiques avec celles des autres classes du lycée[346] - les notes sont toujours au-delà de la moyenne (elles sont généralement des évaluations formatives converties en évaluations sommatives pour les besoins du bulletin). Ils définissent le propre de l'ULIS comme un dispositif dont le but est de s'adapter aux capacités et à l'allure de chacun des élèves. Le temps au sein du dispositif - du moins ce que j'ai pu en percevoir lors de mon enquête - n'a jamais été dicté par l'urgence d'un

[346] Comme les autres collégiens ou lycéens, les élèves rattachés à l'ULIS ont un bulletin scolaire en fin de trimestre. Julien et Marc utilisent les notes chiffrées bien qu'ils souhaiteraient s'en défaire. Celles-ci sont toutefois obligatoires en fin de 3ème pour l'inscription sur le logiciel d'orientation AFFELNET. La raison évoquée est souvent que les notes sont plus facilement interprétables par les parents et les élèves eux-mêmes que les seules appréciations, mais aussi qu'elles permettent de normaliser les pratiques au regard des autres classes du lycée. Cette pratique est largement privilégiée puisque les élèves sont censés être intégrés dans les classes de CAP qui dictent la norme à suivre.

programme à tenir comme on peut souvent l'entendre de la part des enseignants du lycée, et plus particulièrement de ceux qui enseignent dans les classes dites à « examen ».

De plus, du fait des inclusions dans les classes de CAP, le groupe est souvent restreint au sein du dispositif. Il peut être réduit à deux ou trois élèves, ce qui donne une dimension particulière aux situations d'enseignement/apprentissage ; l'étayage et l'individualisation deviennent des modalités de travail quotidiennes. À tout moment les élèves peuvent interroger l'enseignant sur le travail en cours voire - ce qui est fréquent - évoquer des problèmes ou des situations qui les préoccupent au sein du lycée ou lors des stages. L'AVS, présente quasiment à chaque heure de cours, est une personne ressource sollicitable à souhait, au même titre que le coordonnateur, qui demeure toutefois le seul garant de l'enseignement et le responsable du dispositif.

Le coordonnateur et l'AVS restent par ailleurs les deux adultes référents du point de vue des élèves mais aussi de l'ensemble de la communauté scolaire, et plus particulièrement des professeurs des classes d'inclusion qui s'estiment « secondaires », alors que si l'on s'en tient aux nouvelles modalités d'inclusion évoquées précédemment, c'est l'inverse qui devrait présider. La totalité des élèves rattachés à l'ULIS du lycée J. Jaurès a connu ce fonctionnement depuis la classe de 6ème ULIS collège et même parfois pour beaucoup depuis la CLIS[347] à l'école primaire. Cette « forme scolaire » (Vincent, 1994) bien connue des élèves et orientant leurs expériences et leurs comportements ainsi que les règles de l'action, constitue donc les cadres primaires qu'ils mobilisent pour comprendre « ce qui se passe ici » (Goffman, 1991, p. 30) et agir dans la classe d'inclusion. Toute la difficulté réside alors dans la possibilité donnée aux élèves d'identifier l'opération de « modalisation » des cadres primaires qu'Erving Goffman définit comme étant la transformation de ces derniers (*ibid.,* 1991). Génératrice de forte incertitude, la modalisation nécessite d'opérer des changements pour s'y adapter, opération souvent problématique chez les élèves présentant des troubles des fonctions cognitives, comme on l'a vu précédemment. Les cadres primaires de l'expérience scolaire, des élèves qui leur permettaient jusqu'à présent de donner du sens aux situations vécues, vacillent dès lors qu'ils sont en classe d'inclusion. Leurs repères ne sont plus les mêmes, notamment sur les plans pédagogique et didactique, qui tous deux organisent et règlent les actions au sein de la classe. Les conditions d'enseignement-apprentissage (lieux, modes de groupements, présentation ou structuration des contenus, etc.) sont modifiés (Marchive, 2003).

[347] Classe pour l'Inclusion Scolaire.

Les cours sont très souvent dispensés de manière magistrale, l'étayage apporté par l'enseignant - au regard du nombre d'élèves dans la classe - est sans commune mesure avec celui dispensé par le coordonnateur au sein de l'ULIS. La passation des consignes, effectuée de manière collective, n'est pas suffisamment explicitée pour certains élèves comme Noa : « Il dit une fois à l'oral et après c'est fini, alors moi je comprends rien ! ». Camille, elle, ne parvient pas à suivre le rythme de la classe : « Je suis très en retard et je comprends rien, je coule ! ». Le rapport à l'erreur, les modalités d'évaluation et leurs fréquences sont très éloignés de ce qu'ils connaissent au sein de l'ULIS. Le modèle traditionnel « leçon-révision-évaluation » n'est pas pratiqué au sein de l'ULIS J. Jaurès. Réviser de manière individuelle ne leur est pas familier, et certains ne savent pas comment s'y prendre. Les ruptures de cadre affectent ainsi considérablement leur compréhension de ce qui se passe en classe d'inclusion, de la place qu'ils y trouvent et s'y font (Blanc, 2006, p. 175). C'est en cela que Noa considère sa classe d'inclusion comme une classe qu'il nomme d' « exclusion ». Il me dit être perdu, ne pas comprendre ce qu'il fait dans cette classe. J'ai passé beaucoup de temps avec Noa. Il m'a souvent fait part de son exaspération de la classe de CAP jusqu'à ce qu'il puisse mettre fin à son inclusion :

« **Comment ça va en inclusion ?**
Ça va pas (*grave*).
Quoi ?
J'arrive pas à suivre, ça va trop vite les cours, les fiches tout ça, j'arrive pas (*désespéré*).
Tu en as parlé à ton prof ?
Je le garde pour moi.
Pourquoi ?
C'est comme ça, t'as qu'à en parler toi (*sourire complice*)
Tu peux le faire toi, non ?
Non, j'ai trop la honte.
Ça arrive à tout le monde de pas comprendre.
Ouais mais moi j'en parle pas, je vais arrêter les cours, c'est sûr !
[Nous sommes coupés par l'arrivée d'Alexis] »

J'ai proposé à Noa de l'aider à reprendre ses cours pendant ses heures de permanence, il m'a alors montré ses leçons. Son sac était rempli de feuilles volantes sur lesquelles figuraient des débuts de cours, parfois seulement la date. Son cahier de maths/physique débordait de feuilles photocopiées à peine complétées, raturées et peu voire pas du tout corrigées. Contrairement à ce qui se pratique en ULIS, les cahiers de leçons en classe de CAP ne sont pas corrigés et peu d'enseignants vérifient si la leçon a été

prise en note intégralement, ou si les corrections d'exercices ont été prises correctement. Au lycée, les enseignants ne pratiquent quasiment plus ce suivi alors qu'en ULIS il est quotidien, comme en école primaire. Dans de nombreuses disciplines, Marc distribue les leçons qu'il a lui-même rédigées, les élèves n'ont alors plus qu'à les coller dans leurs cahiers ; en classe de CAP la leçon est recopiée par les élèves. Quelques contrôles, dont il s'afférait au début à me dissimuler les annotations des professeurs, laissaient apparaître des notes catastrophiques. « Ça reste pas dans ma tête quand je révise. » dira-t-il alors qu'il a travaillé au préalable avec le coordonnateur. Il lui demandera de mettre fin à son inclusion dans la classe de CAP, et Marc n'aura d'autre choix que d'accepter face à la situation. Pour la majorité des élèves rattachés à l'ULIS, ce sont les évaluations qui bien souvent sonnent le glas des inclusions dans les classes de CAP. Voici ce qu'Oriane dit de son expérience en CAP « Vente » face à une succession de notes catastrophiques :

> « Dès que j'ai vu mes notes, j'ai dit : "Bon c'est pas grave je ferai mieux la prochaine fois". La deuxième fois j'ai eu pareil, la troisième fois j'ai dit :"Y a un problème", quatrième fois, cinq fois, six fois, là j'ai baissé les bras. J'arrivais en cours, il nous donnait la fiche *[Elle parle ici des situations de contrôle]*, je râlais, je disais au professeur : "Non, je la fais pas". Il me disait : "Tu es là il faut travailler", donc je la faisais mais je savais très bien que j'allais avoir une mauvaise note, je répondais au pif, et à la fin il me disait : "Si tu fais rien Oriane tu as zéro". Mais à la fin j'avais toujours 5 ou 4 ou parfois 0 ! *(sourit)*
>
> **Tu en as parlé avec le prof ?**
>
> Oui j'en ai parlé avec le prof, je lui ai demandé ce qu'il fallait faire. Il me disait : "Faut faire le contrôle Oriane, faut réviser et tout". Je disais : "Oui j'ai révisé mais j'y arrive pas". Donc il disait : "C'est parce que tu y mets pas assez du tien". Donc j'ai dit : "D'accord je vais réviser". Je révisais mais ça marchait pas et j'avais toujours des mauvaises notes (*désespérée*). Et puis le prof *[Le coordonnateur]* il le voyait sur mon bulletin (…) Il m'a dit après le conseil de classe : "Ça va pas en vente". Je lui ai dit : "Oui je sais ça va pas en vente". Il m'a dit : "Tes notes sont pas bonnes !". À la fin j'allais voir le prof à la pause *[Le coordonnateur]* et je lui disais : "Ça va pas, je veux arrêter, j'ai que des mauvaises notes, j'y arriverai pas et si c'est pour avoir des mauvaises notes et rater le trimestre c'est pas la peine". Mes parents quand ils ont vu les notes mon père il a un peu crié parce qu'il a cru que je travaillais pas. Je lui ai dit : "Si si, mais que j'arrivais pas à suivre". Ma mère elle m'a dit : "De toute façon, je te vois pas en "Vente" donc faudrait que tu arrêtes". Après au conseil de classe mes deux professeurs de "Vente", ils ont dit que c'était plus la peine, que j'avais trop de retard, c'était pas la peine que je continue.
>
> **Et toi tu travaillais ?**
>
> Oui, moi je travaillais mais je voyais que j'y arrivais pas c'était pas là où je me sentais le mieux.
>
> **C'était où ?**
>
> Moi j'étais bien en ULIS, là je comprends. M. Pianet il prend le temps de nous expliquer, il s'assoit à côté si on a besoin, je réussis là. On révise avec le prof et puis y a une bonne ambiance. On peut

s'aider entre nous, il nous aide pour les évaluations, je préférais aller avec M. Pianet en ULIS c'est pas pareil on a plus de temps. »

Malgré sa bonne volonté dans une section où au départ elle ne souhaitait pas aller, Oriane sera très vite submergée pour quitter la « Vente » en cours d'année afin d'intégrer la section ATMFC. Les classes de CAP étant des classes dites « à examen », l'*allure* qui y est pratiquée pour « tenir le programme » et satisfaire aux exigences d'efficacité et de production attendue au sein des ateliers sont des facteurs fondamentaux qui contribuent à l'éviction des élèves rattachés à l'ULIS des classes de CAP. Jade, qui est incluse en CAP ATMFC avec Oriane, relate sa difficulté à suivre l'allure de sa classe d'inclusion :

« **Comment ça se passe en inclusion en atelier ?**

Ben ça se passe bien mais des fois la prof elle va un peu trop vite donc je comprends pas. Donc certes après je suis perdue mais après dès que j'écoute bien, ça va un peu mieux. Mais après en cuisine, j'aime pas trop, c'est plus petite enfance que je voulais faire…donc…

Qu'est-ce que tu fais quand ça va trop vite en classe ?

Soit j'essaie de parler à la prof mais la prof est tellement occupée que je peux pas lui parler (*hésite*) donc voilà.

Tu demandes à quelqu'un d'autre des fois ?

Des fois je demande à Oriane, des fois à des autres aussi en classe ça dépend. Parce que des fois on n'arrive pas trop à suivre moi et Oriane on a du mal un peu mais après (*cherche ses mots*) Début septembre, j'ai galéré pour faire le classeur, je savais plus trop quoi, c'était la misère (*rit*)

Ça veut dire quoi c'était la misère ?

Ben en fait (*hésite*) la misère c'est que j'arrivais plus à suivre (*cherche ses mots*) c'était n'importe quoi *(rit)* je faisais un peu n'importe quoi, je savais pas où il fallait ranger mes documents, des choses comme ça. Des fois j'en parle à la prof si elle peut m'aider mais des fois elle a pas le temps, donc j'essaie de me débrouiller un peu seule, soit je demande à Oriane si elle peut m'aider des trucs comme ça… »

Lors d'une conversation informelle la Proviseure n'hésitera pas à me dire : « Un élève lent ça énerve les profs, il faut que ça avance ! Ils aiment pas quand ça traîne et que les élèves ne comprennent pas ». Déroger à l'allure de la classe, du fait entre autres d'un écart jugé trop important vis-à-vis des attentes en termes de savoirs et savoir-faire, fait courir le risque aux élèves rattachés à l'ULIS de devoir mettre un terme à leurs inclusions en classe de CAP. Virginie, professeure de biotechnologie, souligne explicitement la nécessité de devoir suivre une certaine allure sans quoi, comme pour Luc, l'inclusion n'est pas viable :

« Il *[Luc]* était tout le temps en difficulté en fait en cuisine, parce que c'est quand même un rythme à soutenir je veux dire, on a quand même une production à faire, on a un temps de cours je veux dire comme on aurait un temps de travail c'est (*cherche ses mots*) Quand à midi la sonnerie elle sonne il faut ou qu'ils aillent manger ou qu'ils aillent prendre leur bus enfin…Tu peux pas aller au-delà et puis si tu vas au-delà dans le travail cinq minutes, dix minutes tu vas pas faire ça toute les semaines non plus, tous les jours et toutes les semaines. Donc (*hésite*) Luc il était lent enfin il était tout un tas de choses et (*cherche ses mots*) et là j'y arrivais plus donc après les vacances de février juste avant les vacances de Pâques je pense là je suis allée voir la Proviseur adjointe, je lui ai dit moi je peux plus c'est (*cherche ses mots*). Je sais pas faire quoi, je sais pas faire. Donc j'ai envoyé un mail à la coordonnatrice en lui disant que j'avais discuté avec Luc et que là maintenant (*hésite*) on allait arrêter de se faire du mal, d'autant plus que la cuisine ça lui plaisait pas plus que ça. Après il a arrêté de venir, il vient plus du tout depuis que j'ai dit : "Maintenant, stop, je le veux plus". »

Une discussion avec Luc me permet de dire que la cuisine ne lui déplaisait pas, au contraire, mais que ce sont bien les conditions qui ne lui permettaient pas de réussir et principalement la cadence qu'il ne parvenait pas à suivre. Il ne s'agit pas d'affirmer, par une lecture en creux de cet échec, que celui-ci serait dû à la mauvaise volonté de l'enseignante, mais comme on le verra plus loin, cela pose la question plus générale de l'adaptation des contenus de savoirs et de savoir-faire. Par ailleurs, le dispositif ULIS étant considéré, et par les enseignants des classes de CAP, et par le coordonnateur comme un « filet de sécurité » (selon les propos de Marc), lorsqu'elle a lieu, l'éviction des élèves d'ULIS des classes de CAP est bien souvent relativisée :

« Tous les élèves de ma classe n'ont pas la chance de pouvoir être suivis comme ils le sont les ULIS (*cherche ses mots*) Y a l'AVS, le coordonnateur, les réunions, y a ci, y a ça…Je dis pas, c'est bien pour eux mais faut savoir qu'ils ont pas tous cette chance-là, les autres ils restent en classe même s'ils perdent pied et y en a, crois-moi ! » [*Florence, enseignante en atelier ATMFC*]

Les propos de cette enseignante de CAP ATMFC reflètent assez bien le sentiment général qui règne autour de l'échec des élèves en classe de CAP. Du côté des enseignants ces situations sont dédramatisées au regard du soutien apporté par le dispositif à ces élèves, contrairement à d'autres élèves qui ne seraient pas reconnus handicapés mais en grande difficulté, et pour lesquels il n'est pas déployé autant de moyens. Jamais toutefois ne sont abordés les répercussions que peut avoir une éviction en cours d'année d'une classe de CAP sur les élèves eux-mêmes. Les extraits d'entretiens ci-dessus, montrent qu'ils n'y sont pas indifférents, bien au contraire, et que ces expériences laissent des traces pour celles à venir. Oriane à ainsi eu beaucoup de mal à accepter une inclusion en CAP ATMFC en cours d'année après son échec en CAP « Vente » ; elle craignait de revivre certaines

situations qui l'ont profondément affectée et notamment les situations d'évaluation. Marc parviendra à la convaincre en lui rappelant qu'elle n'irait pas seule mais accompagné de Jade. On verra, dans le point suivant, les stratégies qu'elles ont ainsi mises en place pour faire face aux difficultés qu'elles ont rencontrées dans leur classe d'atelier du CAP d'ATMFC et de savoirs associés.

En outre, la classe de CAP n'est pas la simple continuité du dispositif ULIS et la rupture de cadre qui s'opère entre ces deux classes marque les nouvelles contraintes auxquelles les élèves vont devoir se plier et s'adapter. L'enjeu particulier de la classe de CAP, régulièrement rappelé par les enseignants, est la préparation à la formation conduisant au CAP sur deux années au cours desquelles les élèves passeront des CCF dont la réussite est nécessaire pour l'obtention du diplôme. Cet enjeu, dont on verra qu'il est parfaitement intégré par les élèves rattachés à l'ULIS, contribue à définir des cadres de l'expérience. Ceux-ci sont en rupture avec la forme et l'ordre scolaire qui ont cours au sein du dispositif et dont les élèves ne parviennent pas à s'approprier les règles. Chaque classe a ses propres modes de fonctionnement, instaure ses propres règles et finalement construit sa propre réalité sociale et pédagogique, les élèves doivent s'y plier et s'y adapter. Les élèves qui parviennent à se maintenir dans leur classe d'inclusion sont ceux qui réussissent à surmonter leurs difficultés en opérant les modalisations nécessaires des cadres entre l'ULIS et la classe d'inclusion. Les autres sont progressivement exclus des cours qu'ils n'arrivent pas à suivre et sont ainsi encouragés à rejoindre l'ULIS. Sur l'ensemble des trois années passées sur le terrain, j'ai pu noter qu'un seul élève était parvenu à suivre intégralement les cours dispensés en classe de CAP sans jamais fréquenter l'ULIS. Il s'agit de Tom dont il a été question plus haut. Au-delà de ses difficultés de communication Tom présenterait des traits autistiques, bien qu'il n'y ait jamais eu de diagnostic qui soit venu en confirmer le bien-fondé. Sur le plan strict des apprentissages scolaires, et plus particulièrement concernant les disciplines générales, il n'est pas en difficulté, il est même le meilleur de sa classe en mathématiques.

Est-ce à dire que la majorité des élèves rattachés à l'ULIS n'ont pas leur place en CAP « réservés » ? Certainement pas, mais la question des ruptures de cadres et la problématique de modalisation des cadres du dispositif ULIS, c'est-à-dire des transformations de ces derniers, posent une question plus profonde : celle de l'« accessibilité pédagogique » (Benoit et Sagot, 2008, Plaisance, 2013) des classes de CAP pour les élèves reconnus handicapés.

3. L'accessibilité pédagogique des classes de CAP

L'accessibilité pédagogique représente en effet une des conditions de possibilité de l'inclusion épistémique telle que définie en introduction de cette troisième partie. On vient de le voir, sans réponses pédagogiques ou didactiques adaptées aux difficultés rencontrées par les élèves rattachés à l'ULIS, les inclusions en classes de CAP demeurent fragiles et difficilement viables sur le temps long d'une année scolaire. Si la notion d'« accessibilité pédagogique » est récente, elle renvoie à une question délicate qui se pose au champ de l'éducation depuis déjà bien longtemps, et pas seulement pour ce qui concerne la scolarisation des élèves en situation de handicap. À la fin des années soixante, les travaux princeps de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964, 1970) plaçaient déjà l'accessibilité en éducation au centre de leurs questionnements et analyses. Parmi les problématiques qui préoccupaient alors ces auteurs, ne figurait pas celle du handicap mais, comme le souligne très justement Éric Plaisance (2013), elles ont fortement marqué l'histoire de la sociologie de l'éducation et largement dépassé les seules frontières de l'accès socialement différencié à l'université. On peut ainsi, poursuit Éric Plaisance, facilement concevoir une transposition aux élèves et étudiants en situation de handicap des analyses que ces auteurs mettent en évidence à propos des étudiants issus des classes populaires, progressivement mis à l'écart, voire rejetés du système éducatif au cours de leur scolarité.

Si la question de l'accessibilité pédagogique n'est ainsi, en quelque sorte, qu'un rétrécissement de la focale sur la problématique plus générale de l'accessibilité en éducation, elle en est une des conditions premières. C'est ainsi que le rapport conjoint des Inspecteurs généraux (IGEN et IGAS) de mars 1999 intitulé *Rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés* mettait en exergue la fragilité du processus d'intégration au fil des différents niveaux d'enseignement, quant à la question de l'accès aux apprentissages :

> « Entre les insuffisances, réelles ou supposées, d'adaptation de la pédagogie aux possibilités des élèves handicapés et la volonté de suivre les programmes "comme les autres" - ce qui pourrait revenir à nier le handicap -, les risques d'incompréhension peuvent être nombreux et les jugements parfois hâtifs ou infondés. Cependant tous les interlocuteurs s'accordent pour considérer que si, en école primaire, il est encore possible de procéder aux ajustements nécessaires, à partir du collège, les programmes sont très denses, et le niveau assez élevé ne peut être maintenu que si les élèves handicapés ont les possibilités intellectuelles pour les suivre et s'ils bénéficient d'une aide appropriée. » (p. 47)

Si la loi du 11 février 2005 a, comme le rappelle Éric Plaisance, posé explicitement « la question de l'éducation en tête du titre général de l'accessibilité » (*ibid.,* p. 225), dans les faits, le rapport récent de l'IGEN titré *La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'Éducation Nationale* (2012) indique des difficultés analogues, entre autres dans l'ajustement de l'environnement scolaire mis en place pour chaque étape, ainsi que dans l'ajustement de l'action pédagogique (p. 75). Plus loin les auteurs résument ce que j'ai moi-même pu observer lors de mon enquête, lors de discussions avec certains enseignants du lycée J. Jaurès recevant des élèves rattachés à l'ULIS dans leur classe :

> « La volonté d'adapter l'enseignement à la situation de handicap vécue par certains élèves est partagée par beaucoup de professeurs. Confrontés à un cas particulier, à un problème nouveau, ils disent parfois qu'ils "ne savent pas" ou qu'ils "n'ont pas le temps ni les moyens de faire", mais très vite, la plupart s'interrogent et cherchent des réponses précises : comment agir avec tel élève ? Comment peut-il apprendre ? Jusqu'où peut-il aller ? Comment peut-on l'aider dans la classe ? Il faut entendre ces questions qui constituent des points d'appui pour la formation et, au-delà, sans doute, pour construire des compétences transférables à l'approche des autres difficultés, des autres différences. » (*ibid.*, p. 90)

Optimiste et relativement consensuel, le discours volontariste prêté à une majorité d'enseignants - dont je ne nie pas la sincérité pour avoir moi-même fait usage de ce type de discours - ne peut passer sous silence certaines résistances et préjugés tenaces qui font obstacle à la continuité des parcours, et plus particulièrement à la mise en œuvre d'adaptations des savoirs enseignés pour rendre les classes de CAP plus accessibles aux élèves rattachés à l'ULIS. Le temps long de l'enquête ethnographique permet de dépasser certains discours convenus avec lesquels le chercheur doit se distancier grâce, entre autres, à la multiplication et l'entrecroisement des sources de données. J'insiste d'autant plus sur ce point, que les deux inspecteurs généraux, auteurs du rapport, ont fait le choix du lycée J. Jaurès parmi les établissements retenus pour leur mission. J'ai eu l'occasion de participer aux auditions collectives des enseignants et du coordonnateur de l'ULIS et de prendre la mesure du décalage des discours. La visite des inspecteurs généraux, préparée de longue date, a donné lieu à un échange assez « corseté », très peu critique, si ce n'est sur les moyens (heures de concertation principalement), et toujours guidé par la perspective de présenter - et de laisser - une bonne image de l'inclusion des élèves handicapés au lycée J. Jaurès. Il y a peu de chances qu'au cours de telles réunions soit remise en question la pertinence de l'inclusion de certains élèves rattachés à l'ULIS. Rarement sont abordés des points précédemment développés : les représentations à l'égard du handicap mental et la

figure d'inquiétante étrangeté qui lui est associée, la suspicion d'incapacité en découlant, la propension spontanée à attribuer la source des difficultés aux élèves eux-mêmes et à leurs caractéristiques intrinsèques, et non à la lumière des modèles de compréhension du handicap qui mettent l'accent sur les interactions entre la personne et les obstacles environnementaux, ou encore l'inclination à percevoir le handicap comme inhérent à une « jeunesse indépassable » (Plaisance, 2013).

Autant de facteurs, de « représentations en négatif » (*ibid.*, 2013), qui orientent les regards et *de facto* les pratiques. La scolarisation des élèves reconnus handicapés est une affaire réglée en droit ; dans les faits, on l'a vu, cela ne va pas de soi, et ce d'autant plus lorsqu'il s'agit d'adolescents ou jeunes adultes désignés handicapés. Ainsi les inclusions dans les classes de CAP ne se résument pas à la « seule » question de l'accessibilité pédagogique, comme si celle-ci pouvait être envisageable indépendamment du poids que représente le mode de désignation et les particularités de certains élèves auxquels elle est destinée. La mise en pratique de l'accessibilité pédagogique implique des pratiques renouvelées qui, ainsi que le suggère Éric Plaisance, doivent prendre :

> « (…) le contrepied des préjugés courants du milieu éducatif selon lequel il y aurait des limites *a priori* aux apprentissages possibles, tenant à des catégories d'élèves, alors que l'enjeu est, là encore, celui de l'adaptabilité des conditions pédagogiques et de la différenciation des actions. C'est l'enjeu du retournement des politiques et des pratiques d'adaptation et de réadaptation vers l'éducation inclusive et l'accès aux savoirs » (*ibid.,* p. 229).

Les enseignants que j'ai rencontrés durant mon enquête ont tous abordé à un moment où à un autre la question de l'accessibilité pédagogique. Non pas en ces termes, dont l'usage s'est peu diffusé au lycée J. Jaurès où dans les instances de l'Éducation Nationale auxquelles j'ai eu accès, mais en des termes proches dans leurs significations, ceux de *pédagogie différenciée* [348](ou *différenciation pédagogique*). Bien connue des enseignants - au moins dans les discours - la pédagogie différenciée fait partie, entre autre,

[348] Loin d'être définis de manière consensuelle dans le champ des sciences de l'éducation ou au sein de la communauté éducative les deux définitions qui suivent de la pédagogie différenciée me semblent néanmoins en refléter l'esprit et les principes fondamentaux : Selon Raymond H. (1989), « Elle est une démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens, de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes mais regroupés dans une même division, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs, ou en partie communs », in « Du "soutien" à la différenciation », *Cahiers Pédagogiques,* 1989, p. 47. Philippe Meirieu, dans l'introduction de cette même revue, donne quant à lui une définition plus générique qui dépasse la seule méthode : « Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité (…) être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir (…) C'est pourquoi, il ne faut pas parler de « pédagogie différenciée » comme d'un nouveau système pédagogique, mais bien plutôt comme d'une dynamique à insuffler à tout acte pédagogique (…) un moment nécessaire dans tout enseignement (…) celui où s'insinue la personne dans le système. » (*ibid.,* p. 3)

des préconisations institutionnelles avancées pour répondre à l'hétérogénéité[349] des classes (différences de rythme, de niveau ou encore de besoins entre les élèves) à laquelle les enseignants sont confrontés[350]. En France[351], on peut retrouver l'idée de pédagogie différenciée chez Célestin Freinet au début du XX^{ème} siècle. Avec la massification scolaire à partir des années soixante cette pratique se développera par le biais d'expérimentations portées et conduites par l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP) et des mouvements pédagogiques autour de noms comme Louis Legrand, Philippe Meirieu ou encore André de Peretti[352], enseignants-chercheurs pédagogues connus dans le champ de l'éducation. L'injonction à la différenciation pédagogique sature encore aujourd'hui l'organisation institutionnelle de l'institution scolaire. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, rappelle dans son article 2 que le service public d'éducation « reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ». L'usage du terme d' « inclusion » qui ne renvoie pas ici aux seuls élèves reconnus handicapés[353], laisse entendre une hétérogénéisation accrue des classes par la mise en œuvre d'un traitement des différences à l'intérieur des classes, et non plus par le biais de structures filiarisées, ou alors en dernier recours. Pour concourir à la réussite de tous les élèves il conviendrait donc de fournir des réponses en termes de gestion

---

[349] Dans le champ de l'éducation l'usage le plus fréquent du terme d'hétérogénéité renvoie aux deux premières catégories de la typologie élaborée par Bernard Sarrazy (2002, 2005) : l'*hétérogénéité exogène* relative à des caractéristiques non didactiques des élèves qui n'entretiennent aucun lien directement identifiable avec le fonctionnement ou la diffusion des connaissances (la catégorie socioprofessionnelle des élèves, le sexe, la taille des élèves, les pratiques d'éducation de leurs parents…) et l'hétérogénéité *péri-didactique* qui, elle, renvoie à des caractéristiques non directement didactiques mais pouvant être considérées comme des effets émergents des processus didactiques (niveau scolaire, motivation, estime de soi…). Les deux autres catégories qui complètent cette typologie sont l'*hétérogénéité didactique* et l'*hétérogénéité des situations*.

[350] Christophe Roiné montre bien dans sa thèse le lien entre la montée de l'hétérogénéité des classes et les réponses ministérielles apportées, exclusivement centrées sur une gestion de classe basée sur l'aide individualisée et la différenciation pédagogique. Il précise que les enseignants se trouvent alors « pris dans une sorte de *double bind :* d'un côté, l'hétérogénéité est une valeur à préserver au nom de la diversité et de la lutte contre les replis communautaires, de l'autre, elle est une réalité à « gérer » par la mise en place de dispositifs *ad hoc* » (2009, p. 42).

[351]On peut lire dans l'ouvrage de Jean Michel Zakhartchouk (2001) qu'une des premières expériences de pédagogie différenciée serait celle du Plan Dalton élaborée vers 1910 par Helen Parkhurst dans une école du Massachussetts. Celle-ci, devant enseigner à une classe de quarante enfants dont les âges variaient de 8 à 12 ans, mit en place un système de fiches personnalisées permettant pour chacun un plan de travail individuel. Les élèves travaillent ainsi à leur rythme et en autonomie.

[352] Pour une approche plus éclairée sur l'avènement de la pédagogie différenciée et ses ancrages théoriques il est possible de se référer à l'ouvrage de Jean-Michel Zakhartchouk, (2001) *Au risque de la pédagogie différenciée*, Lyon : INRP.

[353] Le terme d'inclusion renvoie en effet à l'ensemble des élèves dits à besoins éducatifs particuliers que sont entre autres les élèves intellectuellement précoces, les élèves allophones, les enfants de familles non-sédentaires, les élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages etc.

pédagogique au sein de la classe en usant d'une pédagogie différenciée ou d'une aide individualisée, au détriment de pratiques de relégation et de ségrégation.

Lors des conversations avec les enseignants la question de la différenciation pédagogique ou de l'aide individualisée au sein de la classe est délicate à aborder. Elle laisse en effet planer le doute sur le fait que si des élèves ne réussissent pas comme ils le devraient, ce serait dû à l'insuffisance (ou à l'absence) d'adaptation des contenus d'enseignement et de la pédagogie des enseignants, et pas du seul fait des élèves. Au cours d'une discussion avec Philippe, professeur de mathématiques, à propos des élèves inclus dans sa classe, il aborde ce sujet sans que je ne l'y incite directement :

> « *[Après quelques banalités échangées autour de la machine à café, j'interroge Philippe sur les inclusions]*
>
> **Ça va les élèves inclus dans ta classe ?**
>
> Ouais, ouais, bon pas tous mais dans l'ensemble ça va.
>
> **Y en a pour qui c'est plus dur, c'est ça ?**
>
> On peut pas généraliser (*cherche ses mots*), ils sont tous différents, y en a qui sont un peu perdus.
>
> **Ah bon ?**
>
> (*Sourit*) Je sais ce que tu vas me dire, faut différencier, faire de l'individualisation (*ironique*).
>
> **J'te dis rien** (*surpris*) *[Philippe sait que j'enseigne à l'ÉSPÉ, il sait aussi que la différenciation et l'individualisation sont des pratiques mises en avant par la formation, c'est pourquoi il prend les devants. On voit bien ici les effets de ma double appartenance évoquée dans la deuxième partie]*.
>
> Avec ces élèves-là, j'sais pas comment faire, j'essaie de différencier mais bon (*hésite*), je le fais pas trop, je connais pas grand monde qui différencie ici, t'as qu'à demander tu verras, demande à Claire tient elle a eu des ULIS *[Il me montre Claire du doigt au fond de la salle des professeurs]*. Je vais pas leur donner des additions ou des multiplications, c'est ce qu'ils font en ULIS, autant qu'ils restent avec Marc, il le fera mieux que moi. *[La récréation se termine, je m'avance vers Claire. Elle n'a pas cours pendant une heure et accepte que nous discutions]*.

La question de la différenciation, ravivée plus que jamais par l'inclusion des élèves dits handicapés, confronte bien souvent les enseignants à la difficulté de sa mise en œuvre qui ne va pas de soi. Jean Houssaye soutient l'hypothèse selon laquelle, si la pédagogie différenciée n'est pas parvenue à s'inscrire dans les pratiques des enseignants, c'est sans doute parce qu'elle apparaît trop complexe et technique, et remet trop fortement en question le modèle dominant de l'apprentissage simultané (2003). Bien que mon travail ne permette pas de rendre compte de la pertinence de cette hypothèse, les observations et discussions que j'ai eues avec les enseignants du lycée J. Jaurès laissent à penser qu'elle

est proche de la réalité[354]. Les propos de Philippe témoignent de son embarras face au fait de ne sans doute pas adopter les « bonnes » pratiques pédagogiques, régulièrement rappelées par le Ministère, le corps d'inspection et les instances de formations, et présentées comme susceptibles de lever certains obstacles à l'inclusion des élèves dans sa classe. Comme il le signale, diminuant ainsi le sentiment de culpabilité suite à l'aveu qu'il m'a fait de peu pratiquer la différenciation, il n'est toutefois pas un cas isolé au lycée. Voici ce qu'en dit Claire, professeur de biotechnologie en CAP ATMFC. La conversation se déroule en salle des professeurs juste après celle avec Philippe :

> « (…) **Philippe m'a dit que tu avais des élèves d'ULIS en inclusion l'année dernière, du coup il me parlait d'adaptation et de différenciation, comment tu t'y prenais toi ?**
> Comment dire (*cherche ses mots*), la différenciation (*soupire*), j'en faisais pas, mais j'aurais eu besoin d'en faire car ils ne comprenaient pas grand-chose *[Claire avait deux élèves en inclusion]*. Ils avaient besoin d'une attention que j'avais pas le temps de leur apporter, la classe n'était pas calme alors j'ai pas pu.
> **C'était compliqué ?**
> (*Hésite*) En cours magistral, ils *[Les élèves]* n'étaient pas très adaptés. Ils suivaient parce qu'ils étaient de bonne volonté, mais les évaluations montraient que ça n'avait pas été compris. Je prenais cinq minutes avec eux mais ce n'était pas suffisant. On m'a demandé de les intégrer, on me les a mis parce que cette matière faisait partie des épreuves finales de CAP. Pour eux (*hésite*) je verrais plus une intervention chez les ULIS de mon cours, j'aurais pas la contrainte du programme. J'aurais pu adapter mon cours, la pédagogie différenciée en théorie c'est bien mais en pratique c'est autre chose. (…) Après ils assumaient bien leurs notes, je pense qu'ils travaillaient pas, ils sortaient rien. Même avec une révision juste avant le contrôle ça ne donnait pas mieux. Ils venaient de bon cœur, on passait un bon moment, j'étais pas tyrannique. Bon après, je contrôlais pas leurs cahiers, je regardais pas s'ils avaient tous les mots des phrases du cours ; parce que je commençais à dicter les phrases plutôt qu'à les écrire au tableau, ils sont en terminales CAP *[2ème année de CAP]*. J'aurais pu leur donner le cours tout fait, ils auraient pu se concentrer sur ce que je disais et se libérer du papier. Ils participaient peu.
> **Ça consiste en quoi la pédagogie différenciée exactement?** *[Claire ne me connaît qu'en tant que chercheur c'est pourquoi je me pose ici en parfait naïf]*
> C'est faire en fonction de la difficulté des élèves. Avec 15 élèves c'est plus compliqué, le travail de groupe ça peut se faire mais ça risque d'être bruyant. (*cherche ses mots*), on adapte, mais des toutes petites choses, alors que la pédagogie différenciée c'est en fonction de leurs besoins, mais bon c'est compliqué faut s'y mettre (*un peu désabusée*) »

[354] De ma place d'enseignant à l'ÉSPÉ - donc de formateurs d'enseignants - les échanges que je peux avoir avec les enseignants (pas seulement les jeunes), autour de la question de la différenciation m'amènent à partager pleinement l'hypothèse de Jean Houssaye.

Les propos de Claire confortent ici tout à fait l'hypothèse soutenue par Jean Houssaye. Mettre en œuvre des pratiques de différenciation lui apparaît comme complexe et difficile avec son groupe classe. Elle reconnaît toutefois sans mal que les cours magistraux n'étaient pas très adaptés aux élèves, et qu'elle aurait pu procéder autrement. Elle évoque d'ailleurs plusieurs pistes possibles, ce qui est assez paradoxal avec le fait qu'elle renvoie en même temps la pédagogie différenciée à une sorte de pensée idéaliste, dont l'opérationnalisation et l'usage dans la pratique relèvent du domaine de l'illusion. À l'instar de Philippe, consciente de ce qu'elle devrait faire mais qu'elle ne fait pas[355], Claire cherche à se dédouaner de la responsabilité de l'échec des deux élèves rattachés à l'ULIS, sous prétexte qu'ils ne travaillaient pas suffisamment. On retrouve ici à nouveau l'argument du manque de travail, avancé dans le cas d'Oriane, alors qu'elle était en CAP « Vente ». Celui-ci est d'autant plus mis en avant que les élèves rattachés à l'ULIS sont discréditables. En revanche, plus un élève est discrédité, plus les difficultés qu'il sera susceptible de rencontrer seront attribuées au handicap qui lui est reconnu, et non à une éventuelle absence de travail ou incompréhension indépendante de sa déficience. Il s'agit là de la propension abusive et fréquente à considérer chacune des difficultés rencontrées par un individu reconnu handicapé comme un effet direct de sa déficience, et non comme l'effet de facteurs extérieurs[356].

Le constat de l'absence de travail effectué pour ces deux élèves peut être perçu comme un regard positif à leur encontre. Leur réussite n'est ici ramenée qu'à une question de volonté témoignant d'une véritable cécité aux difficultés rencontrées par les élèves en question. Voici ce qu'en dit Claire :

> « Moi, je pense qu'ils se foulaient pas trop, ils auraient pu faire mieux mais ils se la coulaient un peu douce (*rit*). Pour rire quand on plaisantait en classe c'était pas les derniers, là ils étaient pas à la traîne. Enfin bon, (*hésite*) je pense qu'ils devaient se jouer un peu de moi, vu que je les voyais que très peu. Ils devaient se dire : "Elle est cool, on va pas trop se fouler". C'est dommage parce que je pense qu'ils auraient pu réussir ».

La non reconnaissance (ou la non prise en compte) de leurs difficultés réelles incite à une forme de « darwinisme scolaire » selon lequel le maintien d'un élève rattaché à l'ULIS ne tiendrait qu'à sa capacité d'adaptation au(x) milieu(x) proposé(s) par les enseignants des classes de CAP. L'inclusion est assimilée à une pratique d'accueil qui se

[355] Il s'agit bien ici d'un constat et non d'un jugement porté sur le travail de Cassandre.
[356] Cette manière d'appréhender la question du handicap est tout à fait révélatrice d'une conception individuelle de celui-ci au détriment de la conception multifactorielle qui, on l'a vu, situe le handicap au centre de la dialectique individu/environnement.

limiterait à placer les élèves dits handicapés dans les classes de CAP, sans que soit envisagée une réflexion sur les conditions pédagogiques nécessaires à cet accueil. Dans les conversations ordinaires, j'ai observé que l'adaptation et la différenciation sont le plus souvent renvoyées du côté du coordonnateur et de l'ULIS perçue comme un dispositif *ad hoc* pour ce type de pratique : « C'est son métier d'adapter, il a été formé pour ça, il est spécialisé. » (Grégoire, professeur d'atelier), « L'ULIS est là pour s'adapter aux élèves handicapés; nous on les prend s'ils sont capables de suivre sinon ça sert à rien, comment veux-tu qu'ils s'en sortent ?» (Rachid, professeur de mathématiques), « À quoi sert l'ULIS, si c'est à nous d'adapter, on peut pas faire de la différenciation et les amener au CAP comme les autres, je vois pas comment on peut faire, soit ils suivent soit ils continuent en ULIS, c'est bien ce qu'ils font avec Marc, il sait s'y prendre lui, il adapte pour chaque élève » (Marianne, professeure de français).

Ces propos - recueillis lors de discussions informelles en salle des professeurs - montrent bien que l'adaptation est conçue comme une affaire de spécialistes, dont le coordonnateur de l'ULIS serait ici le seul représentant. Lorsque la demande auprès des enseignants des classes de CAP devient trop forte en termes de différenciation et d'adaptation, celle-ci génère parfois des tensions auxquelles le coordonnateur et l'AVS restent vigilants pour ne pas perdre la confiance des professeurs et mettre en péril leur collaboration (on a vu précédemment les conditions d'implantation du dispositif et les difficultés à fédérer une équipe autour de celui-ci). Ils doivent ainsi parfois faire preuve de beaucoup de diplomatie pour faire en sorte que l'inclusion des élèves ne soit pas uniquement physique, laissant de côté les dimensions sociale et épistémique, plus difficilement quantifiables et donc évaluables. Il est en effet difficile de mesurer si les enseignants mettent effectivement en œuvre ce qui dépend d'eux pour assouplir ou supprimer les obstacles susceptibles de grever la réussite des élèves dits handicapés inclus dans leurs classes. Le cas de Claire est tout à fait explicite. Elle exprime clairement comment il faudrait procéder, mais n'est pas inquiète de ne pas le faire. À aucun moment il lui est reconnu une part de responsabilité dans l'échec de l'inclusion des deux élèves de sa classe, même si le coordonnateur reconnait que l'adaptation et la différenciation dans les classes de CAP sont, comme le souligne également Philippe, peu pratiquées.

La mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique semble laissée au bon vouloir des enseignants[357] ; certains s'y montrent indifférents en déléguant intégralement ces pratiques au coordonnateur, d'autres au contraire prennent les choses à bras-le-corps et tentent tant bien que mal de faire correspondre des pratiques à des injonctions institutionnelles, somme toute assez peu explicites (Roiné, 2009). Ceci reste bien entendu indexé à la question de la formation des enseignants à l'égard de ce type de pratiques, et aux moyens qui sont alloués pour en assurer l'effectivité. Deux points que l'on retrouve fréquemment dans le discours des membres de la communauté éducative et qui se traduisent par la crainte de ne pas savoir faire et/ou, de ne pas disposer des conditions matérielles et/ou humaines pour s'y lancer (ces deux arguments n'étant pas exclusifs l'un de l'autre).

En outre, les élèves qui sont inclus doivent se montrer aptes à suivre les enseignements dispensés dans les classes de CAP, sinon ils rejoindront le dispositif censé répondre au plus près à leur besoins. C'est la raison pour laquelle le coordonnateur, contrairement au souhait du législateur, insiste pour que les élèves orientés au lycée ne soient pas totalement inclus dans les classes de CAP afin d'éviter autant que possible des situations d'échec qu'il juge prévisibles et dommageables pour la suite de la scolarité des élèves. Le cas de Tom est tout à fait exemplaire. Bien qu'il communique très peu avec les élèves ou avec ses professeurs, il obtient de bons résultats scolaires et ne nécessite que des adaptations mineures en atelier : plus de temps lui est nécessaire dans la réalisation de certaines tâches. Sa reconnaissance de handicap lui permettant d'obtenir, de droit, un « tiers temps pédagogique » pour chacun des examens en cours de formation (le tiers temps n'implique pas *de facto* une adaptation du contenu des épreuves qui restent les mêmes, seul le temps alloué à l'épreuve est différent de celui des autres élèves), son allure ne peut donc conduire à son éviction de la classe de CAP. C'est pourquoi il est le seul à avoir été totalement inclus en classe de CAP sans jamais fréquenter le dispositif lors de sa deuxième année de CAP[358]. Est-ce à dire que les enseignants des classes d'inclusion

[357] Les corps d'inspection peut bien entendu évaluer la mise en œuvre (ou non) de cette accessibilité pédagogique. Cela dit je ne suis pas certain que les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IPR) qui viendraient à constater - lors d'une inspection - que celle-ci n'est pas suffisante pour un élève reconnu handicapé dans une classe de CAP aillent, dans le meilleur des cas, plus loin que la seule mention de ce manquement dans leur rapport d'inspection alors qu'il s'agit du droit à compensation au regard de la loi du 11 février 2005 qui n'est pas respecté. On comprend bien qu'une pareille démarche qui ferait appel au droit face au constat décrit ci-dessus pourrait ne pas s'appliquer qu'aux seuls élèves reconnus handicapés. Bien que souhaitée et inscrite dans l'ensemble des lois d'orientation depuis au moins celle de 1989, la réussite de tous les élèves n'est pas reconnue comme un droit opposable. Cela engagerait-il sans doute le législateur dans un processus de judiciarisation de la réussite scolaire qui lui serait inévitablement impossible d'assumer.

[358] Tom obtiendra par ailleurs l'intégralité de son CAP ATMFC sans « tiers-temps pédagogique », chose dont il sera extrêmement fier.

seraient les seuls responsables du maintien ou non des élèves dans leur classe ? Sûrement pas, les situations d'inclusion sont bien trop complexes pour affirmer qu'elles ne reposent que sur la seule différenciation pédagogique, aussi importante soit-elle. Si elle y contribue indéniablement, d'autres dimensions, comme par exemple les relations entre pairs, sur lesquelles l'enseignant ne peut intervenir que de manière marginale, peuvent parfois mettre à mal les pratiques d'inclusion. Parce qu'il ne s'entendait pas avec les autres élèves de sa classe de CAP Alexis n'a plus souhaité y retourner « Je veux rester ULIS, c'est des cons là-bas, je les aime pas, c'est des gosses ! ». Cette réaction fait suite à une dispute avec un des élèves qui lui avait caché ses chaussures d'atelier. Aux récréations, il ne restait pas avec les élèves de sa classe d'inclusion, il s'empressait de rejoindre les autres élèves rattachés au dispositif : « On est bien là, c'est ma classe, je suis bien ici ». La volonté d'Alexis[359] de ne plus aller en classe de CAP laisse entendre qu'il considère l'ULIS comme une classe à part entière au même titre que n'importe quelle autre classe du lycée, alors que depuis 2012 le dispositif n'existe plus en tant que MEF. C'est en cela que certains élèves passent la totalité de leur temps dans une « classe » qui n'existe plus comme telle administrativement[360]. Marylou, elle, ne restera que quelques heures en inclusion avant de passer la totalité de son temps de scolarisation au sein du dispositif. Dans son cas, c'est parce qu'elle ne communique oralement qu'avec Marc et Agathe, ne prend jamais la parole en public, même au sein du dispositif, et n'accepte de participer à des activités scolaires que dans le cadre de ce dernier. Ce sont ici principalement les troubles psychiques de Marylou - qui par ailleurs possède un niveau scolaire « correct » - qui font obstacle à une possible inclusion en classe de CAP.

Par ailleurs, face aux difficultés que pose l'inclusion des élèves rattachés à l'ULIS au sein des classes de CAP, pensée dans la tension individu/environnement, quelques élèves ont développé des stratégies plus ou moins efficaces pour y faire face. Je propose ci-après d'en décrire quelques-unes.

[359] Alexis fait partie des élèves qui - comme Fabrice et Camille - sont sous le régime de l'inclusion dans les classes de CAP et non plus au sein du dispositif ULIS.
[360] Ce type de situation nécessite donc de la part de la vie scolaire un bricolage administratif quotidien car les élèves reçoivent chez eux des notifications d'absences - au titre de leur classe de CAP - alors qu'ils sont bien présents dans l'établissement mais dans une classe qui est censée ne pas « exister ».

4. Faire face…

Certains élèves comme Noa ou Luc sont restés relativement passifs face aux difficultés qu'ils rencontraient dans leurs classes d'inclusion jusqu'à, pour Noa seulement, prendre la décision de mettre fin à son inclusion en classe de CAP (ce qui dans ce cas est une preuve, non de passivité, mais bien l'expression d'une forme de pouvoir d'agir). D'autres ont usé de *stratégies* pour éviter d'en être exclus et pallier l'absence ou l'insuffisance d'accessibilité pédagogique. Contrairement à certains ethnographes de l'école comme Peter Woods (1990), Ray Mc Dermott et Hervé Varenne (1988, 1995) ou encore Alain Marchive (2003, 2011, 2012a) je n'ai pas étudié ces stratégies de l'intérieur (dans la classe), comme ont pu le faire ces auteurs en pratiquant des micro-observations des situations d'enseignement. Là n'était pas mon projet de recherche et sans doute cette question mériterait-elle un travail d'investigation spécifique. Je m'en tiendrai à rendre compte du seul point de vue des élèves qui m'ont fait part de leurs pratiques, sans quoi je n'aurais pu en révéler l'existence. Si pour certains d'entre eux j'ai pu néanmoins en apprécier la « véracité » par le jeu de la confrontation des sources de recueils de données, pour d'autres, comme Hugo, ce fut impossible ; bien que son cas n'en fut pas moins intéressant.

Tout d'abord, quelques éclaircissements s'imposent sur la notion de *stratégies*. J'entends par *stratégies* ce que Peter Woods nomme « *coping strategies »* pour désigner la manière dont les élèves font face et s'adaptent aux situations scolaires - appréhendées dans leurs dimensions sociales - dans lesquelles ils sont immergés. Le concept de *coping* « souligne la part de créativité propre à ces stratégies, entendues comme modes d'ajustement des conduites à des contraintes formelles et matérielles » (Marchive, 2006, p.104), autant de stratégies qui selon Peters Woods participent de la sauvegarde du Soi. Selon Régine Sirota le terme anglais de « *coping* » (*to cope with*) condenserait les expressions suivantes de la langue française : « faire face », « avoir à faire à », « apprendre les ficelles ou les trucs du métier », « se débrouiller » (1988). Attitudes et stratégies dont on peut observer l'apparition à partir de ce qui semble *a priori* déviant, comme « décrocher », « se marrer », « provoquer » etc. (Danic, Delalande, Rayou, 2006). En ce qui concerne les cas présentés ici, tous s'inscrivent dans des situations de décrochage auxquelles les élèves ont été obligés de faire face.

L'usage du concept de *coping* n'est pas exclusif au champ de l'éducation, on le trouve, entre autres, dans le domaine de la psychologie de la santé où il désigne un

ensemble de stratégies mobilisées pour faire face à des situations stressantes (Bruchon-Schweitzer, 2002). S'appuyant sur les travaux de S. Lazarus et S. Flokman (1984), M. Koleck, M. Bruchon-Schweitzer et M. L. Bourgeois définissent les stratégies de « *coping* » comme « l'ensemble des processus cognitifs et comportementaux que la personne interpose entre elle et l'événement afin de maîtriser, réduire ou tolérer l'impact de celui-ci sur son bien-être physique et psychologique » (2003, p. 5). On verra que l'entrecroisement de ces deux approches, l'une dans le champ de l'éducation et l'autre dans celui de la santé, s'avère particulièrement pertinent pour décrire les situations des élèves rattachés à l'ULIS inclus dans des classes de CAP.

(a) Oriane et Jade : « On se met à deux et on essaye de trouver »

Oriane et Jade participaient ensemble aux ateliers d'ATMFC. Au-delà de dédramatiser le fait d'aller dans une autre classe que le dispositif ULIS, être à deux offre la possibilité de s'entraider en cas de besoin « (…) Avec Jade on est arrivées le même jour en atelier. Au début on a eu du mal, on a dit ouais personne va nous parler, on a dit comment on va faire on va aller vers eux ou ils vont venir et en fait on s'est présentées et ça a été, on a parlé à d'autres élèves, on allait fumer ensemble. Alors qu'en "Vente" c'était plus dur, j'étais seule et ça a été plus dur, à deux c'est plus facile, on n'est pas seul (…) » (Oriane). Dans l'extrait ci-dessous Oriane raconte comment elle a soutenu Jade qui a commencé très rapidement à perdre pied :

> « Jade a eu un peu de mal au début parce que (*hésite*) elle arrivait pas trop à suivre les cours, alors c'est moi qui suivait ces cours donc j'avais mes cours plus les siens, je lui expliquais et j'écoutais en même temps. Après un certain temps, le prof il a dit : "Oriane tu dois suivre les cours, pas les siens, tu laisses Jade". J'ai dit : "Oui monsieur mais je peux pas faire autrement Jade, elle travaille pas". Parce que c'est vrai qu'elle travaillait plus, je suivais ses cours plus les miens et j'y arrivais plus. Alors je l'ai secoué, je lui ai dit : "Jade, réveille-toi, j'y arrive plus moi", je lui ai fait : "Là j'en ai trop !". Je l'ai bien boostée, elle s'est réveillée et donc après elle a recontinué puis moi j'ai recommencé à m'accrocher et là j'y arrive mieux. Mais là elle redescend un petit peu, elle s'endort un petit peu encore donc faut que je la booste encore.
>
> **Qu'est-ce que tu appelles suivre les cours plus les siens ?**
>
> Ben j'avais (*cherche ses mots*), quand elle avait sa fiche et qu'elle faisait rien sur sa fiche, qu'elle était en retard, je prenais sa fiche et je recopiais pour elle et des fois je lisais ses cours pour elle, ça fait que j'avais les deux cours en même temps.

Lors d'un entretien que j'aurai avec Jade, elle reconnaîtra l'importance de l'aide que lui a fourni Oriane en classe d'inclusion :

« **Tu t'es fait des amis en atelier ?**

Oui oui, mais c'est surtout avec Oriane, on se connaît bien, on reste ensemble parce qu'on s'aide, on s'est toujours aidées.

Ah oui, dans quelle situation vous vous aidez ?

En maths, en français, en histoire-géo, en atelier surtout, un peu en tout on s'aidait un petit peu, enfin elle surtout, elle m'aidait.

Comment vous faites pour vous aider… ?

Ben (*cherche ses mots*) on se met à deux et on essaye de trouver (*cherche ses mots*) si on arrive à trouver si c'est ça. En fait on essaye d'avoir des bonnes notes, on essaye de s'aider en fait.

Vous vous sentez perdues des fois en inclusion ?

Un petit peu, des fois oui mais après ça dépend dans quelles matières.

Mais est-ce que vous demandez à la prof quand vous avez pas compris ?

Des fois je dis à la prof que j'ai pas compris, ça m'arrive un peu souvent je dis : «Madame j'ai pas compris» mais je demande à Oriane surtout. »

Au sein du dispositif, l'entraide est fortement valorisée. Elle y possède un statut lui conférant une importante valeur pédagogique reconnue par les élèves et par l'enseignant. Il est ainsi fréquent d'observer les élèves en train de coopérer autour d'activités communes souvent de manière informelle ou alors institutionnalisée par l'enseignant. C'est un des cadres de l'expérience scolaire qu'Oriane et Jade tentent de transposer au sein de leur classe d'inclusion. En classe d'inclusion, l'entraide n'est pas interdite (sauf lors des évaluations), mais on lui accorde moins d'importance au profit de modalités d'acquisition individuelles en adéquation avec l'examen du CAP. De plus, le rythme de la classe d'inclusion n'étant pas le même que dans le dispositif ULIS, l'entraide se fait ici au détriment d'Oriane, qui en vient elle-même à décrocher. Comme elle l'explique parfaitement, elle ne peut simultanément prendre le cours et fournir une aide à Jade sur ce que celle-ci ne parvient pas à comprendre. Dans le cadre du dispositif, il n'y a quasiment jamais de cours magistraux qui nécessitent une attention continue de tous les élèves sur un temps long ; l'avancée des situations d'enseignement/apprentissage se fait au rythme des élèves, et qui plus est de façon différenciée. Par ailleurs, la plupart des élèves rattachés à l'ULIS n'ose pas dire qu'ils ne comprennent pas à l'enseignant de la classe ; nombre d'entre eux font valoir le fait que ce serait redoubler la stigmatisation qu'ils vivent de par leur rattachement au dispositif. Lorsque j'ai posé cette même question à Noa il va dans ce sens : « Si je demande, après on va dire : " Noa, il a pas compris ", c'est trop la honte alors je préfère me taire, c'est tout ». Le sentiment de honte est l'explication qui revient le plus souvent à ce sujet, phénomène dont on sait qu'il n'est pas exclusif des élèves dits handicapés.

Pour des raisons qui ne tiennent pas qu'à l'accessibilité pédagogique de la classe d'inclusion, Jade finira par décrocher totalement, Oriane parviendra à obtenir la partie pratique du CAP ATMFC.

(b) Oriane : « Des yeux de partout »

Après s'être retrouvée seule en atelier ATMFC, Oriane m'explique ici comment elle s'y prend en atelier lors d'une situation d'évaluation, mais aussi lorsqu'elle se sent perdue pour effectuer une activité dont elle a oublié la manière de procéder :

> « (…) Là en CAP ATMFC j'y arrive mieux qu'en "Vente", et là j'ai des bonnes notes et ça va, bon c'est compliqué mais j'y arrive…
>
> **Qu'est-ce qui est compliqué ?**
>
> Ben (*cherche ses mots*) y a les (*hésite*) quand ils nous posent des questions du genre en familial "En premier faut faire quoi quand y a une personne âgée qui nous pose des questions ?" Ou quand faut faire les soins ou (*cherche ses mots*) le petit déjeuner ou quoi. Donc là c'est un peu compliqué parce qu'il faut calculer le temps et pour faire les soins faut savoir comment l'habiller et faire la toilette donc c'est comme nous donc c'est plus compliqué. Après en linge, ben en linge tout va bien, le repassage aussi. On a des contrôles sur ça de temps en temps…
>
> **Ça a été les contrôles ?**
>
> Oui, aujourd'hui on a eu un contrôle sur le repassage on devait repasser deux tabliers, un pantalon et une tunique, j'ai eu une bonne note. Le tablier fallait savoir le plier, là j'étais un peu perdue parce que c'était ma deuxième fois donc vu qu'on n'avait pas trop le droit de demander à tout le monde donc ça fait que j'ai essayé de faire à ma manière, mais à la fin y avait un peu des yeux de partout pour regarder comment faisaient les autres, donc j'ai un peu regardé sans regarder et après c'est revenu donc j'ai réussi, parce ce que j'étais pas là au dernier cours. Souvent je regarde comme ça (*fait bouger ses yeux sans tourner la tête*) et après je me rappelle, on n'a pas trop le droit mais la prof elle me voit pas quand elle parle à d'autres ou qu'elle est à côté *(rit).*»

Les situations d'ateliers sont propices à ce type de stratégie, il y est en effet plus facile de jeter des coups d'œil sur ses voisins que dans une salle de classe, lors d'un contrôle sur table. La disposition des postes fait que le professeur se retrouve parfois dos à certains élèves afin de pouvoir s'adresser à d'autres, voire se déplacer dans une pièce contigüe. Ces situations sont propices aux coups d'œil discrets dont parle Oriane, en cas de doute. Lors des ateliers auxquels j'ai pu participer, j'ai en effet observé que les élèves rattachés au dispositif - pas seulement lors des temps d'évaluation - privilégiaient l'*imitation*, à la sollicitation de l'enseignant. Dans la majorité des cas, cette stratégie donne la possibilité immédiate de *réussir* mais sans forcément *comprendre,* du moins dans

l'instant[361]. Le but n'est pas tant de comprendre que de parvenir à répondre à la consigne, qui plus est lors des évaluations, sans donner l'impression de ne pas avoir compris pour éviter d'attirer l'attention sur soi. Là non plus l'imitation n'a rien de spécifique aux élèves rattachés à l'ULIS, néanmoins pour pallier certains conflits de cadres, ils usent fréquemment de cette stratégie principalement dans les situations d'atelier. De fait la plupart des élèves participent aux temps d'ateliers mais très peu (voire pas du tout) aux cours dits de « savoirs associés » nécessaires pour comprendre les savoir-faire attendus, ce qui explique en partie leur réussite au détriment de la compréhension de certaines situations. Le retard scolaire - avancé comme le seul et unique facteur - n'est ainsi pas la seule cause explicative de leurs difficultés. On ne peut en effet faire état d'une connaissance à laquelle on n'a jamais été exposé.

(c) Hugo : « Repérer l'intello… »

Parce que l'ensemble de la communauté éducative doutait de sa reconnaissance de handicap, il a été orienté en mécanique à sa demande. Toutefois, le CAP mécanique n'existant plus au lycée J. Jaurès, il a été orienté en 2nde Bac Pro mécanique, bien que le pas risquait d'être important à franchir. Il a été satisfait de quitter l'ULIS, non pour le travail qu'il y faisait, mais parce qu'il lui devenait insupportable d'assumer les conséquences qu'impliquait pour lui le fait d'être dans un dispositif ULIS destiné aux élèves dits handicapés (cf. Chapitre II sur l'inclusion sociale). Totalement inclus en 2nde mécanique, j'ai toutefois continué à discuter régulièrement avec Hugo et à déjeuner de temps en temps avec lui.

Très vite, Hugo m'expliquera que c'est un peu difficile la seconde, qu'il n'a pas trop le temps de prendre les cours et qu'il ne comprend pas tout, notamment en mathématiques et en physique. Comme pour Noa, je découvrirai qu'il ne possède que des bribes de cours prises sur des feuilles « volantes », qu'il réunit çà et là dans une seule et même chemise à rabat défraîchie, contenant les cours de toutes les disciplines. Ses résultats aux premiers contrôles de la fin du mois de septembre sont catastrophiques dans quasiment l'ensemble des matières. Fort de ce constat et conscient qu'il commençait à décrocher,

[361] J'emprunte ici à Jean Piaget la distinction qu'il fait entre *réussir* et *comprendre* : « Réussir c'est comprendre en action une situation à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés et comprendre c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans l'action. » (1974, p. 237). Il ajoute plus loin « En un mot, comprendre consiste à dégager la raison des choses tandis que réussir ne revient qu'à les utiliser avec succès, ce qui est certes conditions préalables de la compréhension, mais que celle-ci dépasse puisqu'elle en arrive à un savoir qui précède l'action et peut se passer d'elle. » (*ibid.,* p. 241-242)

Hugo me rassurera en me disant qu'il a trouvé une solution, sur laquelle, au départ, il gardera le secret.

Journal de terrain du 19/11/12

« Je me rends au lycée pour essayer de croiser Hugo que je n'ai pas vu depuis plus d'une semaine. Je n'ai pas osé lui envoyer de texto pour le laisser un peu vivre sa vie de lycéen. Arrivé devant l'entrée du lycée, je l'aperçois vaguant dans la cour. Nous échangeons quelques banalités, il me parle à nouveau de "Call of duty", se moque de mon ignorance à ce sujet et me dit qu'il me montrera ce jeu au CDI. Nous parlons ensuite de ses cours. Il me dit à demi-mot que c'est encore difficile mais qu'il a eu une bonne note à son dernier contrôle de maths : 12/20. Il est très fier et pas moins satisfait de voir que cette nouvelle me réjouit également. Je ne manque pas alors de le féliciter et de l'encourager à continuer ainsi (banalités d'ex-prof !). Sur ce nous partons déjeuner sans reparler de ce sujet. Avant que nous nous quittions, Hugo me lance : "En maths, j'ai un peu triché !". Surpris tout en me gardant bien de lui tenir un discours moralisateur sur son action, il m'explique qu'il s'est mis à côté d'un "intello" pour avoir les réponses : "C'est tranquille, tu regardes qui est l'intello dans la classe. Tu vas le voir, tu parles un peu comme ça (il mime des gestes de copinage) après il devient ton pote. Là, je me mets à côté de lui en contrôle, et voilà, il me donne les réponses et je recopie (rit)". Lorsque je lui ai demandé comment il repérait l'intello de la classe, il m'a répondu : "C'est celui qui répond toujours bien", "Celui qui a des bonnes notes", "Celui qui bosse, qui à toujours fait les exercices (rit)". On se salue, Hugo se dépêche pour prendre le bus de 12h30. Il avait cours mais il a préféré sécher. »

Le lendemain de notre discussion, je croiserai Hugo accompagné d'Aurélien, « l'intello ». Hugo me présentera Aurélien comme étant celui qui « l'aide un peu en classe » lors des contrôles. Aurélien ne démentira, pas sans chercher à tirer un quelconque profit de la chose : « Je lui montre s'il sait pas, c'est tout ». La stratégie de Hugo n'est toutefois pas passée inaperçue. Florian, un autre élève de sa classe, présent lors d'une conversation avec Hugo à propos d'un contrôle de physique auquel il a eu 12, le soupçonne d'avoir triché :

« Florian : Ouais, tu fais le fier mais t'as regardé sur Aurélien.

Hugo : (*Gêné*), un peu, pas tout.

Pourquoi t'as pas voulu me donner la réponse ? *[Florian, derrière Hugo lors du contrôle, lui a demandé de lui montrer sa feuille]*

(*Un peu énervé*) Parce que j'ai pas réussi à voir.

Ouais c'est ça !

Je te jure je lai même pas fait ce que tu m'as demandé.

[La conversation s'arrête là, Florian s'intéresse ensuite au jeu, "Call of duty", qu'Hugo était en train de me montrer sur l'ordinateur du CDI]. »

Sans doute aussi vieille que l'école, la triche (qui est une forme d'imitation mais illicite au regard de la règle scolaire) demeure un moyen de faire face aux situations d'évaluation. On comprend ici qu'Hugo n'est pas le seul à user de cette pratique. Cela dit, il ne terminera pas l'année en 2nde Bac pro mécanique : avant la fin du second trimestre, après de nombreuses journées d'absence (pratique typique des élèves pris dans un processus de décrochage), l'équipe enseignante se réunira et décidera de sa réintégration dans le dispositif ULIS.

(d) Sarah : « Sécher les cours »

Hugo mais aussi d'autres élèves, ont parfois « séché » les cours pour éviter les évaluations ou lorsqu'il devenait trop douloureux de se rendre en classe d'inclusion. C'est ainsi que j'ai croisé Hugo, Noa, ou encore Jade, attendant sur le perron de l'infirmerie pour des maux dont eux-mêmes savaient qu'ils n'étaient que des prétextes pour « sécher » une partie ou la totalité des cours. Sarah a, elle, trouvé une autre solution pour éviter d'avoir à justifier ses absences en classe d'inclusion pour lesquelles elle n'aurait eu aucune excuse valable :

> « **Quand tu dis : "Je séchais mais je venais en cours", ça veut dire (*j'hésite*) que des fois tu séchais l'atelier mais que tu venais quand même en cours *[Au sein du dispositif]* ?**
> Voilà.
> **Mais M. Pianet *[Marc]* te demandait pas pourquoi tu étais là ?**
> Non il me donnait du travail.
> **Mais il te disait rien ?**
> (*Hésite*) Je venais le voir et puis il me disait : "Assieds-toi, travaille avec les autres", mais il ne me demandait pas d'où je venais ou ce que je faisais là.
> **Ah mais, il te disait pas : " Là tu devrais être en cuisine ? "**
> Non, il me disait pas ça, donc je disais rien vu que je voulais pas y aller. Dès fois, après il regardait l'emploi du temps et il me disait : "Sarah t'es pas en cuisine ?". Donc là je râlais un petit peu et il me disait : "Qu'est-ce qui se passe ?" donc je lui expliquais *[qu'elle ne parvenait plus à suivre]*. Il me disait : "Va en cuisine ou sinon tu continues ton travail et je dirai à la prof que t'es là parce que je t'ai retenue ou quoi". Des fois il me couvrait, plusieurs fois il m'a couverte. Non, mais sinon presque toutes les fois j'allais en cuisine même si je n'y arrivais pas mais je savais très bien que j'avais des mauvaises notes, sur tout le travail qu'on nous donnait je savais très bien qu'à la fin la note elle serait pas bonne, j'avais toujours cinq ou quatre ou zéro. »

Ce que relate ici Sarah est une stratégie à laquelle de nombreux élèves rattachés au dispositif ont eu sciemment recours un jour où l'autre. Chaque élève possédant un emploi du temps différent, il est arrivé que Marc ne se rende pas compte que certains élèves

auraient dû se trouver en classe d'inclusion, alors qu'ils restaient discrètement au sein du dispositif. Les élèves se doivent de connaître leur emploi du temps et de le suivre sans que personne n'ait à le leur rappeler. Cela participe de l'accès à l'autonomie dont Marc rappelle qu'elle est un critère capital pour ses élèves, c'est pourquoi il refuse d'avoir à gérer ce paramètre si ce n'est, précise-t-il, lors « (…) des deux ou trois premières semaines après la rentrée le temps qu'ils prennent leurs marques ». Ma position d'observateur participant m'a permis de prendre la mesure que ce qui pouvait passer pour un oubli, n'en était pas un dans les faits. J'ai d'ailleurs parfois été dans la confidence avec pour consigne de ne rien dire. L'enchevêtrement des différents temps de chacun des élèves (classe d'inclusion/dispositif ULIS/prise en charge éducative et/ou rééducative), à l'échelle de l'ensemble des élèves, a conduit à ce que certains d'entre-eux arrivent à tromper Marc, mais aussi l'AVS. Les élèves s'emparent ainsi de leur double appartenance - à la fois à la classe d'inclusion et à l'ULIS - comme d'un moyen possible d'éviter les conséquences d'une absence dans leur classe d'inclusion. Dans le cas de Sarah, Marc est partie prenante de son absence, il en assume même la responsabilité, l'un comme l'autre sachant que l'inclusion en atelier cuisine n'était plus viable.

L'*entraide*, l'*imitation*, la *triche* ou encore l'*absentéisme*[362], représentent autant de stratégies pour faire face à des situations vécues comme stressantes. On le voit, c'est principalement lors des épreuves d'évaluation, par essence génératrices de stress, que les élèves tentent de mobiliser ces types de stratégies sinon simultanément, tout au moins de manière diachronique. L'évaluation et plus particulièrement son usage sous sa forme chiffrée (la note), au-delà d'attester de l'absence ou de l'insuffisance de connaissances, n'est en effet pas sans conséquence sur le sentiment d'approbation ou de désapprobation que certains élèves portent sur eux-mêmes. Ce point renvoie bien entendu à la question classique de la distinction entre note et évaluation. Souvent confondues, un des effets pervers en est alors, chez nombre d'élèves, de juger leur valeur d'après leurs notes, et de ne plus voir ce que peut leur apporter l'évaluation. Oriane mais aussi Jade ou Sarah sont de ces élèves qui, pour ne pas « perdre la face » (Goffman, 1993), ne voient comme ultime solution à la dégradation de soi que leur fait subir l'indexation étroite entre valeur scolaire et valeur individuelle, que le repli vers le dispositif ULIS en mettant fin au plus vite à leur inclusion dans la classe de CAP.

---

[362] Cette liste n'a aucun caractère exhaustif, sans doute y a-t-il d'autres stratégies utilisées par les élèves, auxquelles les limites de mon travail d'enquête ne m'ont permis d'accéder. D'autant plus que contrairement à Peter Woods qui a étudié les « *coping strategies* », je n'ai pas appréhendé les classes d'inclusion de l'intérieur tel qu'il le préconise pour espérer comprendre convenablement ces stratégies (1990, p. 26).

Si la notion de stratégie employée jusqu'à présent pour rendre compte des actions des élèves rattachés à l'ULIS est apparue pertinente ; la distinction qu'opère Michel de Certeau (2001) entre *stratégie* et *tactique* mérite aussi d'être évoquée. Ce qu'il nomme tactique, semble en effet plus proche des pratiques des élèves que de véritables stratégies en tant que :

> « (…) calcul des rapports de force à partir du moment où un sujet de vouloir et de pouvoir est isolable sur la base d'un lieu susceptible d'être circonscrit comme *un propre* à partir duquel il devient possible de gérer les relations avec *une extériorité* de cibles ou de menaces (les clients, les concurrents, les ennemis, la campagne autour de la ville, les objectifs et objets de la recherche, *etc.* (2001, p. 59).

Quant à la tactique, Michel de Certeau la définit ainsi :

> « *[Elle]* n'a pour lieu que celui de l'autre. Aussi doit-elle jouer avec le terrain qui lui est proposé tel que l'organise la loi d'une force étrangère. Elle n'a pas le moyen de *se sentir* en elle-même, à distance, dans une position de retrait, de prévision et de rassemblement de soi : elle est mouvement "à l'intérieur du champ de vision de l'ennemi", par lui. Elle n'a donc pas la possibilité de se donner un projet global ni de totaliser l'adversaire dans un espace distinct, visible et objectivable. Elle fait du coup par coup. Elle profite des "occasions" et en dépend, sans base où stocker des bénéfices, augmenter un propre et prévoir des sorties. (…) Il lui faut utiliser, vigilante, les failles que les conjonctures particulières ouvrent dans la surveillance du pouvoir propriétaire. Elle y braconne. (…) En somme, c'est un art du faible. » (*ibid.*, p.61)

Les moyens de *faire face* des élèves rattachés à l'ULIS sont bien plus souvent des ruses que de véritables stratégies, dans un contexte où les pouvoirs seraient également répartis entre les parties. Se référant à Karl Von Clausewitz et à son traité *De la guerre*, Michel de Certeau reconnaît que :

> « (…) la ruse est possible au faible, et souvent elle seule, comme un "dernier recours" : "Plus sont faibles les forces soumises à la direction stratégiques, plus celle-ci sera accessible à la ruse". Je traduis : plus elle se mue en tactique. » (*ibid.,* p.61)

« Faibles » doit être entendu ici comme une position qui résulte d'un rapport de force inégal, un individu face à la norme scolaire qui agit le plus souvent dans le registre de la tactique toujours incertaine. Comme pour Hugo qui repère « l'intello », les tactiques ne sont pourtant pas des actions irréfléchies. Elles sont des réponses pensées et adéquates (bien que dans le cas d'Hugo illicites), même si elles demeurent inefficaces sur le long terme. Aucune d'entre elles n'a en effet permis à ceux qui en ont usé de résister à ce à quoi elles étaient censées faire face : toutes se sont soldées par des échecs. Souvent invisibles

aux yeux des enseignants, ces tactiques sont néanmoins la manifestation de la capacité d'agir des élèves rattachés à l'ULIS, des ressources possibles dans des situations susceptibles de menacer leur subjectivité, et auxquelles ils tentent de s'accommoder. Il s'agit autant pour ces élèves de sauvegarder leur estime de soi, que de préserver une image de soi positive à l'égard d'autrui. D'où la nécessité pour les élèves inclus d'éviter l'exclusion de leur classe d'inclusion qui ne ferait que légitimer leur rattachement à l'ULIS.

5. L'AVS : une aide au service de l'accessibilité pédagogique ?

Dans le droit fil des points qui viennent d'être abordés précédemment se pose inévitablement la question du rôle et de la place de l'auxiliaire de vie scolaire affectée sur le dispositif ULIS. Agathe, en poste depuis six ans, a été recrutée pour venir en soutien à la scolarisation des élèves rattachés à l'ULIS. Si l'affectation d'un(e) AVS n'est pas, de droit, consubstantiel à la création d'un dispositif ULIS[363], il n'en demeure pas moins que la grande majorité des collèges et lycées qui possèdent une ou plusieurs ULIS se sont adjoint les services d'un(e) AVS, dite « collective » (contrairement à l'AVS « individuelle » qui accompagne un élève en particulier (l'AVS « collective » est affectée à l'ensemble des élèves rattachés à l'ULIS[364]). Il s'agit alors d'un « appui à un dispositif de scolarisation »[365] lorsque les besoins des élèves n'impliquent pas une prise en charge individuelle. Ci-dessous on peut prendre connaissance des modalités d'intervention que le législateur reconnaît à l'AVS. Au nombre de quatre, elles peuvent recouvrir quatre formes d'actions bien distinctes selon la circulaire du 11 juin 2003 concernant la « Scolarisation des enfants et des adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant ».

---

[363] À ce titre la circulaire du 18/06/2010 intitulée « Dispositif au sein d'un établissement du second degré » instituant les ULIS ne fait aucunement référence à l'attribution d'une AVS, sa possibilité n'est d'ailleurs pas non plus évoquée par le législateur.

[364] Il est ainsi possible qu'un élève rattaché au dispositif - au regard de ses besoins particuliers - bénéficie d'un accompagnement individuel de la part d'un(e) AVS et qu'en même temps un(e) AVS collectif(ve) soit affecté(e) pour le dispositif comme c'est le cas d'Agathe.

[365] Prescription relative à la circulaire du 8/07/2014 intitulée « Conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap ».

Les modalités d'intervention de l'auxiliaire de vie scolaire

(Extrait de la circulaire du 11 juin 2003)

L'auxiliaire de vie scolaire peut être amené à effectuer quatre types d'activités :

- Des interventions dans la classe définies en concertation avec l'enseignant (aide pour écrire ou manipuler le matériel dont l'élève a besoin) ou en dehors des temps d'enseignement (interclasses, repas, ...). C'est ainsi que l'AVS peut aider à l'installation matérielle de l'élève au sein de la classe (postes informatiques, aides techniques diverses, ...), une aide pratique, rapide et discrète permettant à l'élève de trouver la disponibilité maximale pour sa participation aux activités de la classe. Il peut également s'agir d'une aide aux tâches scolaires lorsque l'élève handicapé rencontre des difficultés pour réaliser dans des conditions habituelles d'efficacité et de rapidité les tâches demandées par les situations d'apprentissage. L'ajustement de ces interventions doit se faire en fonction d'une appréciation fine de l'autonomie de l'élève et tenir compte de la nature et de l'importance des activités. Il est donc indispensable qu'elles résultent d'une concertation avec chaque enseignant et s'adaptent aux disciplines, aux situations, et aux exercices. Une attention particulière sera apportée aux situations d'évaluation de façon que puissent être réellement appréciés les progrès de l'élève en dépit des adaptations nécessaires (notamment dans le temps alloué ou dans l'aménagement des tâches) et de l'assistance dont il bénéficie.

- Des participations aux sorties de classes occasionnelles ou régulières : en lui apportant l'aide nécessaire dans tous les actes qu'il ne peut réaliser seul l'AVS permet à l'élève d'être intégré dans toutes les activités qui enrichissent les apprentissages scolaires. Sa présence permettra également que l'élève ne soit pas exclu, comme c'est encore souvent le cas, des activités physiques et sportives, dès lors que l'accessibilité des aires de sport est effective.

- L'accomplissement de gestes techniques ne requérant pas une qualification médicale ou para-médicale particulière, est un des éléments de l'aide à l'élève. (…)
- Une collaboration au suivi des projets d'intégration (réunions d'élaboration ou de régulation du projet individualisé de l'élève, participation aux rencontres avec la famille, réunion de l'équipe éducative,...)

Les auxiliaires de vie scolaire interviennent à titre principal pendant le temps scolaire, mais aussi dans les activités péri-scolaires (cantine, garderie, ...) qui sont une condition de possibilité de la scolarité. Ils ne peuvent intervenir au domicile de l'élève.

Circulaire du 11 juin 2003, « Scolarisation des enfants et des adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant : Accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire »

Du fait de son ancienneté sur le poste, Agathe a collaboré avec trois coordonnateurs successifs, elle est donc en quelque sorte la « mémoire » du dispositif. Elle possède ainsi une connaissance précise des parcours des élèves dont elle peut précisément retracer les réussites, les échecs et les bifurcations qui ne sont pas toujours explicités, ou alors grossièrement, dans leurs projets personnalisés de scolarisation. Alliée du coordonnateur, de par son ancienneté sur le dispositif, elle joue aussi le rôle d'*informateur* au sens où l'entend la littérature ethnologique traditionnelle. Bien souvent, la division du travail entre Agathe et le coordonnateur est perçue par l'ensemble de la communauté éducative sur un plan horizontal, alors que leurs statuts et leurs missions institutionnelles sont distincts et hiérarchiquement marquées, l'AVS n'agissant que sous la responsabilité du coordonnateur. Voici ce qu'elle dit de la manière dont elle est perçue au lycée :

> « Au niveau de l'administration, ce que je dis a un poids. Travailler en équipe quand tu as ton mot à dire c'est bien quand même *(rit).* T'es quand même tout le temps avec les élèves donc tu les connais (…) Quelque part les profs je les connais mieux que Marc, tout ce qui est relationnel ça va être moi ! Un prof va venir me voir en me croisant à la cantine pour me dire : "Y a un souci avec tel élève est-ce que tu peux en parler ?". Y'en a certains qui savent pas que je suis AVS *(rit),* qui me disent encore : "Mais t'es prof de quoi toi finalement ?" *(rit).* Ils n'ont pas encore cerné moi ça me sidère quoi (*agacée*), "Moi je suis pas prof !" (*(rit).* Je dis : "Moi je m'occupe de la classe d'élèves handicapés." Alors ils me répondent : "Ah mais vous êtes deux alors à enseigner ?", alors je réponds : "Non je n'enseigne pas !" *(rit).* Donc c'est rigolo parce que je me dis y'en a qui savent pas encore, alors que je suis là depuis…, j'ai toujours été là *(rit).* »

Agathe est considérée par les membres de la communauté éducative comme une « initiée » de deuxième type, dont Erving Goffman précise qu'il est « un individu que la structure sociale lie à une personne affligée d'un stigmate, relation telle que, sous certains rapports, la société vient à les traiter tous deux comme s'ils n'étaient qu'un » (1975, p. 43). Agathe n'est pas liée à un individu en particulier mais à l'ensemble des élèves rattachés au dispositif, néanmoins, l'analyse d'Erving Goffman s'avère tout à fait pertinente pour décrire la manière dont elle est perçue lorsqu'elle accompagne certains élèves, individuellement, dans les classes d'inclusion. Agathe s'inscrit dans un réseau de connaissances au sein du lycée, extrêmement vaste qui ne se limite pas aux seuls enseignants. Appelée à fréquenter différents lieux au lycée, elle a également noué de solides relations amicales parmi les différentes catégories de personnel, depuis son arrivée au lycée J. Jaurès[366]. Lors de mon « entrée » sur le terrain c'est par son intermédiaire que j'ai pu rencontrer les enseignants qui accueillent des élèves rattachés à l'ULIS dans leur classe, mais aussi les personnels de la vie scolaire et de l'administration. Agathe a joué un rôle capital de relais entre les deux coordonnateurs successifs et l'espace local d'interconnaissance du lycée constitué autour du dispositif. Dans ce cas précis, on voit bien que le rôle de l'AVS dépasse les seules missions reconnues par le législateur. « Mémoire » du dispositif, elle occupe des fonctions que je qualifie de « diplomatiques » vis-à-vis de l'ULIS et des élèves qui y sont rattachés. Il ne s'agit pas là d'une simple analogie. À l'image des diplomates à l'égard de l'État dont ils sont les représentants : elle conduit des négociations pour soutenir l'inclusion des élèves auprès d'enseignants réticents, entretient des relations de continuité entre l'ULIS et eux ; elle contribue enfin à garantir les intérêts du dispositif et des élèves par la négociation avec la vie scolaire, l'administration et les

[366] Agathe déjeune tous les jours au lycée, elle croise ainsi de nombreux professeurs, surveillants et BIATOSS avec qui elle dit beaucoup échanger entre autre sur l'ULIS, les élèves.

personnels enseignants. Si le coordonnateur est considéré comme la « cheville ouvrière » du dispositif, ayant des missions diplomatiques identiques de garant de la politique d'inclusion, le travail réalisé par Agathe en coulisses, souvent de manière informelle[367] contribue à en faciliter et en soutenir le bon déroulement. Elle est une sorte de *passeur* entre le dispositif ULIS et les classes d'inclusion dont la force repose sur le capital « sympathie » qu'elle possède auprès de l'ensemble de la communauté éducative. Ses fréquentations au lycée sont indépendantes des frontières qui existent souvent entre les corporations : elle déjeune, ou sort à l'extérieur du lycée pour fumer, aussi bien avec des personnels de l'équipe de direction, qu'avec des agents ou des enseignants.

Parmi les différentes fonctions assurées par Agathe dans le cadre de l'inclusion épistémique, ce qui va nous intéresser ici est l'accompagnement des élèves dans les classes d'inclusion. L'AVS est en effet censée contribuer à faciliter l'accessibilité pédagogique des élèves dits handicapés au sein de leurs classes d'inclusion. Voici comment Agathe conçoit son rôle :

> « **Comment tu conçois ton rôle auprès des élèves ?**
>
> (*Hésite*) C'est plus un rôle d'aide (*cherche ses mots*) d'aide, enfin d'accompagnement parce que je suis pas, comment expliquer (*cherche ses mots*).
>
> **Quelle distinction tu fais entre aide et accompagnement ?**
>
> En gros, c'est quasiment pareil. Enfin quoique non, aider (*cherche ses mots*) enfin, je préfère accompagnement quand même, parce qu'accompagnement c'est plus avoir un regard sur eux, les laisser faire les choses et puis si vraiment ils y arrivent pas là l'aide intervient, tu vois, enfin je sais pas comment l'expliquer (*cherche ses mots*), c'est plus veiller à ce que tout se passe bien, ça pour moi c'est l'accompagnement. C'est parfois juste le regard, on se dit au cas où, elle est là si y a quelque chose elle est là.
>
> **L'accompagnement impliquerait plus de distance ?**
>
> Par rapport à eux *[aux élèves]* ?
>
> **Oui.**
>
> Oui parce que, aide, c'est comme par exemple en cours quand y en a un qui n'y arrive pas donc là, Marc me dit : "Vas-y !". Donc là je me mets à côté et je l'aide alors qu'un accompagnement quand ils sont en train de faire leur travail, je passe au-dessus je dis : "C'est juste, je regarde", je passe, "C'est bon, une petite difficulté, je dis c'est pas comme ça, voilà". Juste le petit regard en passant. Je fais pas à leur place et je serais pas là tout le temps. Par exemple en atelier, je vais pas faire la cuisine à leur place, c'est à eux d'apprendre. D'ailleurs, je suis pas douée pour la cuisine *(rit).* C'est dire les choses mais jamais les faire à leur place. J'explique un peu mais pas trop, après le rôle de

[367] J'entends ici par « informelle » les discours et négociations qui se jouent dans le cadre de conversations ordinaires (en salle des professeurs, à l'extérieur du lycée au « coin fumeurs », lors des repas à la cafétéria du lycée, mais aussi comme on l'a vu dans la deuxième partie, dans le cadre de rencontres dans la sphère privée…).

l'enseignante c'est pas du tout moi, c'est de l'accompagnement quoi… s'ils comprennent pas c'est au prof que je leur dis de s'adresser. »

Tout au long de l'entretien, Agathe s'attachera à veiller à ce qu'il n'y ait pas de malentendu sur le rôle qu'elle occupe par rapport à celui du coordonnateur. On peut certes noter que si elle insiste sur ce point, c'est qu'une confusion des rôles reste toujours possible, comme elle le souligne à propos de la manière dont elle dit être perçue au sein du lycée. Si de l'extérieur on peut parfois douter du rôle de chacun, au sein du dispositif ce n'est plus le cas. Sa manière d'opérer avec les élèves rejoint en effet la distinction aide-accompagnement qu'elle mobilise pour signifier qu'accompagner ce n'est pas « faire à la place de… » ou « se substituer à… », mais plutôt inscrire son action dans la dialectique dépendance-autonomie. Agathe occupe une posture de second plan qui, selon elle (idée également partagée par le coordonnateur), a vocation à être temporaire. Au sein du dispositif ULIS l'accompagnement prend donc la forme d'une interaction de tutelle[368] dans le cours des situations d'enseignement-apprentissage. On peut ainsi considérer avec Alain Marchive que son rôle relève de ce qu'il qualifie comme étant la « fonction domestique » de l'interaction de tutelle qui consiste « en des aides ponctuelles, concrètes, matérielles. On pourrait considérer ces interventions comme des dépannages, des déblocages, voire des "coups de pouce", des "coups de main", pour reprendre des expressions plus triviales » (1997, p. 31). Lorsqu'on pénètre dans la classe, ce fonctionnement se donne à voir comme harmonieux, bien rodé et parfaitement intégré par les élèves, le coordonnateur et l'AVS.

Lors des temps d'inclusion en classe de CAP, cette entente collectivement partagée ne va bien souvent plus de soi avec comme conséquence de dévoyer le rôle ou contester la place que l'AVS pourrait occuper dans le but de faciliter l'accessibilité pédagogique des classes de CAP aux élèves rattachés à l'ULIS. Je formulerai trois hypothèses : la première mériterait d'être prolongée et approfondie, la deuxième et la troisième seront elles plus largement développées.

(a) La crainte d'un regard extérieur

Comme cela a été évoqué au moment de la création de l'ULIS, tous les enseignants ne sont pas prêts à accepter un « œil extérieur » dans leur classe. Bien que le dispositif soit implanté depuis maintenant de nombreuses années et qu'Agathe soit, à quelques exceptions près, bien identifiée par les membres de la communauté éducative, accepter sa

[368] Jérôme Bruner définit le processus de tutelle comme « les moyens grâce auxquels un adulte ou un " spécialiste " vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui. » (1987, p. 261)

présence en classe ne va pas de soi. C'est ainsi que quelques enseignants ont préféré ne pas faire appel à son soutien, sous prétexte que sa présence ne changerait rien à la situation de l'élève en difficulté dans leur classe[369]. Les élèves ont alors vu leur inclusion prendre fin dans certaines disciplines, sans que la possibilité d'un accompagnement par l'AVS puisse être envisagée. Tant Agathe que le coordonnateur s'accordent à penser que le refus de ces enseignants a à voir avec la crainte de se sentir observé et jugé dans leur travail, bien que le rôle de l'AVS leur ait été parfaitement explicité. J'ai interrogé Agathe pour connaître les raisons qui ont conduit une enseignante à ne plus souhaiter qu'elle accompagne Luc, après l'avoir fait deux jours dans sa classe d'inclusion, elle me répondra :

> « C'est tout simple, parce qu'elle n'a pas envie d'avoir une personne dans sa classe c'est tout ! J'ai bien senti que ça la mettait mal à l'aise pourtant je me suis faite discrète, j'étais auprès de Luc (*hésite*). Mais elle m'a bien fait ressentir qu'elle n'avait pas besoin de moi, qu'elle pouvait se débrouiller seule, alors que non. La preuve il a arrêté l'inclusion. »

La « popularité » d'Agathe au lycée et sa fréquentation régulière des différentes sphères (administration, vie scolaire, salle des professeurs,…) est un facteur qui me paraît pouvoir peser sur la décision de certains enseignants à accepter sa présence dans leur classe. Le métier d'enseignant est un métier où l'on s'expose, et ce, même si le rôle qu'incarne le professeur ne saurait refléter sa personnalité dans sa totalité. Par expérience personnelle mais aussi après avoir fréquenté la salle des professeurs du lycée J. Jaurès pendant presque trois années scolaires, on prend rapidement conscience que fréquemment les enseignants font de leur classe un lieu où il est difficile de pénétrer, même en tant que pair. À l'image du chercheur sur son terrain à l'égard de ses interlocuteurs, l'acceptation d'un regard extérieur, on l'a vu, passe par l'établissement d'une relation de confiance, qui bien souvent demande du temps. Pas plus que pour le chercheur, il serait illusoire de croire à l'invisibilité de l'AVS, autant qu'à la neutralité de sa place et de son regard. Marie-Louise qui a soulevé le problème à l'époque de la création de l'ULIS (« Quel regard l'AVS va avoir sur nous ? » me confiait-elle lors d'un entretien), dit ne plus ressentir la présence d'Agathe dans sa classe comme une gêne, mais que ce n'est pas le cas pour tous ses collègues (sans me dire de quels collègues il s'agit) : « Beaucoup craignent d'avoir un regard extérieur dans leur classe, moi aussi au départ *(rit)* maintenant j'y fais même plus attention, elle est là, elle fait son truc avec l'élève, j'y pense plus » (Marie-Louise). Sans

[369] Contrairement à une AVS individuelle, il est possible de refuser l'accompagnement de l'AVS collective. La première relève du droit à compensation ayant fait l'objet d'une notification de la part de la MDPH, l'AVS se doit d'accompagner l'élève indépendamment du souhait et de l'avis des enseignants.

pouvoir avancer de certitudes quant à la plausibilité de cette hypothèse, il paraît pour autant difficile d'écarter l'idée selon laquelle le regard de l'AVS peut être dérangeant.

(b) L'adaptation des contenus de savoir : vers une délégation tacite

Lorsque la possibilité lui est donnée d'accompagner les élèves dans leur classe d'inclusion, la mission de l'AVS peut aussi être détournée et contrarier le processus d'accessibilité pédagogique. Si comme on l'a vu plus haut, le rôle de l'AVS au sein des classes d'inclusion devrait se limiter à une interaction de tutelle, son rôle n'est pas toujours compris ainsi par les enseignants qui accueillent les élèves en inclusion dans leurs classes. Selon Agathe, ceci a pour conséquence de l'amener à devoir didactiser certains savoirs - chose à laquelle elle n'est pas préparée -, alors que cela relève strictement des missions et de la responsabilité de l'enseignant. L'élève vient en classe accompagné de l'AVS censée lui rendre accessible les contenus de savoirs et savoir-faire dispensés dans les cours, non dans leurs dimensions didactiques, mais plutôt afin de créer les conditions de possibilités pour que ces derniers puissent être appris par les élèves dits handicapés. C'est ce que suggère la circulaire de 2006 sur les modalités d'intervention des AVS :

> « Il peut également s'agir d'une aide aux tâches scolaires lorsque l'élève handicapé rencontre des difficultés pour réaliser dans des conditions habituelles d'efficacité et de rapidité les tâches demandées par les situations d'apprentissage. L'ajustement de ces interventions doit se faire en fonction d'une appréciation fine de l'autonomie de l'élève et tenir compte de la nature et de l'importance des activités. Il est donc indispensable qu'elles résultent d'une concertation avec chaque enseignant et s'adaptent aux disciplines, aux situations, et aux exercices. »

Dans les faits, bien souvent la charge est donnée à Agathe, non pas de veiller à ce que les conditions soient réunies pour que l'enseignement puisse se dérouler, mais de faire un travail d'adaptation des contenus de savoirs pour lequel elle se considère incompétente, et relève clairement du travail de l'enseignant :

> « Ils pensent *[les professeurs]* que c'est moi qui vais expliquer aux élèves comment faire. Je suis pas là pour ça. Moi, je les aide à écrire si nécessaire, je les guide (*hésite*) mais c'est pas à moi de leur expliquer le pourquoi de la chose, merde, c'est pas mon boulot, je suis pas payée pour ça et en plus (*cherche ses mots*) je sais pas faire certains trucs. Du coup c'est moi qui vais dire au prof : "Là untel il comprend pas !". Parce que quand je suis en classe avec un élève, le prof il vient plus voir l'élève, il pense que je m'occupe de tout. Certains ça va mieux parce que je leur ai dit : "Faudrait aller voir machin ou machine". Mais bon, dans l'ensemble, il me laisse me débrouiller avec l'élève, il se repose sur moi. Du coup, si j'explique pas aux élèves comment s'y prendre, ils sont perdus mais y a des trucs je suis pas capable de leur expliquer *(rit).* »

Le rôle de l'AVS est ainsi en partie détourné par le fait que l'adaptation des contenus de savoirs lui est déléguée alors que cette tâche revient à l'enseignant. Cela n'est pas sans lien avec la question de la différenciation pédagogique évoquée plus haut. Par manque de temps, à cause d'un effectif de classe jugé inapproprié pour ce type de pratiques, ou encore par sentiment d'incompétence, s'opère une délégation tacite de l'enseignant vers l'AVS. Il y a bien là une confusion des rôles qui a lieu au détriment des élèves, dans le cas où l'AVS ne parvient pas à trouver les adaptations nécessaires pour que l'élève accompagné puisse suivre le cours normal des enseignements dispensés à l'ensemble des élèves du groupe. On peut faire l'hypothèse selon laquelle l'AVS est perçue comme une spécialiste de l'enseignement auprès des élèves handicapés, et *de facto* des adaptations pédagogiques et didactiques. La confusion que certains enseignants font encore à propos de son statut avec celui d'enseignant accrédite en partie cette hypothèse. De par son expérience, Agathe a en effet capitalisé un certain nombre de pratiques d'adaptation qu'elle peut suggérer aux enseignants mais pour ce qui relève de la didactisation des savoirs, elle reconnaît n'être pas compétente et ne pas souhaiter le faire. Cela dit, il arrive qu'elle dépasse ses prérogatives :

> « Y a des fois ça m'énerve de voir qu'ils pataugent et que rien n'est fait pour qu'ils avancent, alors je les aide en m'appuyant sur ce que fait Marc dans la classe. Je vois bien comment il fait (*cherche ses mots*) mais c'est pas mon boulot, je veux pas faire n'importe quoi. Après je comprends, y'a des profs, ils savent pas faire, mais ils peuvent aussi demander à Marc, enfin j'sais pas moi. Parce que si je commence à le faire *[Adapter]* je sais qu'après je vais devoir le faire à chaque fois. »

(c) « Je peux pas être invisible !»

On va voir à présent que certains élèves peuvent refuser d'être accompagnés par une AVS. Sarah, Tom, Oriane et Jade, Noémie, Noa et Hugo ont tous, soit refusé d'emblée, soit demandé à Agathe qu'elle ne les accompagne plus dans leurs classes d'inclusion respectives. Suite à une conversation avec Noa qui, bien qu'en grande difficulté dans sa classe d'inclusion, ne souhaitera pas la présence d'Agathe, j'interrogerai celui-ci à ce sujet. Gêné et un peu agacé par ma question lui suggérant la possibilité de solliciter la présence d'Agathe pour l'accompagner (ma question laissait entendre que je le voyais comme un élève handicapé), la raison principale donnée par Noa pour justifier son refus a été la suivante : « Je suis pas handicapé, j'ai pas besoin de quelqu'un à côté, ça va pas, c'est la honte, j'suis pas un handicapé ». L'argument est clair : être accompagné par une AVS signifie *ipso facto* être reconnu handicapé. Ne se sentant pas lui-même handicapé, Noa ne reconnaît pas, de fait, la nécessité d'un tel accompagnement en classe d'inclusion. En

revanche, comme les autres élèves dont l'attitude est identique vis-à-vis de l'AVS dans les contextes d'inclusion, il ne voit aucun inconvénient, bien au contraire, à ce qu'Agathe joue son rôle d'étayage au sein du dispositif. Ainsi qu'on a pu le voir plus haut, les élèves rattachés au dispositif ne se reconnaissent pas handicapés, mais sont tous conscients de leurs difficultés scolaires et de la stigmatisation qu'implique leur rattachement au dispositif et leur statut d'élève handicapé. Ce n'est donc ni l'AVS en tant que personne (appréciée de tous les élèves), ni l'accompagnement qu'elle peut leur fournir (qu'ils sollicitent au sein du dispositif), qui sont ici en cause. Il s'agit plutôt de ce qu'elle représente vis-à-vis du rôle qu'elle occupe dans le dispositif, et des conséquences que cette image implique lorsqu'elle accompagne certains élèves dans leur classe d'inclusion. Ici encore le cadre d'interprétation proposé par Erving Goffman est particulièrement éclairant. L'AVS est en effet perçue comme un « symbole de stigmate » (1975, p. 59) dans les classes d'inclusion, et non au sein du dispositif. Par sa présence Agathe fait ainsi courir le risque aux élèves de voir leur discrédit renforcé puisque seul Tom ne fréquente plus le dispositif, bien qu'il y soit rattaché. Les élèves inclus en « alternance » ne peuvent en effet dissimuler l'information selon laquelle lorsqu'ils sont absents de la classe d'inclusion, c'est parce qu'ils sont au sein du dispositif, donc déjà en position de discrédités. C'est pourquoi l'AVS, par sa présence auprès de l'élève, n'est pas directement la cause du discrédit, mais elle le souligne et l'intensifie. L'aide acceptée au sein du dispositif, bien que sans doute nécessaire, est refusée en classe d'inclusion parce que vécue comme un stigmate afférent au statut d'élèves handicapés. Voici ce que dit Agathe de la manière dont elle perçoit comment les élèves lui font ressentir le poids de sa présence :

> « **(…) Il y a des élèves qui te demandent que tu les accompagnes ?**
> Euh, non (*rit*), là maintenant non (*rit*). Sarah, je l'ai accompagnée, il y a deux ans pour tout ce qui était théorique, j'étais tout le temps avec elle et non maintenant, c'est vrai qu'ils prennent de l'âge et ça leur plaît pas forcément d'avoir quelqu'un à côté…
> **Ils te le font ressentir ça ?**
> Ben (*cherche ses mots*) la dernière fois Sarah elle l'a dit quand même mais c'est rare qu'ils osent me le dire, ils me le font ressentir. Tom il l'a dit lui il a dit : "Non, non je veux pas qu'Agathe vienne j'y arriverai !". S'il y arrivait pas on reprenait en cours mais il préférait que je sois pas là. Je suis (*cherche ses mots*), je suis un peu on va dire *la bête noire*. Mais c'est le regard des autres quoi, dans une classe comme ça *[Le dispositif]* c'est normal que je sois là et c'est tout à fait accepté, par contre quand ils sont dans les classes avec les autres, c'est plus difficile…
> **Tu le ressens ça ?**
> Oui quand même, même le regard des autres élèves, "C'est qui ? Qu'est-ce qu'elle fait là ? Pourquoi elle est là ?". On a l'impression aussi (*cherche ses mots*), l'autre jour je suis arrivée pour

l'interrogation pour Jérémy, y avait des regards : "Elle va lui donner toutes les réponses", je pense qu'il y a de ça aussi. J'avais eu le cas une année quand je m'occupais d'Elodie *[élève qui n'était pas rattachée à l'ULIS, elle est handicapée moteur]* qui passait le Bac secrétariat. Donc on a passé le bac ensemble, elle a eu son bac mention "bien", y a eu quelques critiques d'autres élèves qui ont dit : "C'est l'AVS qui a donné les réponses". Alors que pas du tout, j'ai eu des nouvelles, elle a eu son BTS Assistant manager, donc la gamine elle est tout à fait capable.

Mais est-ce que tu es présentée quand tu arrives en classe ?

Pas vraiment non, on me présente pas, j'essaie de me faire un peu petite, non c'est vrai que je suis pas présentée.

Donc avec Jérémy tu es arrivée pour le jour du contrôle ?

Ouais, c'est ça, juste pour le contrôle pour l'aider à lire les questions.

Tu as senti des regards de la part des élèves qui…

Oui oui, après j'ai peut être mal interprété, mais bon j'en sais rien, après c'est quand même "Qu'est-ce qu'elle fait là ? Pourquoi elle se met à côté de lui ?"c'est un peu ça. Après, l'élève se dit : "Je suis assez grand pour gérer tout seul". Y en a qui veulent pas parce qu'ils veulent de la nounou à côté, parce que c'est un peu ça aussi.

Tu vois une différence par rapport au moment où ils arrivent juste au lycée et maintenant par rapport à ce que tu dis que maintenant ils souhaitent pas être accompagnés ?

Ben oui, ils ont grandi, c'est sûr…

Je dis ça par rapport à l'exemple de Sarah…

Ben Sarah, comme je te dis j'ai passé un an avec elle, c'était sans souci mais maintenant voilà, ils grandissent quand même, donc c'est bien (*rit*). Ils veulent être autonomes. Elle a dix-neuf ans, elle préfère par rapport au regard des autres, c'est ça en fait c'est tout (*hésite*). Ils doivent se dire, ça met le doigt sur le handicap, besoin de quelqu'un. »

On voit bien ici dans les propos d'Agathe, l'effet de symbole de stigmate qu'elle représente auprès des élèves. À cela vient se greffer un autre facteur, celui de l'âge. Ce que les élèves rattachés à l'ULIS ont pu accepter au cours de leur scolarité antérieure, sans rien oser dire ou parce qu'ils n'y attachaient pas la même importance, prend une autre dimension arrivés à l'âge de dix-huit ou dix-neuf ans. Il devient difficile au lycée, plus qu'à l'école primaire ou en début de collège[370], d'admettre le fait de devoir être accompagné lors des inclusions, bien que cela puisse s'avérer nécessaire au regard des attentes qui relèvent strictement des apprentissages scolaires :

« Camille l'a exprimé, comme quoi (*cherche ses mots*) être handicapé c'est avoir besoin d'aide, elle l'avait dit je crois. Elle disait : "On est là *[En ULIS]* parce qu'il y a certaines choses qu'on n'est pas capables de faire…". Il me semble que c'est elle qui a dit cela et d'un autre côté elle veut pas que j'aille avec elle en atelier *(rit)* parce qu'elle veut pas montrer non plus qu'elle est handicapée, c'est

[370] Au cours d'une discussion avec Julien, coordonnateur au collège Jean Zay, il m'a également fait part que certains élèves ne souhaitaient plus être accompagnés par l'AVS.

contradictoire (*rit*). Je suis très bien accepté dans la classe mais après en dehors c'est moins quoi (*rit*). Enfin, c'est pas que je suis pas acceptée mais (*hésite*) pour certains je vais plus être un poids, enfin ils vont avoir l'impression que je suis un poids parce que je peux pas être invisible *(rit).* C'est ça quoi ! Pour certains c'est intégré qu'ils sont reconnus handicapés par la maison du handicap, "Ok c'est comme ça" mais ils ont pas envie de le montrer et ils font tout pour pas le montrer. Jade et Oriane essayent de pas le montrer.

Ah bon ?

Ah oui, elles vont pas aller crier sur les toits qu'elles sont dans la classe ULIS parce qu'on on sait ce que ça veut dire…C'est le poids du handicap qu'elles ont envie de lâcher un peu, voilà. »

En plein dans la période particulière de construction de soi qu'est l'adolescence, le poids de la désignation sociale (que ces élèves ne peuvent ignorer même s'ils ne se reconnaissent pas en celle-ci), se fait plus pesant dans cette phase où les rapports de séduction et d'image de soi occupent une place centrale. L'accompagnement de l'AVS n'est alors plus tenable par la lumière qu'il projette sur une partie de soi, et que ces jeunes préféreraient tenir dans l'ombre. De plus, le besoin d'autonomie, d'affirmation de soi, de liberté, de préservation de soi, etc., sont autant de sentiments auxquels ces adolescents et jeunes adultes aspirent, mais qui toutefois les placent dans des situations paradoxales. En contestant ou en refusant toutes formes de dépendance, entre autres, à l'égard de l'AVS, ils se privent de l'aide qui pourrait les conduire à plus d'indépendance et d'autonomie. La détermination qu'ils mettent alors à masquer et à contrôler les informations sur leur identité - pour éviter le discrédit - augmente considérablement, le risque que s'aggravent leurs difficultés, le sentiment d'échec et la perte d'estime de soi. Les cas de Noa et Hugo, qui ont tous les deux refusé d'être accompagnés par Agathe, sont tout à fait révélateurs de l'effet négatif qu'implique ce refus. Noémie particulièrement explicite sur ce point alors qu'elle est en grande difficulté :

«**Tu penses pas que ça irait mieux si Agathe t'accompagnait en inclusion ?**

Ah non, jamais, je veux plus aller en inclusion, en atelier, si elle vient ! J'ai rien contre elle mais c'est trop la honte, là t'arrives avec l'AVS à côté de toi. Jamais, même pas en rêve *(rit)* ».

Au-delà de l'hypothèse du symbole de stigmate représenté par l'AVS, la revendication d'autonomie peut être également perçue comme une réponse à l'impératif d'autonomie, à la responsabilité individuelle et à la capacité à se prendre en charge, régulièrement rappelés à chacun des élèves. Agathe elle-même comprend et partage ce désir d'autonomie qu'elle objective comme une anticipation sur l'avenir : « Je comprends aussi que moins ils me voient, mieux c'est, il faudra qu'ils apprennent à se débrouiller

seuls. Le lycée c'est la dernière étape avant le travail, la porte de sortie est vraiment pas loin, il faut qu'ils s'y préparent. ». Certes tous les élèves rattachés à l'ULIS ne mettent pas le sens qu'accorde ici Agathe à cette revendication. La signification qu'ils y donnent est davantage à placer du côté du contrôle de l'information, dans le but de préserver leur identité sociale vis-à-vis de ce qui pourrait accroître leur discrédit. C'est toutefois un des arguments que Tom mettra en avant pour justifier le fait d'aller seul en classe d'inclusion : « J'ai pas besoin d' Agathe, après mon CAP, elle sera pas là, alors à quoi ça sert, à rien. J'y arrive seul. Mme Gachet *[Marie-Louise]* me dit : "Ça va" alors j'ai besoin de personne. ».

On remarque en outre, dans le premier extrait d'entretien ci-dessus, qu' Agathe dit percevoir chez des élèves des classes d'inclusion, ce que l'on pourrait définir comme un sentiment d'injustice à propos de l'aide qu'elle apporterait aux élèves qu'elle accompagne, et ce plus spécifiquement lors des évaluations. Elle serait là pour « donner les réponses ». Pour des raisons de temps, je n'ai pu investiguer cette piste qui mériterait d'être approfondie. À aucun moment les élèves rattachés n'ont évoqué ce point qui, bien qu'intéressant, me semble toutefois secondaire relativement à l'hypothèse de symbole de stigmate qui vient d'être développée. D'autant plus qu'on peut penser que les considérations suspicieuses sur le rôle d'Agathe, vis-à-vis de Jérémy en particulier, sont à rapporter au fait qu'elle n'ait pas été préalablement présentée aux élèves de la classe, et non que ces derniers considéreraient l'aide apportée à Jérémy comme illégitime ou injuste. Les élèves savent que Jérémy est rattaché à l'ULIS, mais celui-ci ne rencontre pas de difficulté particulière dans l'apprentissage des techniques abordées en atelier, ce qui explique qu'Agathe ne l'accompagne pas dans ce cours. Il reste donc un élève discréditable. Néanmoins, son niveau de lecture, inconnu de ses camarades de classe, nécessite qu'un accompagnement identique à celui des autres élèves lui soit fourni, pour lire les questions de l'évaluation. On pourrait alors penser que le regard suspicieux à l'égard du rôle d'Agathe découle de la découverte, le jour de l'évaluation, de la disjonction entre l'identité sociale réelle et l'identité sociale virtuelle de Jérémy. Ses difficultés en lecture n'ont, jusqu'au jour de l'évaluation, pas posé de problème particulier pour effectuer les tâches demandées en atelier cuisine. Ce que l'on pourrait considérer comme un malentendu - ou un non-dit - sur la place et le rôle de l'AVS soulève une question fondamentale à laquelle le coordonnateur et l'AVS sont régulièrement confrontés : celle de « dire ou de ne pas dire le « handicap ? » aux autres élèves. Dans la majorité des cas, pour éviter les conséquences que représente l'officialisation d'une catégorisation négative avec ses effets d'étiquetage et de prophétie auto-réalisatrice, le choix est fait de ne rien dire, tout

au moins pour les élèves discréditables. Pour Anatole, porteur d'une trisomie 21, rien n'est annoncé non plus, ici la visibilité du stigmate dispense des mots pour le dire, alors que rien n'indique objectivement que sur le plan cognitif cette anomalie chromosomique induit systématiquement les mêmes effets chez tous les individus qui en sont atteints. On comprend qu'il serait inconfortable pour l'élève inclus dans la classe de CAP d'être présenté à ses camarades à travers le prisme de ce qui a conduit à sa reconnaissance de handicap. Du coup, le mot handicap n'est jamais prononcé. Comme on l'a vu plus haut, les mots employés sont ceux de « difficultés scolaires » pour justifier du rattachement au dispositif ULIS, alors que la majorité des lycéens accolent le terme de handicap à celui d'ULIS. Aux yeux des élèves de la classe d'inclusion l'énigme reste souvent entière, sachant qu'en CAP « réservés », tous ont connu ou connaissent des difficultés scolaires et ne sont pas pour autant en ULIS, ni accompagnés par une AVS. Particulièrement pour les élèves discréditables, le degré de difficulté n'étant pas évoqué, ceci explique sans doute les regards soupçonneux de certains élèves, qui considèrent l'aide apportée par Agathe aux élèves inclus comme injuste regard de leur propre sort. La question qui consiste à « dire ou ne pas dire » le handicap reste toutefois entière, par l'injonction paradoxale qu'elle contient. Quelle que soit la réponse qui sera donnée à cette question, le résultat contribuera à la stigmatisation de l'élève inclus. Dans le cas de Jérémy, la stigmatisation s'est effectuée *a posteriori*, lors de l'arrivée d'Agathe le jour de l'évaluation.

B. Le CAP : du projet de l'institution au point de vue de l'élève

1. Le projet de l'institution

Dans le cours de leur scolarité au lycée, les élèves rattachés à l'ULIS ont la possibilité de passer deux diplômes : le Certificat de Formation Générale[371] (CFG) et le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP). Au-delà de ce qu'ils peuvent représenter en termes d'insertion sociale et professionnelle, ces deux diplômes[372] sont avant tout présentés

[371] La circulaire du 8/07/2010 définit le but du CFG comme la possibilité de « permettre aux personnes en difficultés d'apprentissage, quel que soit leur âge, de disposer d'un bagage minimum pour les aider dans leur démarche d'insertion. Il répond à la fois à la demande de nos partenaires institutionnels : ministère de la Justice, de l'Emploi, Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, etc., et à la nécessité de mettre en conformité les pratiques en vigueur avec les textes législatifs et réglementaires récents (…) Le certificat de formation générale valide l'aptitude du candidat à l'utilisation des outils de l'information, de la communication sociale et sa capacité à évoluer dans un environnement social et professionnel. Il garantit l'acquisition de compétences au moins au palier 2 du socle commun de connaissances et compétences ».

[372] Si tous passeront le CFG, tous ne seront pas présentés au CAP.

comme un objectif à atteindre tel que peut l'être n'importe quel diplôme marquant une étape au sein d'un cursus scolaire (c'est le cas du CFG, lorsque les élèves ne l'ont pas passé en fin d'ULIS collège ou pour en sanctionner la fin, comme c'est le cas du CAP). Cela dit, l'obtention d'un diplôme de niveau V représente un véritable enjeu pour l'institution Éducation Nationale qui, comme on l'a vu précédemment, s'est fixé dès la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 - au-delà du slogan « 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat » - l'ambitieux objectif d'amener 100% d'une classe d'âge à un niveau de qualification minimum de CAP/BEP. Cet objectif sera repris par la loi du 23 avril 2005 (qui abroge et remplace celle de 1989), loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, qui se fixe comme objectif de « garantir que 100% des élèves aient acquis un diplôme ou une qualification reconnue au terme de leur formation » (Art 1er. L.111-6). On note qu'entre 1989 et 2005, il ne s'agit plus de mener 100% d'une classe d'âge à un niveau V de qualification mais « à un diplôme ou une qualification reconnue » ; le CFG, de niveau V mais non qualifiant, est donc concerné. Enfin, dans la récente loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 (qui abroge et remplace celle de 2005), seuls les objectifs 80% d'une classe d'âge au niveau baccalauréat et 50% à un diplôme de l'enseignement supérieur sont réaffirmés. La loi se donne comme objectif de « diviser par deux la proportion d'élèves sortant du système scolaire sans qualification » et d'« amener tous les élèves à maîtriser le socle commun de connaissances de compétences et de culture à l'issue de la scolarité obligatoire ». Certes le législateur laisse toujours apparaître une ambition renouvelée à l'égard des élèves les plus en difficulté au sein du système scolaire, néanmoins depuis 1989, les exigences qu'il impose ne cessent d'être réajustées face à l'ampleur effective de la tâche, et non plus à l'aune d'un objectif idéal qu'il s'agirait d'atteindre. Pour ce qui concerne les seuls élèves dits handicapés, s'il est difficile de dire si ces derniers étaient comptabilisés (ou non) dans les objectifs fixés dans les lois de 1989 et de 2005, il ne peut à présent en être autrement quand on s'en tient à ce que dit l'article 2 de la loi du 8 juillet 2013, lorsque le législateur affirme qu'il veillera à « l'inclusion scolaire de tous les enfants sans aucune distinction ». Comment, en effet, prôner d'un côté l'inclusion de tous les élèves, et d'un autre chercher à les « invisibiliser » dès lors que leurs compétences scolaires ne leur permettraient pas de satisfaire les objectifs fixés par le législateur ? Tout en conservant en point de mire « la réussite de tous », ceci explique sans doute l'assouplissement que le législateur a opéré vis-à-vis des objectifs fixés à l'époque dans la loi d'orientation du 10 juillet 1989. Néanmoins, pour ce qui concerne la population des

élèves rattachés à des dispositifs ULIS, comme on a pu le voir lors de l'orientation du collège vers le lycée, l'exigence en termes de réussite reste forte pour le CAP mais aussi pour le CFG, qui en cas d'obtention font de ces élèves, des élèves diplômés. Julien, reconnaît qu'il y a eu un changement de l'institution sur la question du CFG :

> « Y a une pression pour qu'on les inscrive au CFG, ça a été très net, parce que monsieur Loze *[Conseiller Technique ASH auprès du Recteur]* a demandé les stats pour cette année. Il s'est félicité effectivement qu'ils soient très nombreux à passer le CFG dès la fin de la 3ème, donc on voit quand même (*hésite*) la direction elle est là c'est pas forcément le projet du gamin…C'est renter dans quelque chose de formaté dans lequel on a sélectionné, on vise quelque chose, une certification. Donc effectivement les gamins les plus en difficulté, je sais pas s'ils auront toujours leur place en ULIS. »

Marc, avec qui j'aurai une conversation à propos du CFG, porte un regard relativement convergent avec celui de Julien sur ce sujet. Au lycée, la Proviseure lui a suggéré d'inscrire au CFG tous les élèves qui ne l'ont pas passé[373] en fin de 3ème, ou qui ont échoué :

> « C'est pas dit clairement mais alors ça je suis désolé, c'est pareil, faut arrêter de mentir. Il faut que d'un moyen ou d'un autre on leur donne un diplôme avant qu'ils sortent. L'an dernier ils ont tous eu le CFG, j'ai été éberlué (*silence*). Tu connais le CFG, t'as vu les élèves, y en a qui l'ont eu, moi je les avais envoyés pour qu'ils testent un examen, persuadé qu'ils l'auraient pas. Sarah, j'étais persuadé qu'elle l'aurait pas, elle maitrisait pas du tout (*silence*).
>
> **Elle l'a eu ?**
>
> Ah oui, ils l'ont tous eu (*ironique*).
>
> **D'après toi il y a eu une évaluation, comment dire…complaisante ?**
>
> Ah mais c'est sûr (*silence*) dans les jurys, enfin voilà. De tous les élèves qui l'ont passé, y en a un qui l'a pas eu parce qu'il s'est pas présenté. Après on se targue de dire qu'il y a eu 100% de réussite. Le 100% de réussite me dérange (…) Le CFG normalement c'est quand même la maîtrise des savoirs de la sortie de l'école primaire (*silence*). Moi j'avais bien stipulé que Jonas et Sarah ne savaient pas lire (*silence*). On leur a donné.
>
> **C'était à l'oral ou à l'écrit ?**
>
> C'est à l'oral, on leur a donné qu'est-ce que tu veux que je fasse ? (*silence*) Bon alors à la rigueur (*cherche ses mots*) c'est pas un drame le CFG, c'est quoi ? C'est pas grand-chose (*silence*) (…) Mon objectif à moi, c'est pas du tout qu'ils aient un diplôme, c'est qu'ils sortent avec une place dans la société qui leur convienne, qui soit à peu près ce qu'ils voulaient et qu'ils puissent à peu près fonctionner en tant que jeunes adultes et de pas se retrouver le bec dans l'eau…

[373] Ne passent le CFG que ceux qui y sont inscrits. Sous cette apparente lapalissade, se cache la possibilité de ne présenter que les élèves dont la réussite est quasiment acquise d'avance. Ceux qui ne sont pas inscrits pourront le passer l'année suivante au lycée, au CFA-FA ou en SIPFP. Cette pratique permet ainsi de maintenir un niveau élevé de réussite à cet examen.

C'est ce que tu disais à la réunion de parents, tu disais que l'important pour toi c'est qu'ils travaillent à la sortie…

C'est ce qui concentre toute mon énergie en tant qu'enseignant, moi j'ai envie de dire, la société étant ce qu'elle est et eux étant ce qu'ils sont, j'en ai rien à foutre des diplômes. Je peux les barder de diplômes et passer toute mon énergie d'enseignant à leur donner des diplômes. Alors ils vont partir avec un CAP, un CFG, je vais leur faire avoir l'ASSR[374], le bidule, le machin, merci au revoir. Ils le mettront dans leur chambre en regardant la télé. Là on est dans le projet de l'institution, pas dans celui de l'élève. Pour eux, c'est pas ça qui va leur donner une place, on est quand même dans une configuration particulière. En général dans la société le diplôme est très important. Dans le cadre du handicap et des postes qui leur sont réservés où on va dire qu'ils peuvent appréhender. Il arrive qu'on leur demande d'avoir un diplôme, mais c'est quand même très rare. Les ESAT par exemple, ils veulent des compétences qu'ils vont tester lors des stages point à la ligne. »

On le voit dans cet extrait, Marc se montre particulièrement critique à l'attention de ce qu'il nomme « le projet de l'institution et pas celui de l'élève ». Dans cette formule il dénonce avant tout l'*évaluation complaisante*, dont la majorité de ses élèves semble bénéficier pour aller dans le sens des seuls objectifs fixés par le législateur, et ce indépendamment de ce que ce processus est susceptible d'engendrer sur la valeur du diplôme et des compétences véritables des élèves. Dimitri Michailakis et Wendelin Reich ont - dans le cadre d'une approche systémique - montré les tensions inhérentes au processus d'inclusion qui paradoxalement, et notamment dans le cas des évaluations, peut conduire à des formes d'exclusion sélectives (2009). Trop éloignés des attentes normatives, les élèves ne sont dans ce cas pas évalués de manière complaisante, mais sont tout simplement exclus du processus d'évaluation. Pour le seul CFG, Marc déplore que certains de ses élèves parviennent à obtenir ce diplôme bien qu'ils ne possèdent pas les compétences minimales requises. Situation dont un des effets délétères est l'inadéquation entre les compétences dont le CFG est censé attester la maîtrise, et les compétences réelles des élèves[375]. Ceci est pour lui d'autant plus dommageable qu'il s'agit des compétences de base attendues à la fin de l'école primaire (lire, écrire, compter), dont la maîtrise

[374] Attestation Scolaire de Sécurité Routière.

[375] Le jour de l'examen du CFG j'ai accompagné les élèves dans le collège où ils étaient convoqués pour passer l'oral. Tous étaient stressés, tout comme certains parents aussi présents ce jour-là. J'ai attendu la fin des épreuves pour essayer de discuter avec les membres du jury, je savais que parmi eux figurait un enseignant-stagiaire que j'avais eu en formation quelques années auparavant à l'IUFM. Lorsque nous échangerons quelques mots à la fin des épreuves il me dira : « Ils l'ont tous eu, on n'est pas trop exigeants, s'ils parlent un peu de leur stage et de ce qu'ils aiment c'est bon, on leur donne, ils passent pas le bac, c'est bien pour eux ils ont un diplôme ». Je ne parviendrai pas à savoir si des consignes de réussite ont été données au préalable, néanmoins suite à ma conversation avec un des membres du jury je ne peux écarter l'hypothèse de l'évaluation complaisante évoquée par Marc. En 2012, 2013 et 2014 les élèves rattachés au dispositif ULIS ont enregistré 100% de réussite à l'examen du CFG.

conditionne tout projet futur. C'est « leurrer les élèves et leurs parents » dira-t-il plus loin dans l'entretien ; « dans le monde du travail ils s'arrachent les cheveux quand ils voient leur niveau ». Il précisera qu'en ESAT, orientation envisagée pour certains des élèves, personne n'est dupe de cette situation, c'est pourquoi poursuivra Marc, « Ils regardent moins ce qu'ils possèdent comme diplôme que ce qu'ils sont capables de faire. Les ESAT veulent des compétences qu'ils vont tester en ESAT ». J'ai en effet observé cela lorsque j'ai accompagné des élèves en stage en ESAT et participé au bilan de ces mêmes stages avec le tuteur, l'élève et Marc.

Le projet de l'institution d'accroître le nombre de diplômés dans la population des élèves les plus en difficulté dans le système scolaire - dont un des effets escomptés est l'augmentation de leur niveau de connaissances et de leurs compétences - reste un objectif on ne peut plus ambitieux et estimable. Il n'en demeure pas moins que lorsque ce projet n'est pas en phase avec le « projet de l'élève » (au regard de ses capacités), des phénomènes tels que l'évaluation complaisante continuent d'en soutenir la bonne marche, indépendamment des conséquences que cela peut engendrer sur les élèves et sur la valeur du diplôme. Ce dernier est considéré comme attestant un niveau de compétences atteint[376], dont on vient toutefois de constater la relativité.

Pour ce qui concerne le seul diplôme du CAP pour les élèves rattachés au dispositif ULIS il s'agit d'une question complexe qui, on l'a vu dans le chapitre consacré à l'inclusion physique, est à présent devenu un enjeu majeur lors des phases d'orientation vers le lycée J. Jaurès. Seuls les élèves susceptibles de réussir à l'examen du CAP doivent être encouragés à demander une orientation vers le lycée. Qu'une telle exigence soit posée envers les élèves issus d'ULIS collège, pour les raisons évoquées précédemment, n'implique pas *de facto* que tous réussissent à cet examen. Certains y parviendront, d'autres en partie seulement (bien souvent la seule partie pratique), ou d'autres encore, comme cela est prévu dans la circulaire instaurant les dispositifs ULIS, se verront délivrer une « attestation de compétences professionnelles acquises dans le cadre de la formation préparant à un CAP[377] » (circulaire du 18/06/2010). Certes, le législateur laisse explicitement entendre que tous les élèves rattachés à un dispositif ULIS puissent ne pas obtenir le CAP ; la Proviseure du lycée J. Jaurès, elle, ne l'entend pas de cette oreille, au

[376] Si l'on se réfère à la circulaire qui cadre ce diplôme, il s'agit d'un « bagage minimum » pour aider les personnes en difficulté d'apprentissage dans leur démarche d'insertion (circulaire du 26 août 2010).
[377] Lorsque le CAP ne peut être validé ni intégralement, ni partiellement (partie pratique ou partie théorique), l'attestation de compétences professionnelles est censée reconnaître et valider les compétences qui auraient toutefois été acquises selon le référentiel de compétences de ce diplôme. On trouvera en annexe le modèle de l'attestation de compétences professionnelles (annexe 1).

regard des attentes académiques relatives au pourcentage de réussite à l'examen du CAP. À l'occasion de la réunion de rentrée, elle ne manquera pas de rappeler que son établissement est contraint de respecter un « contrat d'objectifs » fixé avec les instances académiques, qu'elle se doit ensuite de défendre lors du « dialogue de gestion » annuel avec ces mêmes instances. Après avoir félicité les équipes pour les très bons résultats aux Baccalauréats professionnels, elle rappelle que pour les CAP/BEP :

> « (…) Là c'est pas bon du tout. Ça va pas pour ces niveaux (*autoritaire*). On sera évalué. On nous demandera des comptes. Je vais donc vous demander des comptes dans chaque discipline. Cette année vous allez voir débouler vos inspecteurs !»

On peut alors comprendre pourquoi certains enseignants se montrent réticents à l'accueil d'élèves rattachés au dispositif ULIS dans leur classe de CAP « réservés ». Ceux qui reçoivent dans leurs classes les élèves les plus en difficulté du lycée sont sommés d'atteindre des pourcentages de réussite au CAP au-delà de 90%[378]. L'obtention des CAP « réservés » reposant sur des Contrôles en Cours de Formation (CCF), on mesure le risque de dérive possible qui plane au-dessus de la tête des enseignants comme une épée de Damoclès[379], lorsqu'on est juge et partie et que l'on a en même temps le devoir de faire réussir quasiment tous les élèves. Virginie, enseignante en CAP « réservé » ATMFC me confie sa vision des choses :

> « T'ouvres la radio, tu entends qu'il faut que tous les élèves doivent avoir un diplôme, qu'ils le méritent ou pas, c'est pas seulement la pression des inspecteurs ou de la proviseure, ils doivent tous avoir leur diplôme, alors qu'est-ce que tu veux qu'on fasse… on fait en sorte que le maximum puisse l'avoir. De toute manière c'est en CCF, c'est nous qui corrigeons (*un peu désabusée*). »

La possibilité qui est donnée aux élèves rattachés à l'ULIS de préparer ce diplôme en trois ans au lieu des deux habituellement requis, permet ainsi de ne pas inscrire certains élèves à l'examen lors de leur « première » deuxième année, si l'enseignant responsable de la section estime qu'ils ne sont pas prêts[380]. Cela permet de laisser plus de temps à des élèves reconnus handicapés pour acquérir les compétences qui leur permettront de réussir à

---

[378] Sachant que les effectifs en classe de CAP en atelier dépassent rarement une douzaine d'élèves, deux échecs font tomber le pourcentage de réussite au-dessous de 90%.

[379] Gilles Moreau analyse le taux de réussite de 81.6% atteint en 2010 (tous CAP confondus) comme non directement lié aux performances des élèves. « (…) Ce plus grand succès au CAP dans la période récente doit sans doute autant, comme le montre F. Maillard, à sa "refondation" qui vise entre autres à réduire au minimum le nombre de jeunes sans diplôme, qu'aux performances proprement dites des candidats. » (2012, p. 35)

[380] S'ils ne sont pas inscrits, ils ne seront donc pas comptabilisés dans les pourcentages de réussite à l'examen du CAP.

l'examen (il s'agit d'une compensation au titre de la loi du 11 février 2005), mais aussi de ne pas grever le pourcentage de réussite aux examens. Au cours de la seconde deuxième année de CAP, en cours d'année, soit l'enseignant jugera qu'il est possible de présenter les élèves à l'examen, soit une ré-orientation en cours d'année devra être envisagée, et une attestation de compétence leur sera délivrée (dans ces deux derniers cas les élèves ne seront alors pas inscrits à l'examen ultérieurement). Lors d'une réunion à ce sujet entre les professeurs qui ont des élèves en inclusion dans leur classe, Marie-Louise voit dans la possibilité de délivrer une attestation de compétences, un moyen d'éviter de présenter à l'examen final du CAP des élèves dont elle sait par avance qu'ils ne pourront parvenir au niveau requis :

> « Cette idée me plaît bien, nos élèves de SEGPA on les amène au CAP en deux ans, les élèves d'ULIS on les inclut sans leur dire qu'ils ne passeront pas un CAP mais à la fin on leur reconnaîtra des compétences. Mais ça veut pas dire qu'on n'en présentera pas certains au CAP, j'ai bien compris, mais que ceux qui ont le plus de chances de réussir. »

Cette modalité d'évaluation qui permettrait d'inclure les élèves sans les présenter à l'examen, est aussi perçue comme un moyen d'éviter de verser dans une évaluation complaisante dommageable tant pour les élèves, que pour la valeur du diplôme, mais aussi pour celui qui évalue. Les enseignants avec lesquels je me suis entretenu vivent en effet de manière assez douloureuse le fait de contribuer, pour répondre à la demande institutionnelle, à ce qu'ils s'accordent à considérer comme une relative dévalorisation du diplôme du CAP. Par un effet de miroir inversé, une image dégradée du diplôme auquel ils préparent leurs élèves, leur envoie en retour une image dégradée d'eux-mêmes qui se traduit par des formes de fatalisme face à une demande institutionnelle jugée contradictoire : permettre à tous les élèves d'obtenir un diplôme de niveau V, quel que soit leur niveau scolaire réel. Cela dit, comme le souligne Marc, si l'évaluation complaisante c'est « leurrer les élèves », leur permettre de s'engager dans une formation dont la finalité affichée reste l'obtention du diplôme, pour apprendre au final qu'ils ne pourront y prétendre (ou seulement ceux qui sont en mesure de réussir), est aussi une forme de leurre. La double contrainte de se sentir dans l'obligation et de devoir faire réussir l'ensemble des élèves, quel que soit leur niveau scolaire, conduit à user de stratégies, comme ici cacher à certains élèves qu'ils ne seront pas inscrits à l'examen, pour éviter qu'un échec « attendu » ne soit comptabilisé dans les pourcentages de réussite.

2. Le CAP : l'avenir d'une illusion…

La relation que les enseignants des classes d'inclusion - mais aussi le coordonnateur - entretiennent avec le diplôme du CAP est pour le moins paradoxale. Tous semblent s'accorder sur le caractère dévalorisé de ce diplôme ainsi que sur les maigres possibilités d'insertion professionnelle que les élèves rattachés au dispositif ULIS peuvent en attendre. Néanmoins, ils n'ont d'autre choix que de lui reconnaitre une valeur et d'en encourager l'obtention, d'une part dans l'intérêt des élèves (afin qu'ils donnent une signification et une direction à leur scolarité), et d'autre part aux yeux des parents d'élèves qui voient dans le CAP la possibilité pour leur progéniture d'obtenir un diplôme (et à terme une insertion professionnelle). Dans l'extrait qui suit, Marc rend compte sans détour de ce que représente pour lui le CAP que préparent certains de ses élèves :

> « (…) Le CAP c'est la possibilité de développer des compétences professionnelles.
> **Oui mais s'il est évalué, comme tu me le disais, de façon complaisante ?**
> Oui, mais enfin (*hésite*) dans le pire des cas, s'ils le méritent pas, c'est pareil, c'est pas ça qui changera quelque chose. Moi, je tiens par rapport à eux, à leur famille et je veux dire, même au système, pour qu'il perdure et qu'on soit dans quelque chose de vrai qu'il l'aient que s'ils en sont capables mais bon (*soupire*) s'ils l'ont et qu'ils en sont pas capables ce sera malheureusement pas les seuls et puis c'est pas ça qui changera vraiment grand-chose (*hésite*). Les CAP qu'ils décrochent c'est quand même des CAP de peu de valeur sur le monde du travail, faut quand même arrêter de jouer au chat et à la souris. Ils peuvent aller demain à l'ANPE avec, s'ils sont pas reconnus handicapés on va leur proposer tout de suite de faire une formation complémentaire de toute façon. Combien de personnes avec un CAP APR, ATMFC à la rigueur, mais souvent non. Il faut qu'ils rembringuent sur autre chose…
> **C'est pas suffisant ?**
> (*Soupire*) C'est rarissime, c'est quand même des CAP « réservés », c'est des minima (*réfléchit*). En fait quand ils trouvent du travail avec ça c'est qu'on les attendait.
> **C'est-à-dire ?**
> Ben qu'ils connaissent quelqu'un ou qu'ils font valoir leur statut de travailleur handicapé.
> C'est pas un moyen d'insertion professionnel ?
> Peu. »

Derrière ce discours aux allures pessimistes se cache une réalité dans laquelle il est difficile de ne pas reconnaître une part d'objectivité. L'obtention d'un CAP « réservé » représente en effet une bien fragile qualification sur le marché de l'emploi, d'autant plus, comme le souligne Azziz Jellab (2008), à l'aune du déclin du CAP dans les lycées d'enseignement professionnel qui ferment ou se réduisent massivement. Ce même auteur remarque que les CAP sont à présent « destinés aux élèves de l'enseignement spécialisé ou

adapté et tendent à constituer une première qualification dont l'efficacité professionnelle est des plus incertaines » (*ibid.,* p.66). Les analyses de Guy Brucy (2012) sur le devenir de ce diplôme semblent confirmer celles d'Azziz Jellab :

> « (…) C'est moins en fonction d'un choix fondé sur leurs goûts que ces élèves préparent un CAP qu'à la suite d'une orientation contrainte. Devenue la solution offerte aux élèves en délicatesse avec l'école voire, "en difficulté sociale" (Legrand et Solaux, 1992) la filière pro apparaît comme une voie de remédiation à l'échec scolaire davantage caractérisée par son public que par le contenu de ses formation. » (2012, p. 13)

La question de l'obtention du CAP (comme de sa légitimité en termes d'insertion professionnelle pour les élèves rattachés à l'ULIS, mais pas seulement) est pour Marie-Louise, enseignante en classe de CAP « réservé » ATMFC, une préoccupation quasi quotidienne. Elle acceptera que l'on aborde ce sujet lors d'un entretien pour lequel elle n'était au départ pas très favorable. C'est après avoir su que l'entretien avec sa collègue s'était bien passé qu'elle viendra vers moi pour me demander : « C'est quand qu'on se voit pour ton truc, j'ai pas oublié, j'avais pas le temps mais là maintenant oui, une heure pas plus *[L'entretien durera 1h45]* ? (*sourire complice avec sa collègue présente lors de notre échange*) ». Elle préférera que l'entretien ne soit pas enregistré :

> « (…) J'aime pas être enregistrée comme t'as fait avec Florence, j'aime pas entendre ma voix.
> **Oui mais tu ne t'entendras pas c'est seulement moi qui t'entendrai et personne d'autre**.
> Oui mais j'aime pas, range ton truc *[Je n'insiste pas et range mon enregistreur]*. »

Malgré ses réticences à l'exercice, Marie-Louise se révélera particulièrement prolixe sur la question du CAP. Elle s'appuie ici essentiellement sur le cas de Tom, inclus en CAP ATMFC :

> « L'obtention du CAP ? C'est un gros problème (*cherche ses mots*). Je me demande toujours si je vais leur donner le CAP. Tom il a les capacités d'avoir le CAP, il sait peser, faire des maths *etc.* Mais qu'est-ce qu'il va en faire ? (*désœuvrée*) Il est quand même assez lent, mais c'est pas gênant en classe. Hier ça a été le dernier à faire sa pizza mais il y est arrivé (…). Le lycée, c'est un milieu scolaire, on les connaît les élèves, on est patient, on est tous formateurs. Tom fait, il intègre même s'il est lent. C'est ça le problème après, si tu mets 1h à servir une pizza, le client il revient pas. Le bât va blesser pour l'après. Dans l'Éducation Nationale on est là pour leur apprendre des choses, qu'ils soient illettrés ou débiles, dans le domaine du travail, tu dois savoir et tu dois produire (*insite sur ces mots*) (…). Je m'inquiète sur l'après, sur la mise en place du projet professionnel. On n'est pas obligé de recruter avec un CAP, on s'obstine à parler de CAP alors qu'ils pourraient faire autre chose…On se cantonne sur les CAP qui sont ici mais est-ce qu'on leur demande ce qu'ils veulent faire ? Ils arrivent ici parachutés dans une classe avec un choix contraint et nous on leur parle de

CAP (*désabusée*). Mais pour faire quoi après. Il est trop lent *[Tom],* comme la plupart de mes élèves d'ailleurs. Il pourra pas gérer les demandes d'une personne âgée ou handicapées s'il est en maison de retraite. Il n'a pas le permis pour se déplacer. C'est toujours pareil, on lui reconnaît des compétences, il est très content. Les professionnels sont très contents de lui en stage mais pourra-t-il faire valoir ses compétences une fois son CAP en poche ? En stage, ils ne les payent pas, ils ne vont pas les garder donc ça se passe toujours bien. Au moment de l'évaluation du stage tout va bien, mais quand on parle d'embauche là ça va plus (*agacée*). Je reprends point par point avec le tuteur et tout change, ce qui était très bien ne l'est plus (*ironique*). Je fais pas ça à chaque fois pour pas me mettre l'entreprise à dos, il faut préserver nos lieux de stage pour les autres. »

Les diplômes sont présentés aux élèves comme une sorte de Graal à atteindre (dont l'obtention fait l'objet d'une cérémonie officielle attendue des élèves[381]), et la raison d'être de leur scolarité au lycée. Les discours sont plus nuancés lorsqu'il s'agit d'envisager l'après CAP quant aux possibilités d'insertion professionnelle que l'ont peut en attendre d'autant, que nombre d'auteurs s'accordent à dire que ce diplôme a perdu la place et la valeur qu'il avait dans antérieurement (Brucy, Maillard, Moreau, 2012). Les mots employés par ces auteurs sont révélateurs et sans concession vis-à-vis du devenir de ce diplôme qui fut pourtant à une époque emblématique de la qualification ouvrière et employée. Fabienne Maillard parle d'« issue de secours » (2012, p. 26), Gilles Moreau de diplôme de « relégation scolaire » (2012). Pour reprendre les mots de Didier Éribon, ils sont en train de devenir les nouveaux « parcours condamnés » (2009). Relégués au rang de diplômes de « remédiation scolaire » (Jellab, 2008), ils sont le lot de consolation de ceux qui arrivent au terme d'un long et éprouvant parcours scolaire, fait de bifurcations et de renoncements. Bien qu'on leur permette de passer le CAP en trois ans au lieu de deux, les élèves d'ULIS ne l'obtiendront pour la plupart jamais dans son intégralité[382], mais auront la partie pratique ou se verront délivrer une attestation de compétences. La déception que certains pourront éprouver en cas d'échec ou face à l'impossibilité de se présenter à ce diplôme ne sera sans doute rien face à celle qui attend ceux qui, l'ayant obtenu (ou en partie), essaieront de le faire valoir sur le marché de l'emploi.

---

[381] À l'issue de la publication des résultats des examens, la Proviseure a souhaité qu'une cérémonie officielle soit organisée pour célébrer la réussite des élèves de chacune des sections. Pour le CFG, les lauréats ont donc enfilé une toge et un *motar board.* Après la photo de groupe, les élèves se livrent au lancer de *motar board* à l'instar de ce qui se pratique dans certains établissements anglo-saxons. S'ensuit une petite réception à laquelle sont conviés les parents, la Principale et son adjointe. C'est un moment chargé d'émotion tant chez les élèves que chez leurs parents, le CFG est le premier diplôme qu'ils obtiennent. Une cérémonie identique a lieu pour la remise du diplôme du CAP et du CAP partiel.

[382] Comme je l'ai déjà précisé plus haut seul Tom y parviendra sans aucun aménagement des épreuves. Néanmoins, Marie-Louise, reste peu optimiste sur ses possibilités de trouver un travail dans la branche où il a obtenu son CAP ATMFC (entretien des locaux collectifs et privés, entretien et réfection du linge et des vêtements, préparation et service des repas en milieu familial et collectif).

En effet, comme le note Marie-Louise, le temps donné aux élèves pour accomplir les tâches demandées dans le cadre scolaire, ainsi que les évaluations souvent complaisantes, dont les élèves ont bénéficié pendant leur formation et pour l'obtention du CAP risquent fort, à terme, de participer à la désillusion que certains pourront avoir une fois sur le marché du travail. C'est d'ailleurs ce qui fait dire à Marc que leur seule chance de pouvoir s'insérer professionnellement reste le milieu protégé auquel ils peuvent prétendre après avoir obtenu une reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé par la MDPH, ou bien le milieu ordinaire après avoir fait valoir un réseau de connaissances[383]. Si les CAP ne sont guère prometteurs en termes d'emploi, un CAP « réservé » obtenu à force d'adaptations pour compenser des problèmes de lenteur, de mémorisation, de fatigabilité ou encore de lecture, laissera encore moins de chances à son détenteur de trouver du travail en milieu ordinaire. Marc et Marie-Louise l'admettent sans détour, la bienveillance et l'indulgence de la part des tuteurs à l'égard de certains élèves rattachés à l'ULIS en stage, trouvent leurs limites lorsque la question de l'embauche est envisagée. Florence, collègue de Marie-Louise qui enseigne la même discipline en CAP ATMFC, est à l'unisson du discours de sa collègue. Voici ce qu'elle dit du rapport de Jade et Oriane au CAP :

> « Au lycée, c'est un milieu privilégié, on se donne plus de temps. Quand Jade et Oriane sont en stage tout le monde il est bon, tout le monde il est gentil. Quand ils *[les élèves]* ont le statut de salarié tout change (*insiste sur ces mots*). C'est pas gagné, déjà qu'on n'arrive pas à placer nos APR, alors quand en plus ils ont un handicap… »

On prend bien ici la mesure du discours paradoxal qui entoure le CAP. D'un côté il s'agit de maintenir la motivation des élèves à décrocher un diplôme comme condition de possibilité d'une insertion professionnelle en milieu ordinaire, là où enseignants et tuteurs s'accordent à penser que dans les domaines proposés en CAP « réservés » (Restauration, Vente ou encore Commerce) ils n'auront quasiment aucune chance de faire valoir leur diplôme, encore moins s'ils n'en possèdent qu'une partie. D'un autre côté, l'équipe enseignante, le coordonnateur ainsi que les personnels de direction, dont on a vu qu'ils n'étaient pas dupes du « projet de l'institution » auquel ils participent - dans et par leurs

[383] Ce sera le cas de Sarah. Elle n'obtiendra pas son CAP ATMFC mais sera embauchée dans la mairie où son oncle est élu au Conseil municipal. Elle fera valoir sa RQTH mais c'est grâce à l'appui de son oncle qu'elle obtiendra un poste dans le cadre de la politique en faveur de l'emploi des travailleurs handicapés (Loi n°2002-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées). Ce sera également le cas de Luc qui entrera en contrat d'apprentissage à la marie de son lieu de résidence appuyé par son grand-père ancienne figure de la vie politique et culturelle de la ville.

pratiques autant subies que consenties[384]- trouvent une forme d'apaisement en suggérant qu'il est préférable de sortir avec un diplôme, même dévalué, plutôt qu'avec rien. Quant à l'attestation de compétences professionnelles, sa reconnaissance ne dépasse pour l'instant pas encore les frontières du lycée. Inconnue de l'ensemble des élèves rattachés au dispositif ULIS, elle ne trouve guère de valeur aux yeux des enseignants qui ne prennent pas non plus la peine d'en évoquer l'existence avec les élèves, dans le cas où l'obtention totale ou partielle du CAP ne pourrait être envisageable.

3. Le CAP du point de vue des élèves

Si on a pu voir que les élèves rattachés à l'ULIS sont le plus souvent orientés par défaut dans les sections de CAP, je constate que le discours tenu par l'équipe éducative sur l'importance à accorder à ce diplôme a été entendu et intégré par les élèves. Précisons que ce discours est amplement relayé et soutenu par les parents, pour lesquels le milieu ordinaire reste un désir souvent fort pour leur enfant, le CAP étant alors perçu comme un passeport nécessaire. Au-delà des variations individuelles des trajectoires et des configurations, je propose, pour rendre compte de cette diversité, une typologie ayant pour ambition de montrer que le rapport des élèves rattachés à l'ULIS entretiennent au CAP prend des sens très différents selon leur situation actuelle ou à venir. On sait par ailleurs depuis Max Weber (1904) que les constructions idéaltypes - dont le projet est de rendre compte de la réalité - ne sont pas figées mais soumises aux contingences de cette même réalité qu'elles tentent de décrire :

> « (…) On obtient un idéaltype en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes donnés isolément, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre et par endroits pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue choisis unilatéralement, pour former un *tableau de pensée*. On ne trouvera nulle part empiriquement un pareil tableau dans sa pureté conceptuelle : il *est une utopie*. Le travail historique aura pour tâche de déterminer dans chaque cas particulier combien la réalité se rapproche ou s'écarte de ce tableau idéal (…). » (1904, p. 141)

[384] Je rejoins ici Patrick Berthier lorsqu'il écrit que « Les enseignants ne sont pas les agents, les rouages de la simple transmission d'un système implacable et immuable, d'une combinatoire glacée et neutre, mais les acteurs d'un drame, au sens étymologique du terme, aux contours flous et au contenu vague qui prend sens et consistance DANS et PAR leur pratique, à l'instar de la *comedia dell'arte* portant la représentation à l'existence en "travaillant" une trame éthique et convenue : ce qui n'était qu'esquisse, mince canevas devient Forme Sociale, situation pleine. » (1986, p. 157)

(a) Un signe de normification

On l'a vu, la majorité des élèves rattachés à l'ULIS étant stigmatisée, ils n'ont alors de cesse de dissimuler les informations pouvant les exposer au discrédit et bien souvent le désir de se rendre « invisibles » aux yeux des autres lycéens. L'enjeu étant de ne pas se faire remarquer et d'éviter, autant que possible, les effets de contamination qui se jouent entre discrédités et discréditables. Nous avons vu précédemment, les stratégies que certains élèves déploient à cet égard. Celles-ci me semblent participer du processus de « normification » décrit par Erving Goffman en tant qu'« effort qu'accomplit le stigmatisé pour se présenter comme quelqu'un d'ordinaire, sans pour autant dissimuler sa déficience » (1975, p. 44). C'est alors que réussir à l'examen du CAP, ou même seulement être dans la position de celui qui s'y prépare, sont des signes de ce processus de normification à l'œuvre de la part des élèves stigmatisés. Concernant l'obtention du diplôme, Erving Goffman parlerait de « porte-identité » (*ibid.*, 1975), qui permet d'exhiber des preuves de ce que les élèves rattachés à l'ULIS considèrent comme étant signe de « normalité » vis-à-vis des autres lycéens.

Au début de mon enquête, lorsque j'ai rencontré Virgile, celui-ci a quitté le lycée depuis deux ans. C'est lui qui le premier me parlera de l'importance que revêt à ses yeux l'obtention du CAP. Il ne semble pas privilégier son utilité en termes d'insertion professionnelle, mais ce que ce diplôme peut permettre en termes de déstigmatisation, en ce qu'il représente, pour lui, un signe de normification. Virgile termine actuellement un CAP dans le cadre d'un contrat d'apprentissage. L'année précédente il a échoué à la partie pratique qu'il va prochainement repasser. En fin d'entretien, je lui demande ce qu'il souhaiterait donner comme conseils aux élèves qui entrent en ULIS :

« **Qu'est-ce que tu donnerais comme conseils aux élèves qui arrivent en ULIS ou à tes copains qui y sont toujours, il y en a je crois ?**

Bonne chance et bonne réussite à tous les élèves (*cherche ses mots*). Qu'ils travaillent bien, qu'ils s'entendent bien avec les autres élèves, qu'ils vont vers les autres, qu'ils s'intègrent bien.

C'est important la réussite ?

Ben oui, c'est très important la réussite, t'as un CAP comme les autres.

C'est qui les autres ?

Ben, les autres, les normaux quoi, t'as un CAP comme eux c'est bien non ? *[J'acquiesce]* J'ai eu un 18 sur 20 en maths, j'ai eu des bonnes notes en théorie (*très fier*).

Bravo !

Je vais repasser la pratique, le jardinage, je vais faire que la pratique.

[Nous sommes chez Virgile dans son salon. Sa mère arrive et vient d'entendre nos derniers échanges. Elle me demande si elle peut parler]

La mère de Virgile : Je peux ? (*gênée*)

Oui oui *[Je ne me voyais pas refuser même si habituellement j'essaie de faire en sorte que les entretiens se déroulent en dehors de la présence des parents]*

La mère de Virgile : Moi je dis que d'avoir un diplôme pour eux c'est important, même un CAP, c'est une réussite comme tout le monde, c'est important. C'est comme le scooter, il peut dire : "J'ai un scooter comme les autres." »

Virgile n'est pas le premier à employer le terme de « normaux » pour opérer une distinction entre les élèves rattachés à l'ULIS et les autres lycéens. Noa, Jonas et Sarah utiliseront le même terme pour parler des lycéens qui ne sont pas rattachés à l'ULIS. Le CAP, mais aussi le CFG, ce qui explique l'enthousiasme que j'ai observé autour de ce diplôme assez peu connu même dans le champ de l'éducation[385], tout comme le fait de pouvoir piloter un scooter[386], sont vécus comme des conquêtes gagnées sur le territoire de l'existence d'une « normalité » présumée. Tom dont il a été question précédemment, est tout à fait dans cette optique à l'égard du CAP. Son but est de montrer qu'il est capable d'obtenir un CAP, « comme les autres ». Le jour de l'examen, il n'a pas souhaité être accompagné par l'AVS et n'a pas non plus demandé de « tiers temps » pour l'épreuve pratique. Très fier le jour des résultats, il n'a d'ailleurs pas manqué de me rappeler, devant le coordonnateur et son enseignante d'atelier : « J'ai réussi comme les autres, sans qu'Agathe m'aide (*sourire complice avec le coordonnateur*) ». Obtenir le CAP, tout comme le CFG, est ainsi vécu comme un objectif en soi mais aussi comme l'expression d'une demande de reconnaissance dont les répercussions sur la construction des subjectivités est ici tout à fait manifeste. Processus de normification et désir de reconnaissance s'inscrivent en effet dans une tension qui semble trouver dans le diplôme la confirmation que l'institution peut produire des effets de reconnaissance. La valeur symbolique du diplôme aurait ainsi pour conséquence de provoquer un sentiment d'approbation positif sur soi dans la mesure toutefois, où cette valeur est socialement partagée, notamment par les pairs et les enseignants. On voit bien alors en quoi le processus de normification est corrélé à celui de reconnaissance. Les actes accomplis à

[385] Lorsque j'ai accompagné les élèves le jour de l'examen, la mère d'Alexis m'a interpellé quelque peu étonnée : « C'est quoi exactement le CFG, j'en ai parlé autour de moi personne connaît (*dubitative*) Moi je connaissais pas avant mais je sais toujours pas à quoi ça sert, bon s'il l'a ce sera bien *(rit).*»

[386] Pouvoir piloter un scooter suppose l'obtention de l'ASSR 1 et 2. J'ai pu me rendre compte que les élèves rattachés à l'ULIS prenaient cet examen très au sérieux contrairement aux autres élèves qui semblaient n'y accorder que peu d'importance au regard de la soi-disant facilité de l'exercice.

l'aune d'une norme prédéfinie sont d'autant plus convoités que leur valeur suscite et engendre l'approbation sociale - et de fait l'intégration - dans un espace social donné. Ce qui se joue ici à a voir, ainsi que le souligne Emmanuel Renault, avec la dimension relationnelle du concept de reconnaissance :

> « (…) en ce qu'il suppose qu'il ne puisse y avoir de reconnaissance sans adéquation entre des attentes de reconnaissance d'une part, et ce que l'on peut appeler des effets de reconnaissance d'autre part. Il en résulte notamment qu'une reconnaissance ne peut pas être octroyée unilatéralement, thèse que Hegel entend en un sens fort en affirmant que la valeur de la reconnaissance dépend des efforts réalisés pour l'obtenir. » (2009, p. 29)

C'est par l'intermédiaire de nos actes, poursuit-il plus loin en s'appuyant sur l'approche hégélienne, que :

> « (…) nous devons chercher à faire reconnaître la valeur de notre être dans la mesure où "l'être vrai de l'homme est bien plutôt son acte", mais la reconnaissance véritable de notre être est toujours impossible à faire reconnaître directement par nos actes ou par les discours qui les accompagnent en raison de l'irréductible particularité de l'agir et de son hétérogénéité à l'universalité revendiquée dans le discours. » (*ibid.*, p. 31)

Derrière le désir d'une réussite « comme tout le monde », se dissimule l'expression d'un défaut de reconnaissance non seulement au nom d'un groupe mais aussi, comme on l'a vu avec Tom, en tant qu'individu singulier[387]. L'identification à la catégorie des « normaux » tend alors à rejeter toute forme de prise en compte de la différence par le rejet de compensations (l'aide de l'AVS ou le tiers temps supplémentaire) susceptibles d'entraver le processus de normification à l'œuvre par les ruptures qu'elles font subir à la norme. Pour Tom, la réussite n'aura ainsi pas la même saveur s'il vient à bénéficier d'une aide dont ces camarades ne pourraient eux-mêmes profiter.

(b) Un passeport pour obtenir un travail

La deuxième situation renvoie à la performativité du discours institutionnel. Quelle que soit sa valeur sur le marché du travail, le CAP est considéré par les élèves comme un passeport pour obtenir un emploi. Au-delà des contenus de savoir que suppose son obtention ou de la reconnaissance, c'est avant tout son caractère *utilitaire* qui est privilégié

[387] On ne peut méconnaître ici que reconnaissance et estime de soi sont intimement liées. Christian Lazzeri et Alain Caillé (2004) soulignent que la reconnaissance accordée à un individu participe à donner de la valeur à ses projets ainsi qu'à constituer un sentiment de confiance en soi qui en retour lui donne les capacités de les mener à bien. C'est en cela qu'ils affirment que « l'estime de soi constitue la traduction subjective de l'acte de reconnaissance. » (*ibid.*, p.93)

et mis en avant. Lorsque j'interroge Jade sur la façon dont elle envisage son avenir, elle se montre très pragmatique :

> « **Comment tu envisages ton avenir, ta vie future après le lycée ?**
> Peut-être que j'aurai un travail. (*hésite*) Ma vie future je la vois pas trop, "Chaque chose en son temps" comme on dit. J'ai envie de réussir mon CAP, avoir des bonnes notes et après mon CAP, peut-être que j'aurai un travail mais il faut le CAP c'est ça qui est important. »

Ils sont nombreux parmi les élèves rattachés à l'ULIS à tenir ce type de discours dont on mesure le décalage avec la réalité évoquée plus haut. Les élèves s'accrochent à cette *illusion* qui entoure le CAP, laquelle est officiellement largement relayée par l'institution. Peut-elle d'ailleurs faire autrement, au risque de voir son discours auprès des élèves perdre toute sa signification et sa légitimité à l'égard de ce diplôme. D'autre part, le CAP est également considéré par les élèves comme un rempart possible au milieu protégé comme les ESAT, qui sont une voie possible à l'issue de leur scolarisation au lycée. Néanmoins, l'obtention - même complète - du CAP ne garantit en rien de ne pas ensuite être orienté en ESAT ou dans une entreprise adaptée[388]. Lorsqu'ils arrivent au lycée, les élèves rattachés au dispositif ULIS voient dans la poursuite de leur scolarité en milieu ordinaire un tremplin vers le milieu professionnel ordinaire, dont le CAP représenterait le passeport. Pour la grande majorité, le milieu ordinaire de travail ne sera bien souvent pas envisageable, malgré une RQTH qui confère le statut de personnes bénéficiaires de l'obligation à l'emploi. Si comme le souligne la mère de Virgile concernant le CAP, « au moins ils *[les élèves dits handicapés]* se présentent avec quelque chose », ce n'est pas la possession du diplôme qui peut garantir l'accès au monde ordinaire du travail, mais la capacité des jeunes travailleurs à s'adapter et à surmonter leurs difficultés (jugée lors de la période d'essai). « La vie de tous les jours est quand même difficile, les jeunes comme lui doivent surmonter des tas de choses, c'est toujours à eux de s'adapter, c'est pas les autres qui cherchent à le faire (*hésite*). Le monde ordinaire s'adapte très peu. C'est bien l'intégration, c'est la vie, comme je l'explique à Virgile, même si c'est pas toujours rose ! ». Virgile a pu être employé en contrat d'apprentissage pour préparer un CAP dans la mairie de sa commune. Sa mère s'est « battue », dit-elle, pour obtenir ce contrat

[388] L'entreprise adaptée est une entreprise à part entière mais qui emploie au moins 80% de travailleurs handicapés.

d'apprentissage auprès de la mairie[389]. Elle prend la parole pendant l'entretien que je mène avec Virgile :

> « **Le contrat d'apprentissage dure deux ans, c'est ça ?** *[Je m'adresse à Virgile mais c'est sa mère, de retour dans la pièce où nous menons l'entretien, qui demande si elle peut répondre, j'accepte]*
> Oui, pour l'instant on est tranquille pour deux ans (*signe de soulagement*). Si ça se passe bien peut-être qu'ils *[La municipalité]* l'embaucheront. Ils ont une obligation d'emploi comme dans le privé, donc s'ils sont contents peut-être que ça marchera et ils le garderont (*soulagée et inquiète à la fois*). Sauf que s'il était dans une société privée, Virgile il pourrait pas parce que là il faut vraiment le rendement, on est obligé de s'intégrer (*cherche ses mots*). Alors qu'au niveau de la mairie, on va dire c'est plus tranquille. Un établissement public ça va être plus (*cherche ses mots*) plus facile pour lui et y a moins de pression voilà. Dans un établissement public c'est mieux pour des jeunes comme lui parce qu'il y a moins de pression. Il aurait pas pu tenir dans une société privé où la y a de la pression, ça aurait pas été adapté. Le privé surtout maintenant, la pression elle y est. À moins de tomber sur un patron qui comprend, qui accepte qu'il ne puisse pas aller au même rythme que les autres, qu'il apprenne plus lentement, qu'il fasse plus lentement les choses. Dans le privé, si c'est un patron qui accepte tout ça oui le jeune, il pourra y arriver mais bon… »

Virgile reprend la parole :

> « Si j'ai mon CAP, ils m'embaucheront au service festivité *[Virgile s'adresse à moi]*.
> Sa mère : Oui, enfin on verra, chaque chose en son temps.
> Oui, si j'ai mon CAP.
> On verra ?
> Quoi on verra, si j'ai mon CAP, c'est bon, non ? (*surpris*)
> (*Embarrassée*) Oui, enfin, tu es en contrat d'apprentissage, si tu as ton CAP c'est bien mais, c'est très bien, mais (*hésite*) ça oblige pas à embaucher. Mais si t'as ton CAP c'est un plus, c'est sûr, mais il faut bosser.
> Je bosse, tu crois quoi ?
> Oui je sais y a pas de raison que ça marche pas mais c'est pas (*cherche ses mots*) automatique, voilà c'est pas automatique. On verra au moment venu. *[Embarrassée, elle essaie de couper court à la conversation et quitte à nouveau la pièce où se déroule l'entretien prétextant que c'est un entretien avec Virgile et pas avec elle]*

Pour Virgile, obtenir son CAP implique *de facto* qu'il soit recruté ensuite sur le lieu où il a effectué son contrat d'apprentissage. Néanmoins, signer un contrat d'apprentissage n'oblige en rien l'employeur à donner une suite favorable en termes d'embauche, c'est ce que la mère de Virgile tente de faire comprendre à demi-mots à son fils qui voit dans sa

[389] La mère de Virgile, que je connais depuis plus de dix ans, s'est toujours battue pour faire en sorte que Virgile ne soit orienté ni en établissement spécialisé ni en ESAT.

réussite à l'examen la condition suffisante pour obtenir une issue favorable à son contrat d'apprentissage.

Tom qui a tout juste obtenu son CAP ATMFC a très vite pris la mesure de la difficulté à trouver un travail en milieu ordinaire. Lorsque je le revois en septembre, l'euphorie de la réussite au CAP est retombée. Il n'a pas eu la possibilité de continuer en Bac Pro, il suit à présent un module de formation en cuisine dans un GRETA[390] :

> « **(…) Tu n'as pas trouvé de travail après ton CAP ?**
> Ah, non rien. Je croyais mais rien.
> **Tu sais pourquoi ?**
> Je suis trop lent, trop lent pour le travail, et je parle pas assez (*sourit*) personne n'est parfait (*ironique*). Alors je fais une formation en cuisine, après on verra… »

Tom ne souhaite pas intégrer un ESAT. Déjà lors de son entrée au lycée il avait refusé une orientation en milieu spécialisé. Après avoir essuyé l'échec de ne pas avoir été retenu en Bac Pro, c'est le coordonnateur qui lui a suggéré de s'inscrire au GRETA pour acquérir de nouvelles compétences (et surtout, d'après Marc, pour éviter qu'il ne reste chez lui à ne rien faire). La question de son insertion professionnelle se posera à nouveau pour lui à la fin de son module de formation. Peu motivé, il m'avouera ne pas trop savoir ce qu'il souhaite faire, et ne pas être enclin à en parler plus longuement.

S'il est régulièrement rappelé que le taux de chômage est deux fois supérieur chez les personnes reconnues handicapées que celui de l'ensemble des personnes en âge de travailler (21% contre 9%[391]), une des hypothèses expliquant ce constat est l'absence de diplômes et de qualification (51 % des personnes ayant un handicap reconnu n'ont aucun diplôme ou seulement le BEPC, contre 31% pour l'ensemble de la population[392]). Pour ce qui concerne les seules personnes dites handicapées mentales, la question est complexe. Parce qu'elles présentent souvent un retard scolaire important conjugué, dans le cas de notre enquête au moins, à des difficultés sociales importantes. Elles ne peuvent accéder à la plupart des diplômes et qualifications, et lorsqu'elles y parviennent d'autres obstacles peuvent alors se faire jour : la valeur du diplôme obtenu, une lenteur d'exécution jugée excessive, des troubles de la communication, une faible capacité d'adaptation aux contraintes professionnelles, des difficultés à prendre des initiatives, *etc.*

---

[390] Les Greta sont les structures de l'Éducation Nationale qui organisent des formations pour adultes dans la plupart des métiers. On peut aussi bien y préparer un diplôme du CAP au BTS que suivre un simple module de formation.
[391] DARES ANALYSES, Octobre 2013, n° 066.
[392] DARES ANALYSES, Octobre 2013, n° 066.

Bien que souhaitable, l'obtention d'un diplôme comme le CAP est loin de l'image que peuvent s'en faire certains élèves rattachés à l'ULIS. De nombreux obstacles restent encore à lever et ce d'autant plus dans un contexte où, selon Serge Ebersold, prédomine :

> « (…) une conception "darwinienne" de l'organisation sociale distinguant les populations susceptibles de bénéficier de la libéralisation de l'économie de celles qui en sont définitivement évincées parce qu'incapables de s'adapter aux choix économiques et sociaux. » (2001, p. 92)

Le milieu ordinaire de travail, qui impose de s'adapter plutôt qu'il ne s'adapte, se présente en général aux futurs *employables* que sont les jeunes adultes dits handicapés, comme un environnement peu favorable à leur insertion professionnelle. Parmi les multiples situations de handicap, celles qui sont la conséquence d'un retard mental sont les plus complexes à prendre en compte parce que considérées comme contraignantes pour l'activité de production ou les modes d'organisation du travail. Le milieu protégé, souvent refusé, devient alors un possible, inévitable.

(c) Condition d'une indépendance économique et sociale

« Si j'ai mon CAP, c'est la liberté ! ». Ces mots sont ceux de Jérémy en deuxième année de CAP APR. Alors que je l'interroge sur ce qu'il compte faire à l'issue du lycée, Jérémy, dix-neuf ans et en conflit avec ses parents, évoque très vite les perspectives que l'obtention du CAP est susceptible de lui offrir. Parce qu'il ne supporte plus les contraintes que lui imposent ses parents (respecter des horaires, ne pas pouvoir inviter qui il souhaite quand il le souhaite, être dépendant économiquement), Jérémy voit, avec son CAP en poche, une occasion de quitter le domicile familial afin, selon ses mots, « vivre sa vie », « avoir un salaire » et « faire ce que je veux quand je veux sans avoir mes parents sur le dos ». Il ressort de cette configuration une imbrication très forte entre l'obtention d'un diplôme et ce que ce dernier est censé assurer en termes de parcours de vie. Ce type de revendication ne tient pas seulement au fait que Jérémy soit en conflit avec ses parents, c'est aussi une des conséquences du discours relayé par l'équipe éducative. Bien que celui-ci soit parfois ambigu à l'égard des perspectives qu'on peut attendre en termes d'insertion professionnelle avec un CAP « réservé », les enseignants d'atelier et le coordonnateur n'ont de cesse de rappeler aux élèves qu'ils doivent devenir autonomes et responsables, le CAP étant une voie possible pour y parvenir. J'ai ainsi pu observer que ce discours était parfaitement entendu et revendiqué par la majorité des élèves rattachés à l'ULIS, même si tous n'en mesurent pas toujours bien les enjeux. Le terme d'« autonomie », ou les expressions « faire seul », « être responsable », « se débrouiller seul » sont omniprésents

dans les entretiens et conversations. Les aspirations de chacun se retrouvent alors autour de désirs tournés vers un modèle social relativement normatif : accéder à un logement, avoir un amoureux(se), des amis, des loisirs, le permis, une voiture, posséder un animal *etc*. Cela reste bien entendu dans le champ des possibles mais, pour nombre d'entre eux, sans doute pas comme ils l'espèrent et peuvent se le représenter. Jonas vit actuellement dans un foyer à proximité de l'ESAT où il travaille : l'ESAT où il a été affecté est trop loin du domicile de ses parents pour pouvoir continuer à y vivre, il y retourne un week-end sur deux et lors de ses congés[393]. Tous n'intègreront pas un ESAT avec la nécessité de vivre en foyer, certains auront la « chance » en parallèle de pouvoir continuer à vivre chez leurs parents tels Marylou et Lise. D'autres sont en recherche d'emploi ou encore comme Tom, inscris dans une formation complémentaire dès la fin du CAP pour éviter - selon Marc - qu'il ne s'isole à son domicile.

(d) La fin du statut de lycéen

Aussi convoité soit-il, le CAP représente en même temps pour les élèves rattachés à l'ULIS le point d'orgue de leur scolarité. La situation de Noa, en fin de troisième année de CAP, permet d'illustrer ce dernier cas de figure. Lors de notre conversation, Noa évoquera ainsi ce que le CAP peut lui apporter sur le plan professionnel, mais il insistera tout particulièrement sur la rupture que son obtention, totale ou partielle, va occasionner à l'égard de son statut actuel de lycéen. « Si j'ai le CAP, c'est bien, j'aurai un salaire (*cherche ses mots*) mais là j'ai des amis, j'ai le lycée, j'ai tout là, je suis bien ici. Après, le lycée c'est fini, t'es seul, t'as plus tes amis, tu les vois plus, c'est plus pareil ». Avoir son CAP signifie en effet la fin d'un cycle - celui de l'enseignement et de la formation - et le début d'un nouveau : celui de l'entrée dans le monde du travail, que ce soit en milieu dit ordinaire ou protégé. Cette étape marque le passage d'un statut social à un autre, dont la reconnaissance formulée auprès de la MDPH de la qualité de travailleur handicapé dans la dernière année d'ULIS vient amorcer la transformation. Se pose ici la question fondamentale du passage d'une situation de dépendance familiale à une forme d'autonomie caractérisée par la décohabitation familiale et l'indépendance financière, qui sont une véritable source d'inquiétude pour Noa. Comme on a pu le voir plus haut, c'était aussi le

[393] La plupart du temps les ESAT favorisent l'autonomie des travailleurs qu'ils emploient. Ces derniers peuvent ainsi obtenir un logement « autonome » et bénéficier quotidiennement ou de manière hebdomadaire de l'accompagnement d'un éducateur pour les tâches quotidiennes ou plus fréquemment comme c'est le cas de Jonas de vivre dans un foyer avec d'autres travailleurs de l'ESAT sur son lieu de travail. Bien entendu, de nombreuses activités sont organisées (sorties sportives, culturelles…) mais il déplore le manque d'intimité et le poids de la vie collective que la vie en foyer implique.

cas pour Jonas face à l'échéance imminente de devoir accéder à un logement autonome, s'assumer financièrement mais aussi dans les actes de la vie quotidienne (faire ses courses, préparer ses repas, s'installer et vivre en couple…).

Pour Noa, qui ne cesse par ailleurs de rappeler l'importance d'avoir un diplôme, cette étape entraîne beaucoup d'appréhension face à l'examen et à la question de l'« après » en termes d'insertion professionnelle. Il éprouve aussi ce qui pourrait s'apparenter à un sentiment de « nostalgie anticipée », au regard de ce que signifie, pour lui, parvenir au terme de son cursus scolaire. L'éloignement spatial du lycée, de ses amis, de Marc et d'Agathe sont pour lui des conséquences non négligeables - consubstantielles à sa dernière année de CAP - à propos desquelles nous discutons fréquemment :

> « Je verrai plus Mme Guillon *[Clara la coordinatrice qui a succédé à Marc]* et Agathe, c'est comme ça. J'ai pas envie de partir parce qu'il y a la classe, les copains et tout… Y aura plus les mêmes vacances (*rit*), quand tu travailles fini c'est fini, Je vous verrai plus (*sourit*).
>
> **Oui, enfin tu as quand même des vacances.**
>
> Oui mais pas pareil, y en a moins, quand t'as ton CAP après tu bosses (*sérieux*). C'est pas le lycée où t'es là, tu vas en classe, tu traînes, là tu traînes avec Jérémy, avec Laurent, c'est fini ça. Tu vois plus tes copains, le CAP c'est bien, après t'es seul.
>
> **Oui enfin tu peux continuer à les voir mais moins, c'est sûr, tu te feras d'autres amis.**
>
> *[Noa me lance un regard dubitatif]* »

Noa exprime ici assez directement ce que plusieurs élèves ont formulé parfois avec plus de réserve. Ce qui est redouté, c'est la dissolution des liens d'amitié, pour des adolescents et jeunes adultes, dont les réseaux de sociabilité sont souvent moins nombreux et plus fragiles, car ils peuvent rencontrer des difficultés - comme on a pu le voir lors du séjour à Paris - dans le jeu des interactions sociales. Cette dimension relationnelle problématique a d'autant plus de probabilité de s'accentuer que le processus de « désaffiliation » trouve son fondement dans les difficultés d'insertion professionnelle et la fragilisation du lien salarial (Castel, 1994). Au-delà du seul rapport de production, le travail représente un support d'inscription dans la structure sociale. Se pose ici la question fondamentale de la place du travail comme mode de développement personnel, et de sa centralité en tant que cadre intégrateur, qui plus est, lorsqu'il s'agit d'individus deux fois plus exposés au chômage que des personnes sans reconnaissance de handicap. Si, comme le souligne Guillaume Le Blanc :

« (…) travailler revient en effet à s'assurer d'une qualité d'humain majeur, non pas simplement parce que se trouve par-là rempli l'impératif de la survie (gagner sa vie), mais également parce que l'un des modes privilégiés de participation au monde des autres et à l'histoire des autres se voit pour ainsi dire mis à l'œuvre. »

Rien ne serait plus désastreux, poursuit-il :

« (…) que de considérer qu'être humain implique nécessairement le fait d'être au travail. Considérer que le travail est le ticket d'accès à une vie normale, éprouvé et sanctifié comme tel, revient alors à considérer *de facto* les vies sans travail comme des vies pathologiques, c'est-à-dire des vies en défaut, auxquelles s'empresseraient de répondre des appels démultipliés à la normalité portés par tous les maîtres en normalité (…). » (2011, p. 24-25)

Les propos de Marc sur la question de l'« après ULIS lycée » semblent légitimer les inquiétudes de Noa vis-à-vis de son avenir et de l'insertion professionnelle et sociale des élèves reconnus handicapés mentaux en général :

« **Pour ce qui est de l'après ULIS, comment tu vois les choses ?**
L'ULIS, c'est le dernier bastion de l'éducation nationale avant la vie professionnelle (…) C'est le dernier lieu où l'Education nationale est en place après c'est plus de la rigolade (…) C'est le dernier havre, le dernier bout de terre avant l'entrée dans l'océan (*réfléchit*) On va être sur un autre mode et ils ont peurs, ils vont devoir se jeter à l'eau. Sur le plan professionnel mais aussi social, beaucoup se retrouvent coupés de tout. Y en a peu qui ont des copains en dehors de l'ULIS (*hésite*) Moi mon boulot c'est de les aider à mettre un pied, d'aller voir si l'eau est pas trop froide (*réfléchit*) comment ça marche, c'est tout ça. On est un peu sur un phare on regarde et on y va…»

Bien que bénéficiant de droits et de protections, les jeunes adultes dits handicapés sont plus exposés, on l'a vu, aux vicissitudes de l'insertion professionnelle et donc à des situations d'isolement relationnel[394]. Dans un monde où le travail est au cœur de la vie sociale, comme mode conjoint de subjectivation et de socialisation, il est manifeste que les individus les plus éloignés de l'activité professionnelle courent le risque d'une désaffection sociale par impossibilité - ou du fait de conditions inadaptées - de participer à l'œuvre commune. C'est dans la confrontation aux exigences du monde du travail et à ses contraintes structurelles que les jeunes adultes dits handicapés mentaux, sur le point de sortir de l'ULIS, font l'expérience du sentiment d'illégitimité et parfois d'inutilité au monde. La prise de conscience de cet écart aux normes sociales tend alors à construire et à

[394] Jean-Louis Pan Ké Shon (2003) montre que le sentiment de solitude touche davantage les chômeurs de longue durée, les personnes handicapées, les peu diplômés et les personnes en situation de pauvreté subjective, inscrites dans des trajectoires de vulnérabilisation. Souvent privés de modes de déplacement, cela ne fait bien souvent qu'accentuer leur isolement relationnel.

objectiver un rapport à soi en tant que sujet *a-normal*. Sans doute est-il permis de penser avec Henri-Jacques Stiker que la centralité du travail salarié au niveau de la citoyenneté et de l'épanouissement personnel, se doit d'être interrogée (2009).

Ajoutons que le processus qui consiste à passer d'un statut à un autre n'est pas sans rappeler la notion de « rites de passage » dénommée ainsi par Arnold Van Gennep (1981), qui jalonnent l'existence de chaque individu. Selon lui la vie est ponctuée de rites qui marquent et accompagnent chaque changement de lieu, d'état, de position sociale et d'âge :

> « Pour les groupes comme pour les individus, vivre c'est sans cesse se désagréger et se reconstituer, changer d'état et de forme, mourir et renaître. C'est agir puis s'arrêter, attendre et se reposer pour recommencer ensuite à agir, mais autrement. Et toujours ce sont de nouveaux seuils à franchir : (…) seuil de la naissance, de l'adolescence, ou de l'âge mûr, de la vieillesse, de la mort ; et de l'autre vie pour ceux qui y croient. » (*ibid.*, p. 272)

Le temps de la dernière année de CAP serait ainsi un de ces seuils, la phase liminaire, entre le temps de la formation (la phase préliminaire) et le temps de l'insertion professionnelle (la phase postliminaire ou d'agrégation à un nouveau statut social). Noa est en train de vivre cette mue statutaire, prenant peu à peu conscience des changements et des transformations que le CAP sanctionne. Le temps de la remise des diplômes, évoqué précédemment, peut ainsi être assimilé à la séquence cérémonielle qui met un terme au statut antérieur de lycéen pour ouvrir sur celui de travailleur.

Conclusion

Sans doute prend-on ici conscience, à travers l'analyse de cette troisième dimension, du caractère artificiel - mais néanmoins nécessaire - consistant à traiter de manière distincte les dimensions physique, sociale et épistémique qui constituent le paradigme d'inclusion scolaire. Leur enchevêtrement est ici manifeste et particulièrement les dimensions sociale et épistémique qui se fécondent mutuellement. Bien que le législateur voit dans l'ULIS un dispositif souple et évolutif à la fois, dont un des enjeux est de favoriser l'« accessibilité pédagogique » (Circulaire du 18/06/2010) des élèves reconnus handicapés, on a vu que les limites de son opérationnalisation sur l'acquisition des savoirs des élèves, et plus largement sur ces incidences sur leur rapport au savoir en général. La scolarisation partagée entre le dispositif et la classe d'inclusion est à bien des égards contre-productive bien qu'elle fasse le pari d'une adaptation au plus près des besoins éducatifs particuliers des élèves. On a vu également que la mise en œuvre de modalités de compensation particulières, par exemple être accompagné par une AVS en classe d'inclusion, ne fournit pas les résultats escomptés. Derrière l'élève, il y a aussi un adolescent ou un jeune adulte en pleine construction identitaire pour qui la présence d'une AVS à ses côtés ne fait que renforcer le sentiment de stigmatisation. La volonté légitime de vouloir être traité « comme tout le monde » peut ainsi aller à l'encontre de la prise en compte de sa « différence » et par-delà de son inclusion.

Par ailleurs, ce que j'ai pu observer c'est un système rigide et normatif qui laisse peu de place à ceux qui dérogent à l'allure du projet prédéfinie par l'institution. La réduction de l'écart à la norme passe par un processus de normalisation unilatéral de celui qui en est le plus éloigné. Il serait toutefois bien mal placé d'accabler les professionnels qui ne voient pas toujours de solutions pour assurer l'« accessibilité pédagogique », dans leurs classes, des élèves rattachés aussi au dispositif ULIS. Il s'agit là d'une question fondamentale qui, en même temps qu'elle interroge de plein fouet l'identité professionnelle[395] des enseignants, a des répercussions directes sur la construction de

[395] J'entends par identité professionnelle la manière dont les enseignants se représentent et conçoivent leur métier d'enseignants, la manière dont ils s'identifient les uns aux autres à l'intérieur d'un champ commun reconnu socialement (Dubar, 2001, p. 95). Cela dit, en accord avec le sociologue Jacques Ion, si les identités professionnelles « supposent certes une communauté de pratiques, elles se constituent aussi dans les similitudes d'accès au métier, se forgent dans le creuset des institutions de formation, se nourrissent de la culture du métier et se légitiment et se consolident au sein des organisations de défense et de représentation collective. » (1996, p. 91). Sans nul doute l'identité professionnelle se constitue-t-elle dans et par un sentiment partagé des membres d'un même métier. Il n'en demeure pas moins qu'au sein de l'Education

l'expérience et de la subjectivité des élèves. La différenciation pédagogique, souvent présentée par le législateur comme une solution, laisse bien plus souvent les enseignants désemparés que ce qu'elle ne leur permet de faciliter l'inclusion des élèves dans leurs classes. On se souvient de la manière dont l'ULIS a été accueillie au lycée J. Jaurès. Marie-Louise craignait que l'arrivée d'un « nouveau » public engendre des modifications de leur manière d'enseigner et plus largement de concevoir leur métier, notamment par la présence possible d'un regard extérieur dans leur classe (la présence de l'auxiliaire de vie scolaire). Les conséquences sont manifestes sur l'inclusion des élèves et notamment sur leur accès aux savoirs et les conditions de possibilité de cet accès. On rejoint ici l'analyse de Roger Establet et Joël Zaffran selon laquelle :

> « Dans les faits, l'introduction de l'enfant handicapé dans l'école façonne le site scolaire par des lignes de ruptures, de segmentations et de cloisonnement qui doivent leur existence tout autant aux adultes qu'aux élèves. Le déficient, aux portes de l'école ordinaire, se pare de la même figure de "l'étranger" décrit par Simmel (1990). Il est celui qui va introduire un facteur de déstabilisation dans un milieu en principe communautaire et censé ne pas réagir à son égard ; l'étranger est cependant membre du groupe, et la cohésion du groupe est déterminée par le rapport particulier qu'il entretien avec cet élément » (*ibid.*, p. 59). » (1997, p. 134)

La question est certainement bien plus profonde qu'une « simple » question de moyens ou de formation continue à court terme. C'est bien de l'identité professionnelle du métier d'enseignant et de son évolution dont il s'agit ici. Les stratégies dont usent les élèves pour se « maintenir » dans leur classe d'inclusion fonctionnent comme des indicateurs des discontinuités qui se jouent dans le quotidien de la relation d'enseignement-apprentissage, entre le dispositif et la classe d'inclusion.

Au-delà du seul projet de l'institution, l'inclusion épistémique c'est aussi le sens que les élèves donnent à leur scolarisation et plus particulièrement au diplôme qu'un grand nombre d'entre eux préparent, totalement ou partiellement. On a vu ainsi l'importance que celui-ci revêt dans la construction de soi, et son double réflexif, l'image de soi. Le diplôme est un facteur, dans le vocabulaire goffmanien, de « normification » de premier plan, dont on a pu mesurer l'importance à l'aune du désintérêt des élèves à l'égard de sa pâle copie représentée par l'« attestation de compétences professionnelles ». Pour paraphraser Bernard Charlot à propos du rapport identitaire que chacun, selon lui, entretien avec le savoir, réussir au CAP (ou au CFG) c'est :

Nationale, l'identité professionnelle se difracte à travers le prisme des différents corps qui constituent le métier d'enseignant (professeur des écoles, certifié, agrégé, professeur de lycée professionnel), de l'établissement dans lequel ils exercent mais aussi des publics auxquels ils sont confrontés.

> « (…) s'approprier un savoir (rapport au monde), se sentir intelligent (rapport à soi), mais aussi comprendre quelque chose que tout le monde ne comprend pas, accéder à un monde que l'on partage avec certains mais pas avec tous, participer à une communauté des intelligences (rapport à l'autre). » (2002, p. 85)

Si le rapport aux contenus mêmes de savoirs n'a certes pas été investigué dans le cadre de ce travail, l'analyse de Bernard Charlot n'en reste pas pour le moins particulièrement pertinente pour rendre compte du rapport subjectif que les élèves rattachés au dispositif entretiennent avec le diplôme du CAP.

Conclusion générale

Ce travail visait à rendre compte de la construction sociale et institutionnelle de l'expérience et des subjectivités d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux rattachés à *un* dispositif ULIS. Par-delà, il s'agissait d'interroger le paradigme d'inclusion scolaire actuellement porté par l'action publique non pas à l'aune de ce qu'il devrait être, mais tel qu'il est en train d'émerger en tant que réalité objective. On l'a vu, la politique publique d'inclusion scolaire tend actuellement à structurer les discours et les pratiques des acteurs de la communauté éducative en charge de rendre effective, depuis la loi du 11 février 2005, la scolarisation en milieu ordinaire d'un public d'élèves qui n'y avait pas accès. Inspiré par les tenants de l'ethnométhodologie (Garfinkel, 2007), j'ai pris le parti de considérer l'objectivité des faits sociaux comme le résultat d'une construction sociale historique et quotidienne. C'est la raison pour laquelle il m'est apparu comme fondamental que les adolescents et jeunes adultes rattachés au dispositif ULIS étaient les mieux placés pour rendre compte de la manière dont ils se construisent et sont construits *dans* et *par* la politique publique d'inclusion. Cette approche constitue un espace d'analyse qui procède d'un double refus : « celui d'une coupure épistémologique dans laquelle les acteurs seraient nécessairement aveugles au sens profond de leur expérience, et celui d'un subjectivisme radical dans lequel l'action serait transparente aux acteurs » (Dubet, 1996, p. 15). Il s'est agi d'être attentif aux contraintes institutionnelles, mais aussi à la manière dont ces jeunes ont été en mesure ou non d'exprimer leur capacité d'agir - aussi réduite soit-elle - et aux différentes formes qu'elle a pu prendre.

J'ai ainsi passé beaucoup de temps aux côtés des élèves. À parler de tout et de rien, à ne rien dire parfois, à partager leurs « temps vides ». Nos conversations ont été tantôt graves à propos de leurs conditions d'existence présentes ou à venir ; elles se sont faites aussi plus légères lors de sujets plus anodins mais non moins intéressants. C'est ainsi qu'a pu se tisser entre nous une confiance réciproque qui a débouché sur quelques entretiens plus formels avec ceux qui ont bien voulu s'y soumettre. La démarche ethnographique se nourrissant par ailleurs de la combinaison de différentes formes de production de données et non de seuls entretiens ou conversations, l'observation directe et l'étude de documents (projets divers, rapports, etc.) ont constitué les autres grandes sources de recueil de données.

Tout au long de cette enquête ethnographique je me suis attaché à maintenir en tension constante la description et l'analyse des configurations sociales complexes (Élias, 1993) - comme conditions objectives - dans et travers lesquelles ces jeunes agissent et sont agis, à partir de leurs points de vue sur le sens qu'ils construisent du processus d'inclusion, mais aussi de la manière dont ils s'y soumettent, s'en accommodent et parfois y résistent.

Cette conclusion vise à revenir non sur l'ensemble, mais plutôt sur les principales hypothèses et résultats remarquables que cette enquête a permis de mettre en lumière afin d'en proposer une vision globale. Je m'attacherai en parallèle à souligner les limites de ce travail, les points qui demanderaient à être prolongés et pourraient constituer de nouvelles perspectives de recherches.

Un terrain et une posture d'enquête : de l'enseignant à l'anthropologue

Depuis que les *objets* d'étude des anthropologues ne sont plus exclusivement « exotiques », il devient courant d'intégrer au processus de recherche les rapports que le chercheur entretient à son objet et à son terrain. Au-delà du projet de connaissance qui l'anime, l'enquête est une relation sociale qui nécessite une réflexivité approfondie. Si la distance n'est plus un gage d'objectivité, l'anthropologie du proche implique de questionner sa proximité et sa familiarité au terrain (double dans mon cas) au risque de rester aveugle à l'essentiel des interactions sociales ordinaires. Il faut pouvoir se dessiller le regard si l'on veut conserver une capacité à se laisser surprendre par ce que l'on croit connaître. C'est la raison pour laquelle il m'est apparu indispensable de clarifier ma position singulière : celle d'un enseignant de retour sur un terrain familier en qualité d'anthropologue. Je crois avoir montré qu'être familier du terrain investigué n'est pas incompatible avec les exigences de la recherche pour qui souhaite faire de son terrain professionnel un terrain d'enquête. Cette posture réclame néanmoins une vigilance permanente pour éviter la confusion des rôles. Le souhait de me voir endosser le rôle d'*expert* de la part des membres de la communauté éducative en proie aux doutes vis-à-vis de leurs pratiques s'est parfois fait insistant. Chose à laquelle, non sans mal, je me suis toujours refusé en réalisant parfois quelques pas de côté qui n'ont pas toujours été acceptés ou bien compris. On l'a vu, assumer ce type de posture s'est avéré éminemment problématique pour faire tenir ensemble et jongler avec différents rôles et statuts : celui d'anthropologue, d'ancien collègue, d'enseignant et d'ami. L'important fut de parvenir à ne pas se perdre pour garder le cap vers un projet de connaissance fait des intuitions de l'*ex*

enseignant, mais aussi des questions souvent mal posées voire pas formulées du tout par manque de distanciation. En effet, s'il est une chose qui m'a permis de ne pas m'égarer, c'est l'exigence de méthode. L'anthropologue n'est pas le badaud qui s'attarde à s'émerveiller devant le spectacle de la rue, il est celui qui avance et agit avec méthode (qui n'exclut pas le tâtonnement) et trace son chemin même si - et raison de plus - la réalité ne lui apparaît, d'emblée, pas toujours signifiante. Il est un « "badaud professionnel" au sens où il transforme en un mode de connaissance une curiosité spontanée pour le spectacle du monde et pour l'observation de ses congénères (…) » (Descola, 2014, p. 7). Il m'a fallu déplacer en effet ma volonté de comprendre ce qui a longtemps constitué mon quotidien, hors des enjeux professionnels, éthiques ou politiques non moins légitimes de l'enseignant mais pour le moins différents de ceux du chercheur. L'objectif fut de parvenir à porter un *autre regard* sur une réalité de même nature. Dans cette perspective, la démarche ethnographique a constitué une véritable *épreuve* pour l'ancien enseignant devenu chercheur en ce que cette situation, relativement inhabituelle, a fait surgir nombre de dilemmes, de contradictions et de situations paradoxales qu'il a fallu surmonter pour rendre intelligible le fragment de monde social que j'ai fait le choix d'investiguer.

Une méthode au plus près des acteurs

Le parti pris de considérer les faits sociaux comme le résultat d'une construction sociale faite de l'implication, des ressources et des compétences des acteurs dans les interactions quotidiennes ordinaires m'a conduit à faire le choix d'une micro-analyse du social. En procédant ainsi à une réduction de l'échelle d'analyse, il s'agissait de se donner les moyens de rendre visibles les jeux d'acteurs constitués de collaborations, de complémentarités, de divergences et de contradictions comme autant d'éléments contribuant à façonner les expériences et les subjectivités des élèves rattachés à l'ULIS. Dimensions qui seraient sans doute restées dans l'ombre d'une approche privilégiant les catégories préétablies ou les macro-concepts qui tendent bien plus souvent à occulter et à figer la réalité qu'ils ne permettent de la comprendre. Mon intention n'est pas de chercher à établir la primauté du micro sur le macro, mais plutôt comme le propose Bernard Lepetit (1993), à conjuguer les perspectives d'analyses à différentes échelles selon un « principe de la variation d'échelle » pour appréhender au plus près la « structure feuilletée du social ».

La démarche ethnographique, affranchie du surplomb, s'est à cet égard révélée un cadre privilégié pour saisir les configurations sociales complexes à l'intérieur desquelles se nouent l'expérience et les logiques d'action des acteurs. On a vu ainsi la valeur heuristique du concept de « contexte de négociation » développé par Anselm Strauss (1992, p. 159) pour mieux rendre compte des espaces de contraintes et des possibles qui entourent et définissent les pratiques d'inclusion au sein du lycée J. Jaurès. L'approche straussienne a permis, en outre, de montrer en quoi le jeu de rapports sociaux situés révèle la dimension incontestablement sociale de l'expérience individuelle. Parmi ces rapports sociaux on a pu voir ceux qui se trament entre les élèves rattachés au dispositif et le coordonnateur, les enseignants, l'administration, les autres élèves, aux parents, etc. Autant d'acteurs qui ont joué un rôle central dans la constitution de l'expérience et des subjectivités des adolescents et jeunes adultes qui ont été mes interlocuteurs au lycée J. Jaurès. L'étude de différents milieux d'interconnaissance (Beaud et Weber, 2003) pris dans des réseaux d'interdépendance (Élias, 1993) a permis d'écarter les hypothèses trop simplistes. À la manière de Norbert Élias, il s'est agi d'être attentif aux « processus », plus qu'à des « structures », pour rendre compte des actes imbriqués des acteurs.

Ce travail correspond par ailleurs à ce qu'il est courant de nommer une monographie (située dans le temps et dans un espace particulier). Il ne se situe donc pas dans une « logique de l'échantillon », pas plus qu'il n'a pour ambition d'atteindre une quelconque représentativité des cas, des situations ou des processus observés[396]. J'ai préféré la reconstruction de fragments de configurations sociales - faits de réseaux d'interdépendance - déjà constituées ou en train de se constituer. Les données recueillies dans ce travail sont indéniablement liées à leurs contextes de production sans lesquels elles seraient privées de sens. Cette posture m'est apparue comme l'outillage méthodologique le plus approprié pour donner à voir les processus et les configurations sociales singulières en constante reconfiguration. C'est la raison pour laquelle les faits observés ont été constamment rapportés à des choix circonstanciels justifiés momentanément et non à des règles (Bensa, 2010, p. 82). C'est aussi ce qui explique le choix d'une « conceptualisation basse » (*ibid.*, 2010) liant la réflexion à une empiricité faites des actes et des discours locaux. La proximité que procure la démarche ethnographique a permis d'être au plus près des tensions, des rapports de force, des moments de négociation et des stratégies entre les

[396] Comme on l'a vu plus haut, la division entre méthode « qualitative » et « quantitative », ou « micro » et « macro » relève d'une fausse opposition (Beaud, 1996, Weber, 1995). Si les formes de scientificité sont différentes, elles n'en demeurent pas moins complémentaires.

différents acteurs, mais aussi des contradictions et divergences qui ont constitué les interactions ordinaires quotidiennes autour du dispositif. Cela ne signifie pas pour autant renoncer à toute forme de généralisation. La micro-analyse de situations singulières peut au contraire permettre d'étendre la réflexion dès lors que cet élargissement ne conduit pas à étouffer les voix de ceux-là mêmes qu'une approche par « le bas » a contribué à faire émerger en cherchant à les subsumer sous un cadre théorique intégrateur. Stéphane Beaud et Florence Weber (2003) ont par exemple bien montré en quoi les approches qualitatives et quantitatives - longtemps présentées comme des sœurs ennemies - ont tout à gagner à se compléter plutôt qu'à s'opposer[397]. Sans doute serait-il même envisageable de dégager des « modèles de configurations » (Élias et Scotson, 1997, p. 80) en essayant, à partir de configurations singulières, de saisir les variations régulières d'une situation à l'autre.

La réduction d'échelle d'analyse m'a ainsi conduit à interroger les actes de catégorisation et de classification en usage au lycée J. Jaurès. Si les manières de nommer et de classer ont retenu mon attention dès le commencement de cette recherche, c'est que les mots ont incontestablement des effets réels sur les façons de penser et d'agir. On a vu en quoi les termes de « handicap mental » - qui ont disparu des textes réglementaires - continuent sur le terrain d'être une catégorie structurante pour les acteurs de la communauté éducative. Celle-ci construit les jugements, qualifie, partitionne et tend ainsi à définir les rapports sociaux et les manières d'interagir avec ceux qui sont désignés handicapés mentaux. La difficulté à faire entendre leurs voix et reconnaître la légitimité de leur parole au lycée J. Jaurès est la preuve de l'autorité de ce mode de désignation posé comme une frontière absolue et souvent infranchissable. La capacité à s'exprimer et la crédibilité de la parole des personnes dites handicapées mentales continuent sur le terrain d'être mises en doute par les acteurs de la communauté éducative. C'est pourquoi on a souvent parlé à leur place.

Par sa capacité à mettre en inquiétude les automatismes et allants de soi verbaux et mentaux qui produisent des altérités, essentialisent et figent les personnes ou les groupes, l'anthropologie contribue à faire surgir des voix là où on ne les attendait pas (ou plus). Elle dévoile les visages de celles et ceux qui, à force de disqualification sociale, se retirent progressivement de la scène sociale. Une des hypothèses centrale de ce travail a donc été de faire douter les représentations négatives à l'égard des élèves rattachés au dispositif

[397] « L'enquête ethnographique et l'enquête statistique ne sont pas opposées mais complémentaires : la meilleure ethnographie devrait donner des armes à l'enquête statistique en lui offrant les moyens d'affiner son questionnaire et de mieux prendre en compte les diversités sociales, la bonne enquête statistique permet de « cadrer » finement l'enquête de terrain et de lui suggérer des questions. » (2003, p. 15-16)

ULIS en considérant que leur parole pouvait (et méritait) d'être prise au sérieux. On peut voir ici une posture qui relève d'un « scepticisme de principe » (Beaud et Weber, 2003) à l'égard des découpages préétablis du monde social. Du point de vue du chercheur, le caractère polysémique de la catégorie de « handicap mental » ne peut être prise pour argent comptant même si on ne peut et ne doit ignorer l'usage qui en est fait (c'est d'ailleurs un des pans de cette recherche).

L'approche anthropologique participe à rendre perméable les frontières qui enferment dans des catégories de pensée (les ULIS pensent comme ceci, ils ne peuvent pas faire cela : fumer par exemple, sortir du lycée…), imposent des hiérarchies et des rapports de domination qui souvent s'ignorent. En cela, j'ai pu mettre en lumière le fait que l'effacement de soi affiché par certains adolescents ou jeunes adultes ne procédait pas tant, ou pas seulement, de difficultés propres à un retard mental, fusse-t-il avéré, qu'à des configurations sociales interdisant l'expression de leur parole. La notion de « situation de désinterlocution » proposée par Éric Chauvier (2011) s'est avérée particulièrement opératoire et heuristique pour penser cette question de manière située et dynamique à la fois. Perspective analytique que l'on peut rapprocher par ailleurs de celle de Jean-Paul Payet qui, proposant la notion d' « acteur faible[398] » (2008), postule que « la faiblesse n'est pas un état mais un processus et qu'il convient dès lors de comprendre des dynamiques et des processus d'affaiblissement et de renforcement » (*ibid.,* p. 45). J'ai ainsi montré que les adolescents et les jeunes adultes rattachés au dispositif ULIS devaient leur « affaiblissement » (ou celui-ci était redoublé) à des configurations sociales dominées par des stéréotypes attachés audit handicap mental qui conduisent à ramener la singularité des individus à cette seule étiquette. À maintes reprises on a pu voir comment les élèves rattachés à l'ULIS sont entrés en dissonance avec les catégories trop étroites qui les désignent.

L'anthropologue est alors celui, mais non le seul, qui peut contribuer à réhabiliter et requalifier les voix de ceux qui ont fait le « choix » du silence et de l'invisibilité en réaménageant de véritables situations d'interlocution. La dimension intersubjective de ma position tout au long de cette enquête a participé, je crois, à faire des relations interpersonnelles le fondement de ce travail. La présence longue sur le terrain et la confiance *de* et *envers* ses interlocuteurs sont à mon avis le point de départ pour lutter

[398] Jean-Paul Payet définit la catégorie d'« acteur faible » comme étant composée d'individus affaiblis ayant, en référence aux travaux d'Erving Goffman (1975), fait l'objet d'une disqualification sociale du fait d'un stigmate physique, moral ou groupal (2008).

contre l'étouffement des voix (aussi ténues soient-elles) et les conditions pour restituer aux acteurs leur autonomie de pensée.

Je n'en n'oublie pas pour autant que les jeunes dits handicapés mentaux dont je parle, lorsqu'un retard mental est avéré, se situent dans la « frange haute » du retard mental (le retard mental léger ou moyen selon l'OMS). Ce travail n'aurait sans doute pu être mené dans des conditions identiques avec un public présentant un « retard mental profond ». Le recueil de données par entretien n'aurait été en effet que peu, voire pas du tout, adapté. C'est ici une perspective stimulante pour les sciences sociales de s'interroger sur comment parvenir à capter une parole qui ne rentre pas dans les cadres de l'entretien ethnographique (formel ou informel). L'observation, aussi minutieuse soit-elle, ne peut suffire à délivrer tout le sens que chacun donne à ses actes. La parole de celui qui agit sur ce qu'il dit et pense de ce qu'il fait reste essentielle dans le processus d'analyse et d'interprétation. Fernand Deligny (2007) s'est essayé en son temps avec des enfants mutiques (il préférait ce terme à celui d'autiste) à observer et analyser ce qu'il nommait des « lignes d'erre ». Il examinait ainsi avec minutie les circulations des jeunes en confrontation avec la réalité pour tenter de trouver du sens - et ne pas abdiquer - là où le langage et la parole semblaient s'être retirés. Bien que cette approche soit restée spéculative, elle n'en est pas moins intéressante à travers le regard qu'elle a su porter sur les règles sociales et les catégories binaires du normal et du pathologique. Se pose alors la question de la validité des discours recueillis. À partir de quel seuil une parole est-elle « traitable » ? Le langage représentant un des matériaux privilégiés de l'anthropologue, cette interrogation demeure donc fondamentale pour l'anthropologie et les sciences sociales en général. D'autres chercheurs ont également été confrontés à ce type de questionnement au cours des enquêtes qu'ils ont conduites dans le champ de la prise en charge psychiatrique au long cours et de la maladie mentale en général (Velpry, 2008, Grard, 2011). La capacité à mettre en récit de manière intelligible son expérience subjective ne va pas de soi. Cela devient en effet d'autant plus saillant et problématique lorsque le langage est absent ou que certains troubles cognitifs ou psychiques viennent malmener les règles de bases de l'interaction (les récits sont parfois épars et incomplets). À l'instar de ces chercheurs, prendre au sérieux le point de vue des élèves qui ont été mes interlocuteurs m'a conduit à m'interroger sur les dimensions méthodologiques et épistémologiques du recueil de leur parole. La multiplication des entretiens ou des conversations avec une même personne permettant de recueillir différentes perspectives du récit de soi livrées au chercheur s'offre comme une voie possible pour retrouver de la cohérence là où au départ elle a pu faire défaut.

On mesure alors aisément l'avantage que procure une enquête au long cours dans ce type de situation. Partager la « quotidiannité » (Veynes, 1996) des jeunes rattachés au dispositif - aussi éprouvant que cela puisse être parfois[399] - s'est révélé extrêmement précieux pour atteindre leurs expériences subjectives des pratiques d'inclusion au sein du lycée J. Jaurès.

Au moment où le législateur paraît vouloir élargir toujours plus les pratiques d'inclusion en milieu ordinaire, sans doute est-ce une des tâches de l'anthropologie de favoriser, comme nous l'évoquions précédemment, la mise en capacité des acteurs faibles au sens où l'entend Jean-Paul Payet. De nombreux travaux commencent d'ailleurs à émerger dans le champ du handicap, à partir du cadre théorique inspiré de l'approche par les capacités (ou capabilités[400]) forgé par Amartya Sen en tant qu'accroissement de la liberté réelle des individus de choisir la vie qu'ils ont par le renforcement de leur capacité d'action (Sen, 2000). Reconnaître la légitimité des voix des élèves rattachés au dispositif ULIS et la crédibilité de leur parole contribue, sans doute modestement, à augmenter leur pouvoir d'agir sur leurs conditions d'existence.

L'inclusion scolaire : une illusion nécessaire

On l'a vu, les politiques éducatives qui se sont attachées faire une place en milieu scolaire ordinaire aux élèves reconnus handicapés s'inscrivent dans les mouvements d'une histoire sociale longue et chaotique de la désinstitutionnalisation[401] du « handicap ». L'adoption du paradigme d'inclusion dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 - même s'il ne concerne pas que les seuls élèves reconnus handicapés - traduit à ce jour l'ambition prioritaire et la détermination du législateur d'aller dans ce sens. Mon projet d'interroger la construction de l'expérience et de la subjectivité des élèves rattachés au dispositif ULIS (en tant qu'élément objectif destiné à rendre effective la politique publique d'inclusion) m'a toutefois conduit à reconnaître, par souci d'analyse, trois dimensions au paradigme

[399] Il n'est en effet pas toujours aisé de passer de longues heures, voire des journées entières, en compagnie d'adolescents lorsqu'on a soi-même enterré son adolescence depuis longtemps.
[400] Selon les traductions le terme anglo-saxon de « *capabilities* » a pu être traduit par « capacités » ou « capabilités ».
[401] Peut-être serait-il plus juste de parler de *transinstitutionnalisation* que de désinstitutionnalisation. En termes sociologiques l'École républicaine peut-être décrite comme une institution (Dubet, 1996). Le terme de désinstitutionnalisation est néanmoins utilisé pour signifier que les personnes reconnues handicapées ne sont pas prises en charge de manière exclusive par le secteur médico-social.

d'inclusion : *physique, sociale et épistémique*. Cette distinction s'est avérée plus heuristique et davantage opératoire pour percevoir et saisir l'impact du paradigme d'inclusion sur les élèves qui en sont la « cible » et la manière dont ils en sont les acteurs. Dans la réalité, il va de soi que ces trois dimensions restent inévitablement enchevêtrées et constituent, de par leur complémentarité et leur interdépendance, les *plis* d'un seul et même univers social.

L'examen de la première dimension de l'inclusion, m'a permis de montrer que ce qui semblait être réglé par le droit, notamment à travers les lois du 11 février 2005 et du 8 juillet 2013, ne l'est manifestement pas. Autrement dit, l'égalité d'accès au lycée ne constitue qu'une égalité de droit et non une égalité de faits. Lorsqu'on observe dans le détail les conditions d'accès au lycée des adolescents et jeunes adultes dits handicapés mentaux, on s'aperçoit que de nombreux processus y font obstacle, indépendamment de l'origine et de la sévérité des déficiences à l'origine des situations de handicaps reconnus aux élèves. Parmi ces obstacles, et non des moindres, celui de l'*attribution des places*. Dans un contexte dominé essentiellement par ce processus, j'ai observé la mise en place de puissantes stratégies de sélection là où la politique publique d'inclusion se pose comme une réponse alternative à l'exclusion. C'est pourquoi on peut parler à ce stade d'*inclusion différenciée*. Si d'autres trajectoires moins chaotiques que celles observées sont possibles lors de la transition collège-lycée, les cas évoqués restent néanmoins paradigmatiques des discontinuités des parcours auxquels a été confrontée la plupart des élèves orientés au lycée J. Jaurès. Du point de vue des élèves rattachés au dispositif, j'ai montré comment des configurations sociales précises (le système d'attribution des places) associées à des exigences normatives fortes (comme la réussite aux examens par exemple) façonnent et, bien souvent, entravent largement leurs projets et parcours individuels. On a vu, ainsi, les conséquences indéniables d'une politique érigée au nom de ces jeunes (et à leur supposé bénéfice) sur la construction de leurs expériences et sur la perception qu'ils ont d'eux-mêmes. À cet égard, certains ont pu opposer des formes de résistance en préférant par exemple mettre fin à leur scolarité plutôt que de devoir subir la violence symbolique d'une institution qui ne peut tenir ses promesses ; d'autres se sont résignés à accepter une orientation par défaut[402]. Globalement, comme j'ai pu l'observer et en décrire l'agencement, c'est bien souvent un réseau local de contraintes institutionnelles,

[402] Comme je l'ai indiqué, certaines orientations dites « par défaut » n'en sont pas pour autant « mauvaises » ou inadaptées. Néanmoins, elles contrarient, au-delà du projet de celui qui s'y voit soumis, dans la très grande majorité des cas, un éloignement du milieu ordinaire et notamment du lycée perçu par tous comme l'objectif ultime après le collège.

économiques, politiques voire idéologiques, qui tend à générer des pratiques de sélection ou d'exclusion là où la norme officielle (Olivier de Sardan, 2008) est celle d'une accessibilité inconditionnelle au milieu scolaire ordinaire. Bien plus que les agents aveugles d'un mécanisme immuable, la perspective d'une recherche par le bas, a permis de montrer en quoi les manières d'agir des membres de la communauté éducative relèvent de formes de « bricolage » - des normes pratiques (*ibid.,* 2008) - dont le but est d'ajuster leurs actions à des cadres souvent contradictoires. Les acteurs que j'ai rencontrés contribuent ainsi à faire en sorte que les « choses de fassent » (Strauss, 1992, p. 252) dans une perspective de ce qui pourrait s'apparenter à une logique du *moindre mal* face aux différentes formes de contraintes dont ils font l'objet. On a vu à cet égard les problèmes éthiques que pose à Jules (l'enseignant référent) ou à Julien (le coordonnateur de l'ULIS du collège J. Zay) le fait d'être contraints de penser l'orientation de leurs élèves selon une logique de « places » et non de parcours au plus près des projets des élèves. Il aurait été intéressant de prendre en compte les différences de catégories sociales des parents des élèves au moment des demandes d'orientations vers l'ULIS lycée. Je n'ai fait qu'esquisser cette dimension qui me semble pourtant fondamentale. Dans un contexte dominé par l'attribution des places, à « handicap équivalent », il serait pertinent d'examiner le poids de la position sociale des parents sur les orientations des élèves d'ULIS collège vers l'ULIS lycée.

Si obtenir une place « physique » au lycée reste la condition de pouvoir ensuite y occuper une place « sociale », elle ne dit rien de cette dernière. L'examen de ce que j'ai appelé la dimension sociale de l'inclusion avait ainsi pour ambition d'interroger le statut et la place des élèves dits « handicapés mentaux » au sein de l'espace social du lycée. Dans une perspective goffmanienne reposant sur l'ajustement mutuel entre les acteurs en situation, il s'est agi de mettre en lumière les aspects dynamiques participant au processus d'assignation des statuts et à la manière dont les élèves les intériorisent. J'ai envisagé ce processus comme étant à la croisée de deux axes : celui des membres de la communauté éducative et celui des pairs. L'hypothèse sous-jacente est ici celle qui consiste à soutenir l'idée que la place occupée par les élèves dits « handicapés mentaux » au sein du lycée se construit à partir des attentes des acteurs de l'institution à leur égard. Mes observations empiriques montrent ainsi le lien indéfectible entre le mode de désignation et le traitement social qui en découle. Le « handicap mental » apparaît comme irrémédiablement enveloppé d'une connotation et de valeurs sociales négatives qui se sont révélées de manière assez paroxystique lors de la création du dispositif ULIS au lycée Jean-Jaurès.

On a pu voir ainsi comment les processus de stigmatisation et les statuts socialement disqualifiants, véhiculés par des stéréotypes, conditionnent les interactions sociales présentes ou à venir et participent à la construction d'expériences particulières.

Ces premières observations m'ont ensuite amené à m'interroger sur la manière dont la catégorie de « handicap » était intériorisée et mobilisée par les élèves rattachés au dispositif. La prise en compte du point de vue des élèves révèle que la désignation dont ils font l'objet les contraint à faire l'expérience d'une extériorité à laquelle ils ne donnent pas de sens. Dans de nombreux cas, j'ai montré les effets sur l' « identité pour soi » (Goffman, 1975) commandés par un mode de désignation dans lequel les élèves ne se reconnaissent pas, mais avec lequel ils doivent toutefois se construire. L'examen dans le détail de quelques interactions ordinaires a permis de mettre au jour les impensés des processus d'assignation et les effets qu'ils induisent sur la socialisation et l'identité des élèves rattachés au dispositif, et plus particulièrement la persistance, la ténacité et l'impact des formes de dépréciation sociale dus à des phénomènes de stéréotypies, de représentations sociales ou d'amalgames de traits indus[403]. L'appréhension, la méfiance, la gêne, la peur, la compassion ou le rejet vis à vis du « handicap » et du sujet reconnu ainsi sont des attitudes et des sentiments qui contribuent à façonner les expériences et les subjectivités, et dans le même temps à construire des « régimes d'invisibilité sociale » (Le Blanc, 2011) qui fragilisent la vie ordinaire et poussent au retrait social. C'est en cela qu'il est légitime de maintenir une réflexion toujours vive à l'égard du « savoir sur le social » que sont les systèmes de catégorisation et leurs effets d'emprise sur l'expérience et l'identité des sujets assignés « handicapés mentaux ».

En rester là aurait sans doute conduit à saisir la dimension sociale de l'inclusion des élèves rattachés au dispositif à travers le seul prisme d'une approche culturelle et normative du handicap incarnée en partie par les systèmes de catégorisation. Le but consiste à ne pas nier l'existence d'anomalies biologiques ou dysfonctionnelles de certains élèves qui pèsent sur le bon déroulement des interactions sociales ordinaires entre pairs. On l'aura compris, cette démarche rejoint la définition interactionniste et multifactorielle du concept de handicap qui tente de maintenir en tension modèle social et modèle médical du handicap. Il est clair que les possibilités d'« agrégation sociale » (Desjardins, 2002) des élèves rattachés au dispositif ULIS à leurs pairs restent précaires dès lors que les cadres de l'interaction ordinaire (Goffman, 1991) sont malmenés. Ainsi la volonté de certains élèves

[403] Je parle de *persistance* car je ne fais que montrer ici l'existence toujours très forte des phénomènes de stigmatisation dont sont l'objet les personnes handicapées.

de TBCP s'est rapidement érodée face à des canaux de communication souvent introuvables ou à des comportements et des attitudes jugés décalés. Se dessine et s'ancre alors une distinction *nous/eux* qui compromet largement les opportunités de relations durables autres que condescendantes ou paternalistes entre les élèves rattachés au dispositif ULIS et d'autres pairs du lycée. Il ne semble faire aucun doute que ce qu'Alain Blanc (2009) nomme une « socialisation introuvable » organise ici les conditions d'une assignation des élèves à l'altérité. Laquelle, intériorisée, les conduit au retrait et à l'évitement des contacts mixtes. Avec Guillaume Le Blanc on pourrait voir à travers ce processus une forme d'expulsion des « "groupes d'inclusion légitimes[404]" qui, indirectement, contribuent à modeler *[leur]* existence en tant qu'être humain » (2011, p. 154).

Pour approfondir l'étude du statut social des élèves rattachés au dispositif auprès des autres lycéens il serait intéressant d'interroger les élèves des classes où ceux-ci sont inclus. Néanmoins, ainsi que je l'ai précisé plus haut, le chercheur ne peut pas ne pas tenir compte de la place qu'il occupe sur le terrain et des incidences de sa présence sur la vie de ses interlocuteurs. Parce que je ne voulais pas contribuer à renforcer les effets de stigmatisation déjà importants à l'égard des élèves en leur imposant ma présence comme j'ai pu le faire lors du voyage scolaire, j'ai renoncé à investiguer un environnement où la priorité des élèves inclus est bien souvent de parvenir à se « fondre dans la masse » et d'échapper à tout ce qui peut concourir à leur disqualification. Je reste insatisfait de n'avoir pas poussé plus avant mes investigations, c'est un point que je m'attacherai à creuser dans les années à venir. Pendant mes deux ans de terrain, mes observations m'ont toutefois permis de constater que les liens de camaraderie entre les élèves rattachés au dispositif et les élèves de leurs classes d'inclusion ont été exceptionnels. Même si certains élèves ont réussi à tisser des relations avec leurs pairs (cantonnées au temps scolaire), celles-ci sont restées superficielles et se sont très vite délitées pour les raisons évoquées plus haut. Le dispositif demeure pour les élèves qui y sont rattachés *leur* « classe » d'appartenance, malgré les sentiments de rejet qu'ils peuvent parfois montrer à son égard. Les relations durables que ceux-ci parviennent à créer restent donc endogènes au dispositif, même si la mise en œuvre de l'inclusion fait qu'ils n'y sont plus rattachés administrativement. Les processus de stigmatisation et de ségrégation dont ils font l'expérience participent incontestablement de ce mouvement centrifuge qui les ramène vers le dispositif et organise

[404] S'appuyant sur les travaux d'Avishai Margalit (1999), Guillaume Le Blanc définit le groupe d'inclusion comme une culture commune qui tient lieu d'esprit d'un groupe (2011, p. 154).

les conditions de leur invisibilité sociale. Mouvement qui ne va pas sans rappeler le processus bien décrit par Richard Hoggart depuis maintenant fort longtemps selon lequel « la plupart des groupes sociaux doivent l'essentiel de leur cohésion à leur pouvoir d'exclusion, c'est-à-dire au sentiment de différence attaché à ceux qui ne sont pas "nous" » (1970, p. 117). Si le législateur s'applique à faire en sorte que le dispositif ne soit pas une « classe » telle qu'on peut l'entendre administrativement, mais aussi un espace à la fois géographique et symbolique, en partie pour les raisons que l'on vient d'évoquer, les élèves ne le voient pas autrement que comme *leur* classe au détriment de la classe d'inclusion dans laquelle ils sont nommément inscrits.

C'est en explorant la dernière dimension de l'inclusion, celle que j'ai qualifiée d'*épistémique*, que l'expérience d'inclusion est apparue - du point de vue des élèves - comme relevant d'une véritable épreuve sociale. D'une part, celle-ci est à attribuer au caractère normatif de l'institution scolaire et, d'autre part, à la nature même du dispositif. Il borne en effet les contours d'une scolarité dite ordinaire et, symétriquement, il définit un autre type de scolarité, certes de plein droit, mais une scolarité autre, conçue pour ceux-là même qui ne répondent pas à la norme scolaire.

On l'a vu, en externalisant l'aide apportée aux élèves dans le dispositif ULIS, cette manière d'opérer les place dans des situations d'« ubiquité impossible » (Sayad, 1999) entre la classe d'inclusion, le dispositif ULIS et les moments de prise en charge rééducative ou thérapeutique. Lesquels engendrent paradoxalement des situations de décrochage au sein de la classe d'inclusion. Face à la simultanéité de ces différentes temporalités d'égal intérêt, dont il serait vain de vouloir hiérarchiser l'importance, c'est l'inclusion en classe ordinaire qui en pâtit. Malgré les efforts et les diverses stratégies d'adaptation déployées par les élèves, lorsque certains émettent le souhait de quitter leur classe d'inclusion c'est souvent la conséquence d'un épuisement dans la course, jamais achevée, pour tenter de coller à la norme scolaire. La volonté de « normification » (Goffman, 1975) que les élèves rattachés au dispositif affichent est à cet égard révélatrice en négatif de la volonté de normalisation de l'institution. La norme se fait d'ailleurs d'autant plus forte lorsqu'elle touche au savoir scolaire et à son mode de transmission. La perspective principalement assimilationniste[405] de l'institution (Stiker, 1999) entre en contradiction de manière manifeste avec sa capacité à inclure des adolescents et jeunes adultes dits handicapés mentaux. Les stratégies dont les élèves font usage pour se maintenir dans les classes

[405] À l'égard des personnes handicapées Charles Gardou (2005) parle d'« assimilation normalisatrice ».

d'inclusion témoignent de la prégnance de la norme scolaire, mais ne suffisent pas à réduire l'écart à cette norme qui leur permettrait de se maintenir dans leur classe d'inclusion. La volonté assimilatrice, sous couvert de valeurs communes, d'objectifs communs et de moyennes dont il faut se rapprocher, conduit - par le biais du processus de normalisation - à passer de la reconnaissance de l'égalité à une volonté de l'identique ou l'autre ne peut-être qu'un autre moi-même (Ravaud et Stiker, 2000).

Normer, normaliser, disait Georges Canguilhem, « c'est imposer une exigence à une existence » (1966, p. 177). Le problème réside alors dans la prise en compte de la double détermination qu'impliquent simultanément les normes vitales et les normes sociales. Comment en effet parvenir à maintenir en tension des difficultés, des troubles ou des déficiences, à des degrés divers, inhérents à la situation individuelle, avec l'appareil de normes sociales, en l'espèce scolaires, desquelles les élèves sont pour la plupart très éloignés ? La question fondamentale que pose la dimension épistémique de l'inclusion, plus que les autres sans doute, est bien celle de savoir s'il est possible de vivre cette conjonction de normes autrement qu'en termes de soumission dont on a vu les effets souvent délétères sur la subjectivité de ceux qui y sont confrontés. Parmi la diversité des allures de vie (*ibid.,* 1960), certaines, faute d'un accueil effectif, de compensations efficaces, d'aménagements réfléchis et concertés, contraignent ceux qui les éprouvent à vivre et demeurer dans un milieu « rétréci » comme peut l'être le dispositif ULIS, perçu comme unique espace d'accueil des allures discordantes à l'aune de la norme scolaire. Les élèves rattachés au dispositif, en ce qu'ils ont de singulier, par les déterminations et contraintes auxquelles leurs particularités soumettent les situations d'enseignement-apprentissage, interrogent de fait la transmission des objets de savoir, et qui plus est dans le cadre d'un espace commun (la classe d'inclusion). On l'a vu la seule référence à une norme commune est, dans le cas des élèves désignés handicapés mentaux, génératrice d'exclusion par ségrégation. C'est là je crois un des obstacles majeurs dont le dépassement aurait à n'en pas douter des conséquences sur la capacité d'agrégation et de reconnaissance sociale des élèves désignés handicapés mentaux. La reconnaissance, écrit justement Guillaume Le Blanc, est « une valeur sociale de confirmation d'une existence (individuelle ou collective) par d'autres existences et qui repose sur le principe de l'égalité des vies » (2011, p. 98). Dans l'espace scolaire, le savoir et la réussite sont les canaux privilégiés pour échapper à l'invisibilité (ou à la disqualification) et accéder à la reconnaissance et à l'estime de soi comme corollaire. Lorsque les horizons normatifs sont hors de portée ils conduisent au repli sur soi et au désœuvrement. Ils séparent et écartent ceux qui ne peuvent

les atteindre. C'est la raison pour laquelle les élèves rattachés au dispositif en viennent paradoxalement à le préférer malgré ses effets stigmatisants et discriminants. Il devient en effet l'ultime espace au sein du lycée dans lequel les élèves trouvent les conditions de possibilité de se voir reconnaître leur potentiel d'œuvre et, si l'on suit Amartya Sen (2000), leurs capabilités. Sans doute les questions de performance, d'autonomie individuelle, de compétitivité et de rentabilité qui ont largement infiltré l'institution scolaire doivent-elles être interrogées à la hauteur des ambitions du paradigme d'inclusion scolaire dont le législateur ne cesse de rappeler qu'il est un des principes fondamentaux du service public de l'éducation. Alors peut-être, la scolarisation des élèves désignés handicapés mentaux, prendra-t-elle un autre chemin que celui de l'« inclusion par normalisation » (Ravaud et Stiker, 2000b).

Dans le cadre de la dimension *épistémique* de l'inclusion scolaire, un point m'apparaît avoir été traité de manière trop superficielle (ou seulement sous forme d'hypothèse) et mériterait donc d'être affiné : celui du retentissement des difficultés importantes des élèves rattachés au dispositif sur l'enseignement des professeurs qui reçoivent ces élèves dans leurs classes. Les enseignants du lycée J. Jaurès avec lesquels j'ai pu m'entretenir vivent bien souvent cette expérience comme une mise à l'épreuve de leur enseignement tant sur le plan pédagogique que didactique et plus largement sur leur identité professionnelle. Quelques-uns d'entre eux m'ont fait part du sentiment d'échec et d'impuissance que certaines situations peuvent occasionner sur la relation d'enseignement-apprentissage. Il serait donc intéressant d'approfondir plus avant cette dimension dans un futur travail.

Si un des buts premiers du dispositif ULIS est de lutter contre l'exclusion des élèves reconnus handicapés, on l'a vu, la présence physique dans un environnement considéré comme ordinaire ne préserve pas pour autant des phénomènes de discrimination et de ségrégation. Sans que l'on puisse véritablement parler d'exclusion, il s'agirait plutôt du maintien dans une marge voilée. À cet égard, Robert Murphy (1990) a bien montré les effets inattendus du traitement social pensé au départ dans le sens d'une meilleure intégration sociale des personnes reconnues handicapées. Plutôt que de parler d'exclusion, cet auteur constate qu'elles sont maintenues dans un espace liminal - une situation de seuil indépassable - entre intégration et exclusion. Selon lui, les personnes handicapées vivent dans un état de « suspension sociale », elles ne sont ni vraiment exclues ni vraiment inclues dans la société (*ibid.,* 1990). Les élèves rattachés au dispositif ULIS ne sont plus exclus dans le sens où la loi garantit leur scolarisation en milieu ordinaire (dimension physique de

l'inclusion), mais ils ne sont pas tout à fait inclus si l'on se place du point de vue des dimensions sociale et épistémique de l'inclusion. Ils sont maintenus dans une situation liminale qui s'incarne dans et à travers le dispositif ULIS. Alain Blanc voit dans la situation liminaire « un moyen de gérer la vie collective mais dans l'évitement : elle traduit une reconnaissance minimale doublée d'une relative ignorance » (2006, p. 42).

Si l'on n'y prend garde le remède peut être inefficace, voire pire que le mal. À l'image du *pharmakon* - mot issu du grec classique - dont la définition précise qu'il est à la fois le « remède » mais aussi le « poison » (Le Petit Robert, 2015), le dispositif ULIS peut opérer en positif, il peut aussi avoir des effets néfastes à l'égard de ceux qui y sont rattachés. Il serait toutefois trop simpliste de dénoncer son caractère stigmatisant et ségrégatif pour en justifier la suppression qui conduirait *de facto* à « l'indifférence aux différences » (Bourdieu, 1966) face à la perte de toute différenciation au profit d'un tout assimilateur. Selon les beaux mots d'Aimé Césaire, il y a deux manières de se perdre, « par ségrégation murée dans le particulier ou par dilution dans l'universel[406] ». De la manière dont s'opérationnalise l'inclusion des élèves dits handicapés mentaux au lycée J. Jaurès, ces derniers ne pourraient se passer de l'accompagnement et des mesures spécifiques que le dispositif autorise. Même si certains comme Hugo, Jade ou Oriane ne l'ont avoué qu'à demi-mot, tous ont reconnu qu'il est un espace où leurs difficultés scolaires n'occasionnent aucun sentiment de honte ni n'expose à aucune sorte de disqualification sociale. À bien écouter les élèves qui y sont rattachés, l'ULIS n'est-elle pas un endroit où l'on peut se retrancher de l'espace social du lycée et vivre son existence à l'abri des regards de ceux qui ne sont pas *nous* ? Mais aussi, comme certains élèves l'ont exprimé avec leurs mots, un espace d'enclosure, où les expériences et les subjectivités sont écrasées sous le poids d'un collectif imaginaire ?

La position d'*entre-deux* occupée par le dispositif ULIS, tantôt remède tantôt poison, n'est-elle pas le point aveugle de nombre de dispositifs interstitiels qui, en creux, appellent une réflexion de fond sur l'idée que l'on se fait du vivre ensemble ? Dès lors, on peut s'interroger sur les conditions concrètes de réalisation de l'école inclusive et des avantages que les uns et les autres peuvent en retirer au-delà du seul droit d'accès reconnu à tous au milieu ordinaire. Lequel reste incontestablement une avancée nécessaire mais non suffisante pour parler véritablement d'inclusion comme on a pu le montrer du point de vue des dimensions sociale et épistémique de ce paradigme. Les vertus égalitaires escomptées

[406] A. Césaire, *Lettre à Maurice Thorez*, discours à la Maison du sport, Fort-de-France, Parti progressiste martiniquais (1956, p. 21).

par le législateur n'ont peut-être pas encore trouvé les pleines conditions de leur exercice. Il serait d'ailleurs partial de ne pas reconnaître l'intention évidente du législateur de promouvoir des rapports plus justes vis-à-vis des adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux[407].

Cela dit, il convient de rester attentif aux conséquences de son application sur l'existence de ceux qui sont au centre de cette politique publique. Si, comme le laisse à penser le législateur, le paradigme d'inclusion représente un modèle alternatif pour répondre aux impasses, incuries et faiblesses de ceux qui l'ont précédé, en cela ce travail montre que l'on peut parler d'illusion au sens où l'on tient pour réel ce qui ne l'est pas. Les discontinuités et les contradictions importantes mises à jour, à l'aune des principes affichés, ne permettent pas de parler d'une véritable rupture de paradigme de pensée et d'action. On a vu les effets inopérants et contre-productifs de sa mise en œuvre dans un contexte dominé par nombre de représentations et de résistances. L'inclusion des élèves rattachés au dispositif ULIS reste bien souvent conditionnelle car amplement déterminée par la nécessité pour ces adolescents et jeunes adultes dits *inclus* de se conformer aux normes en place, ou pour le moins, de parvenir à diminuer les écarts qui les tiennent à distance de ces normes. Malgré cela, si la politique publique d'inclusion scolaire reste une illusion, elle n'en demeure pas moins *nécessaire* à l'aune des principes et de l'éthique sur lesquels elle repose. Comme le soulignent Jean-François Ravaud et Henri-Jacques Stiker (2000b), le chantier de l'inclusion reste un défi pour les sociétés modernes qui posent la question de ce que pourrait être une véritable inclusion démocratique.

S'il en a très tôt été un fervent défenseur, Charles Gardou, n'a jamais écarté le fait qu'un tel projet de société puisse émerger sans heurts ni obstacles ou résistances. Il reconnaît que la question de l'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap est aussi décisive qu'exigeante :

> « Décisive, car la place que nos sociétés accordent aux victimes du handicap révèle aujourd'hui, ici comme là, de coupables carences, et soulève pour demain de cruciales interrogations. Exigeante, car elle engage à de profondes transformations de nos modes de penser et d'agir. » (2005, p. 145)

[407] Les textes réglementaires attestent, on l'a vu, d'une volonté tangible de maintenir vive la question du « vivre ensemble » et de la manière d'être soi parmi les autres. La question du « vivre ensemble » est une question ancienne de dimension politique que posait déjà Platon il y a plus de vingt-cinq siècles dans *La République* (2002/- 370). Non seulement, il pose la question du « vivre ensemble », mais aussi et surtout du comment vivre « bien » ensemble, projet à ce jour toujours loin d'être résolu.

Bien entendu ce travail n'a pas vocation à prendre parti. Il n'est aucunement un plaidoyer pour l'inclusion scolaire pas plus qu'il ne cherche à s'en faire le pourfendeur. Le chercheur (de sa place de chercheur seulement et non de celle de citoyen, qui sont les deux faces d'une même personne) n'a pas à porter de jugement de valeur sur son objet.

La recherche et l'engagement

À n'en pas douter, attirer l'attention sur ce qui apparaît comme des impensés de la scène sociale donne indéniablement une dimension politique au travail de recherche. Possibilité dont Florence Weber rappelle que s'il peut en être ainsi, il convient toutefois de ne pas en être dupe au risque de voir son projet de connaissance mis à mal :

> « (…) pour que cette dimension politique reste possible, il faut préserver l'autonomie du détour scientifique. C'est pourquoi j'insiste aujourd'hui sur cette autre sécurité fondamentale de l'ethnographe, sa sécurité indissociablement scientifique et politique, c'est-à-dire son droit à une analyse qui ne soit soumise ni aux diktats de ses commanditaires ni à ceux de ses enquêtés (Laurens, 2007). » (Weber, 2009, p. 8-9)

Qu'elle le veuille ou non la science pose parfois des questions importantes au monde social, elle ne doit pas pour autant en devenir militante. J'ai déjà évoqué plus haut en quoi il est possible de reconnaître à ce travail d'enquête une dimension éthique et politique. Il est des sujets de recherche qui sont aussi des enjeux sociaux, « rien n'oblige le chercheur à ne s'intéresser qu'à des thèmes purement académiques, sans aucun impact social » (Olivier de Sardan, 2008, p. 327). Chercher à donner du poids au point de vue de personnes dont la voix est non seulement absente du débat public, mais aussi et surtout des débats et décisions qui les concernent au premier plan, participe d'une forme d'engagement à la fois éthique et politique, à l'égard duquel il convient de rester attentif. Très vite, on peut en venir à parler « au nom de » (et donc à « la place de») et dénier ainsi la capacité de s'exprimer à ceux auxquels précisément on ambitionnait de donner la parole.

La volonté de comprendre les effets d'une politique publique sur un public reconnu comme vulnérable ne peut avoir comme seule fin de faire avancer la connaissance anthropologique ou de s'en tenir à sa seule vocation descriptive. S'il n'y prend garde le chercheur peut néanmoins rapidement se laisser dépasser par des enjeux politiques qui pourraient nuire à son travail. La tension entre la recherche de l'objectivité et la distance critique qui doit guider le travail scientifique reste, dans certaines circonstances, difficile à

tenir[408] ; qui plus est lorsque le chercheur est lui-même immergé dans le monde social qu'il tente de mieux comprendre. L'esquive n'ayant pas toujours été possible - ni souhaitable - j'ai parfois été contraint de m'impliquer personnellement, de prendre parti et d'engager mon point de vue là où j'aurai préféré rester celui qui observe et écoute sans rien dire. Sans doute, cela a-t-il été le prix à payer des avantages qu'a pu me procurer par ailleurs la relation particulière de familiarité double au terrain. En ethnographie, il n'y a pas de glace sans tain derrière laquelle le chercheur peut assister à la situation observée sans être vu, il est un observateur visible et lui-même observé, il n'a d'autre choix que de « faire avec ». Le rapport entre relation intersubjective au terrain et savoir (Agier, 2015), de nature épistémologique, sous-entend que le chercheur engage sa propre subjectivité. C'est la raison pour laquelle j'ai eu le souci de maintenir toujours présente une dimension réflexive au cœur de ce travail, que ce soit lors des moments d'écriture, des temps d'observation ou encore d'échange avec ceux qui ont été mes interlocuteurs. Ce travail trouve sa place, je crois, au côté de ce que certains nomment l'« ethnographie réflexive » (Weber et Lambelet, 2006) en tant que :

> « (…) méthode d'enquête et d'analyse qui repose sur l'attention que porte l'enquêteur à sa position dans les univers indigènes et à la traduction qu'il opère lorsqu'il intervient comme chercheur dans les univers académiques ou politiques (…) Elle désigne l'indispensable réflexivité de la méthode ethnographique, dès lors que les relations entre enquêteur et enquêtés n'en sont pas systématiquement évacuées sous prétexte de leur caractère intime ou indicible. » (*ibid.,* 2006)

Le travail de l'ethnographe est ainsi fait qu'il implique fréquemment de s'engager dans le lieu empirique de l'enquête. Les interactions sont alors parasitées par des sentiments et des émotions ; autant de situations qui vont « déterminer la teneur du propos, son authenticité et la vérité qu'elles permettent de faire exister » (Agier, 2015). Au regard des conditions de mise en œuvre de l'inclusion en termes d'accès au milieu scolaire ordinaire, à travers la violence de certaines normes auxquelles les élèves rattachés au dispositif se heurtent ou encore face à leurs statuts socialement disqualifiés et disqualifiants, la tentation pourrait-être de céder à l'indignation voire de se placer dans une attitude de révolte dénonciatrice. En cherchant à démystifier et à rendre visible certaines conditions d'existence dominées par des discours eux-mêmes déterminés par des jeux de pouvoir ou des pratiques ordinaires, orientés par des préjugés ou des convictions

[408] Les cas présentés dans D. Fassin et A. Bensa, *Les politiques de l'enquête. Épreuves ethnographiques*, Paris, La Découverte, 2008 rendent bien compte en quoi la dialectique entre engagement et distanciation devient problématique dans le travail ethnographique.

idéologiques, le travail ethnographique a partie liée avec une forme de militantisme social bien qu'il n'ait ni à être guidé par lui ni à s'y soumettre. Il n'en reste pas moins que ce travail participe d'une caractérisation de la question des inégalités d'accès des élèves désignés handicapés au milieu scolaire ordinaire. Non pas tant par la production de modèles d'action qui participeraient à la réduction de ces inégalités que par l'analyse des mécanismes de production de ces inégalités et de leurs effets discriminatoires qui se mettent en place, souvent implicitement, malgré les intentions légitimes des politiques publiques et des acteurs de terrain dans et à travers leurs pratiques ordinaires. On a vu en effet en quoi certaines pratiques pouvaient avoir des effets décisifs sur les trajectoires scolaires des élèves. Sans céder à l'exigence de justesse des descriptions, guidée par une conscience aiguë du souci du vrai, ce travail pointe certaines faiblesses et effets inattendus d'une politique publique et invite par-delà ceux qui en ont le pouvoir et les moyens à mieux l'ajuster. Puisse-t-il laisser entrevoir à ces derniers que « ce que le monde social a fait, le monde social peut, armé de ce savoir, le défaire » (Bourdieu, 1993, p. 944). Ce n'est toutefois pas le chercheur qui décide de la portée publique de son travail en tant qu'il peut contribuer à éclairer certaines prises de décisions politiques.

Ma présence sur le terrain a contribué d'une part, à ce que certains acteurs du lycée engagent une attitude réflexive autour de la singularité des élèves rattachés au dispositif auparavant ramenée à la seule identité produite par l'action publique (celle d'élèves « handicapés »), et d'autre part, à l'égard du traitement social qui en découle. La place accordée à la parole de ces élèves par l'institution lors de certaines instances, mais aussi par le coordonnateur au sein du dispositif, en représente je crois un exemple concret. De là à dire que la position et le statut des élèves aient été requalifié il y a toutefois un pas que je ne saurais franchir.

Je n'oublie pas pour autant la mise en garde de Jean-Pierre Olivier de Sardan qui rappelle que le chercheur est aussi un citoyen (2008). S'il ne condamne pas, dit-il, les interactions entre « les convictions idéologiques et morales, ou le militantisme social ou politique » du chercheur, il plaide néanmoins pour « en limiter les effets méthodologiques pervers qui se manifestent chaque fois qu'un chercheur laisse par trop ses convictions ou son militantisme envahir ses enquêtes » (2008, p. 326). Jean-Pierre Olivier de Sardan propose de sortir par le haut de la simple division des rôles entre tantôt celui de chercheur et tantôt celui de citoyen qui rejoint le projet (nécessaire et impossible) de neutralité axiologique tel que le décrit par Max Weber (2008) :

> « La fonction citoyenne n'est donc pas totalement coupée du processus de recherche, mais c'est en amont et en aval de celui-ci qu'elle peut le mieux s'exercer. En amont, par le choix du sujet. En aval, par une sorte de service après-vente du produit de la recherche, qui permet au chercheur de dialoguer autour de ses résultats avec les acteurs sociaux concernés (groupes sociaux investigués, décideurs des politiques publiques, secteur associatif ou syndicat, etc.). » (*ibid.,* p. 328)

Ne nous y trompons pas, si ce travail a quelque intérêt, il ne réside pas dans la perspective de proposer des réponses au problème social de l'inclusion scolaire. Il convient de rester prudent. Le transfert de savoirs de la recherche vers la vie publique ne se fait pas par simple diffusion, les enjeux d'intérêts et de pouvoirs ont bien souvent le dernier mot. Si, enfin, l'ethnographe entretient des rapports compliqués avec la position qu'il occupe sur le terrain entre engagement et distanciation, l'activité scientifique n'en est, à mon sens, pas pour autant abolie dès l'instant où la tension entre ces deux postures se fait dans le cadre d'une collaboration loyale. Le débat scientifique et l'évaluation par les pairs restent par ailleurs des moments cruciaux pour reconnaître et préserver la scientificité du projet de connaissance :

> « Derrière le désir de connaissance, rien n'interdit de prendre position dans le débat social ou politique : défendre une cause, dénoncer des pratiques n'est pas mauvais en soi. Simplement il faut le savoir, l'expliciter, et surtout être honnête, accepter de se transformer, ne pas s'obstiner dans sa position de départ. Rien de pire qu'un sociologue "désintéressé", c'est-à-dire en fait intéressé seulement par sa propre carrière. » (Beaud et Weber, 2003, p. 42)

J'espère avoir montré tout au long de cette enquête que la relation d'intersubjectivation, consubstantielle à la démarche ethnographique, n'hypothèque en rien les possibilités de rendre compte de la complexité des fragments de monde social que l'on choisit d'interroger.

Bibliographie

Agier, M. (2015). Le dire-vrai de l'anthropologue : Réflexions sur l'enquête ethnographique du point de vue de la rencontre, des subjectivités et du savoir. *ethnographiques.org 30*. [En ligne]. Url : http://www.ethnographiques .org/2015/Agier. Consulté le 10 décembre 2015.

Ajuriaguerra (de), J. & Marcelli, D. (2000). *Psychopathologie de l'enfant*. Paris : Masson.

Albrecht, G 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.

Allemandou, B. (2001). *Histoire du handicap : enjeux scientifiques, enjeux politiques*. Bordeaux : Les études hospitalières.

Althabe, G. (1990). Ethnologie du contemporain et enquête de terrain. *Terrain 14*, 126-131.

Ameisen, J.-C. (2006). *Un questionnement éthique*. Colloque Handicap et enjeux de société. Centre de ressources en SMS d'Île de France.

Ameisen, J.-C. *et al*. (2010). La liberté de l'autre. In *L'éternel singulier. Questions autour du handicap*. Bordeaux : Éditions du Bord de l'eau.

Amstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. *Revue française de pédagogie 134*, 87-96.

Amstrong, F. (2003). Le concept de special educational needs dans le contexte de la culture scolaire et sociale britannique. *La nouvelle revue de l'AIS 22*, 9-17.

Amstrong, F. (2004). Débusquer l'idéologie : l'exemple de l'école en Angleterre. In D. Poizat. (dir.) : *Éducation et Handicap, d'une pensée territoire à une pensée monde*. Ramonville-Saint-Agne : ERES. 21-32.

Arasse, D. (1998/1992). *Le Détail. Pour une histoire rapprochée de la peinture*. Paris : Flammarion.

Augé, M. (1992). Qui est l'autre ? Un itinéraire anthropologique. *L'Homme 27*(103), 7-26.

Avanza, M. (2008). Comment faire de l'ethnographie quand on n'aime pas « ses indigènes » ? Une enquête au sein d'un mouvement xénophobe. In Fassin, D. & Bensa A. (dir.). *Les politiques de l'enquête. Épreuves ethnographiques*. Paris : Bibliothèque de l'Iris. 41-58

Bachelard, G. (1993/1938). *La formation à l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Barral, C. (1999). De l'influence des processus de normalisation internationaux sur les représentations du handicap. *Handicap 81*, 20-34.

Barral, C. Chauvière, M. & Stiker, H.-J. (1999). A-t-on renoncé à inclure ? *Esprit 259*, 9-15.

Barral, C., Paterson, F., Stiker, H.-J. & Chauvière, M. (dir). (2000). *L'institution du handicap. Le rôle des associations.* Rennes : PUR.

Barral, C. & Roussel P. (2002). De la CIH à la CIF. Le processus de révision. *Handicap. 94-95,* 1-23.

Barral, C. (2007) La Classification internationale du fonctionnement. du handicap et de la santé : un nouveau regard pour les praticiens. *Contraste 27*, 231-246.

Baszanger, I. & Dodier, N. (1997). Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique. *Revue française de sociologie 38*(1), 37-66.

Bauer, D. (1998). L'enfant, objet d'enquête. *Informations sociales 65*, 44-55.

Bazin, J. (2008). *Des clous dans la Joconde : L'anthropologie autrement*. Toulouse : Anacharsis.

Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique. *Politix 9*(35), 226-257.

Beaud, S. (2003/2002). *80% au bac et après ? Les enfants de la démocratisation*. Paris : La Découverte.

Beaud, S. & Weber, F. (2003/1998). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.

Becker, H.S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.

Beliard, A. & Eideliman, J.-S. (2009). Aux frontières du handicap psychique : genèse et usages des catégories médico-administratives. *Revue française des affaires sociales 1-2,* 99-117.

Benoit, H. (2003). Comment en est-on venu à l'UPI ? Forme et signification d'un dispositif. *La nouvelle revue de l'AIS 21*, 33-48.

Benoit, H. (2005). Inégalités sociales et traitement ségrégatif de la difficulté scolaire : histoire ou actualité ? *La nouvelle revue de l'AIS 31*, 91-100.

Benoit, H. & Plaisance, E. (2009). L'éducation inclusive en France et dans le monde. Présentation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation. Hors série 5*, 3-8.

Benoit, H. & Sagot, J. (2008). L'apport des aides techniques à la scolarisation des élèves handicapés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 43*, 19-26.

Bensa, A. (1995). De la relation ethnographique à la recherche de la juste distance. *Enquête 1*. 131-140.

Bensa, A. (1996). De la micro-histoire vers une anthropologie critique. In Revel, J. (dir.). *Jeux d'échelles : la micro analyse à l'expérience*. Paris : Le Seuil. 37-70.

Bensa, A. (2006). *La fin de l'exotisme. Essais d'anthropologie critique*. Paris : Anacharsis.

Bensa, A. (2008). Remarques sur les politiques de l'intersubjectivité. In Fassin, D. & Bensa A. (dir.). *Les politiques de l'enquête. Épreuves ethnographiques*. Paris : Bibliothèque de l'Iris. 323-328.

Bensa, A. (2010). *Après Lévi-Strauss : pour une anthropologie à taille humaine*. Paris : Textuel.

Berger, P. & Luckmann, T. (2008/1966). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.

Berthier, P. (1986). La question de l'éducation scolaire, génératrice de "labels" de succès ou d'échecs. *Pratiques de formations 11-12*, 148-159.

Binet, A. & Simon, T. (1907). *Les enfants anormaux. Guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*. Paris : Colin.

Blanc, A. (2006). *Le handicap ou le désordre des apparences*. Paris : Armand Colin.

Blanc, A. (dir). (2009). *L'insertion professionnelle des travailleurs handicapés*. Grenoble : PUG.

Blanc, A. (2010). Handicap et liminalité: un modèle analytique. *Alter, European Journal of Disability Research 4*, 38-47.

Blanc, A. (2012). *Sociologie du handicap*. Paris : Armand Colin.

Blanc, P. (2011). *La scolarisation des enfants handicapés. Rapport au président de la République*. Paris : La documentation française.

Bloch-Lainé, F. (1967). *Étude générale sur l'inadaptation des personnes handicapées*. Paris : La Documentation française.

Boltanski, L. (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris : Gallimard.

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie 7*(3), 325-347.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement.* Paris : Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.

Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1986a). L'illusion biographique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales 62*(1), 69-72.

Bourdieu, P. (1986b). Une classe objet. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales 17*(1), 2-5.

Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (dir.). (1993). *La misère du monde*. Paris : Le Seuil.

Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Le Seuil.

Bourdieu, P. (1998). *La Domination masculine*. Paris : Le Seuil.

Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Le Seuil.

Bourdieu, P. & Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales 91*(1), 71-75.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *Réponses*. Paris : Le Seuil.

Boutinet, J.-P. (1999). Brouillage des âges et quêtes identitaires. *Éducation permanente 138*, 9-18.

Boutinet, J.-P. (2005/1990). *Anthropologie du projet*, Paris PUF.

Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé: Modèles, concepts et méthodes*. Paris : Dunod.

Bourgeois, M.-L., Bruchon-Schweitzer, M. & Koleck, M. (2003). Stress et coping : un modèle intégratif en psychologie de la santé. *Annales Médico-Psychologiques 161*, 809-815.

Brucy, G. (2012). La légitimité du CAP: une conquête de haute lutte. *Revue française de pédagogie 180*, 9-18.

Brucy, G., Maillard, F. & Moreau, G. (2012). Le CAP: regard croisés sur un diplôme centenaire. *Revue française de pédagogie 180*, 5-8.

Bruner, J.-S. (1987). *Le développement de l'enfant : savoir faire. savoir dire*. Paris : PUF.

Bruneteaux, P. (2011). Compte-rendu du livre : La relation d'enquête. La sociologie au défi des acteurs faibles. Payet, J.-P. Rostaing, C. & Giuliani, F. (2010).Rennes : PUR. *Recueil Alexandries, Collections Recensions*. [En ligne]. Url : http://www.reseau-terra.eu/article1190.html. Consulté 25 février 2014.

Calvez, M. (1990). Les handicapés mentaux et l'intégration au milieu ordinaire : une analyse culturelle. *Les cahiers du CTNERHI 51-52*, 31-58.

Calvez, M. (1994a). L'institution totale. gestionnaire de biographie. L'entrée de déficients mentaux dans le milieu ordinaire. *Politix 7*(27), 143-158.

Calvez, M. (1994b). Le handicap comme situation de seuil : éléments pour une sociologie de la liminalité. *Sciences sociales et santé 12*(1), 61-88.

Calvez, M. (2001). Involvement and detachment in intellectual disability studies. *Scandinavian Journal of Disability Research, 3*(2), 41-55.

Canguilhem, G. (1991/1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.

Caspar, P. (1994). *Le peuple de silencieux : Une histoire de la déficience mentale*. Paris : Fleurus.

Castel, R. (1994). La dynamique des processus de marginalisation : de la vulnérabilité à la désaffiliation. *Cahier de recherche sociologique 22,* 11-27.

Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale.* Paris : Fayard.

Caraglio, M. & Delaubier, J.-P. (2012). La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'Éducation nationale. Note 2012-100. Inspection générale de l'Éducation nationale et de la recherche. juillet 2012.

Certeau (de), M. (dir). (2001/1980). *L'invention du quotidien tome 1 : Arts de faire*. Paris : Gallimard. Folio.

Cefaï, D. (2009). Les politiques de l'enquête (I) : Le travail de l'altérité. La Vie des idées. ISSN : 2105-3030. [En ligne]. Url : http://www.laviedesidees.fr/Le-travail-de-l-alterite.html. Consulté le 23 février 2012.

Cefaï, D. (dir). (2010). *L'engagement ethnographique.* Paris : Éditions EHESS.

Cefaï, D. (2012). Comment généralise t-on ? Chronique d'un ethnographe de l'urgence sociale. In Desveaux, E. & De Formel M. *Généraliser. Faire des sciences sociales t3*. Paris : Éditions de l'EHESS.

Chapireau, F. (1992). Les concepts de la classification internationale des handicaps. Handicaps et inadaptations. *Les cahiers du CTNERHI 57.* 57-64.

Chapireau, F. (1999). L'enfance handicapée et les classifications. In Langouët G (dir.). *L'enfance handicapé en France*. Paris : Hachette. 131-155.

Chapoulie, J.-M. (2000). Le travail de terrain, l'observation des actions et des Interactions, et la sociologie. *Sociétés Contemporaines 40*(1), 5-27.

Charlot, B. (2002). *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Chauvier, E. (2008). *Si l'enfant ne réagit pas*. Paris : Allia.

Chauvier, E. (2011). *Anthropologie de l'ordinaire.* Toulouse : Anacharsis.

Chauviere, M. (1980). *Enfance inadaptée. L'héritage de Vichy*. Paris : Éditions ouvrières.

Chauviere, M. & Plaisance, E. (dir.). (2000). *L'école face aux handicaps : Éducation spéciale ou éducation intégrative ?* Paris : PUF.

Chauviere, M. & Plaisance, E. (2008). Les conditions d'une culture partagée. *Reliance 27*(1)*,* 31-44.

Chklovski, V. (2008). *L'art comme procédé*. Paris : Allia.

Clanché, P. (2005). Parler de ceux qui vous ont adopté ? Expérience et réflexion sur la relation de familiarité en anthropologie de l'éducation. *Les sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle 38*(1)*,* 11-41.

Connors, C. & Stalker, K. (2003). *The Views and Experiences of Disabled Children and Their Siblings* : *A Positive Outlook.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Copans, J. (1998). *L'enquête ethnologique de terrain*. Paris : Nathan.

Coulon, A. (1996/1987). *L'ethnométhodologie.* Paris : PUF.

Congoste, M. (2012). *Le vol et la morale : l'ordinaire d'un voleur.* Toulouse : Anacharsis.

Crouzier, M.-F. (2005). École : Comment passer de l'intégration à l'inclusion ? *Reliance 16*(2), 27-30.

Danic, I. (2005). La ville du point de vue des enfants. *VEI Diversité 141*, 33-38.

Danic, I., Delalande, J. & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherches en sciences sociales*. Rennes : PUR.

Delalande, J. (2001). *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : PUR.

Delalande, J. (2003). Culture enfantine et règles de vie : Jeux et enjeux de la cour de récréation. *Terrain 40,* 99-104.

Delbos, G. & Jorion, P. (1990/1985). *La transmission des savoirs*. Paris : MSH.

Deligny, F. (2007). *Œuvres*. Paris : L'Arachnéen.

Descola, P. (1993). *Les lances du crépuscule : Relations Jivaro, Haute-Amazonie*. Paris : Plon.

Descola, P. & Charbonnier, P. (2014). *La Composition des mondes : Entretiens avec Pierre Charbonnier*. Paris : Flammarion.

Desjardins, M. (1999). La vie parallèle des bénéficiaires d'un centre d'accueil de réadaptation. *Revue européenne du handicap mental 10*(1), 61-70.

Desjardins, M. (2002). Le jardin d'ombre : *La poétique et la politique de la rééducation sociale.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Desmartis, M. (2012). *Une chasse au pouvoir. Chronique politique d'un village de France.* Toulouse : Anacharsis.

Diederich, N. (2004/1990). *Les naufragés de l'intelligence. Paroles et trajectoires de personnes désignées comme handicapées mentales*. Paris : Syros-Alternatives.

Diederich, N. (1994). Trajectoires et conditions de l'intégration sociale et professionnelle d'adultes sortis d'un Institut Médico-Educatif. *Revue européenne du handicap mental 1*(1)*,* 5-12.

Diederich, N. & Moyse, D. (1995). Intégrations et images de soi chez des personnes dites handicapées mentales. *Revue européenne du handicap mental 5*(2)*,* 15-27.

Devereux, G. (1980/1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.

Douglas, M. (1992/1971). *De la Souillure*. Paris : La Découverte.

Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions. suivi de La connaissance de soi et Il n'y a pas de don gratuit*. Paris : La Découverte.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation.* Paris : PUF.

Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *À l'école : Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.

Durkheim, E. (1975/1895). *Textes 2. Religion, morale, anomie*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Durkheim, E. (1985/1922). *Education et sociologie*. Paris : PUF.

Durkheim, E. (2007/1894). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : PUF.

Duru-Bellat, M. & Henriot-Van Zanten, A. (2007). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin Éditeur.

Ebersold, S. (2001). *La naissance de l'inemployable : ou l'insertion au risque de l'exclusion.* Rennes : PUR.

Ebersold, S. (2005). L'inclusion : du modèle médical au modèle managérial. *Reliance 16*(2), 43-50.

Ebersold, S. (2009). Autour du mot Inclusion. *Recherche et formation 61*, 71-83.

Écalle, J. & Magnan, A. (2005). L'apport des sciences cognitives aux théories du développement cognitif : quel impact pour l'étude des apprentissages et leurs troubles ? *Revue française de pédagogie 152*(1), 5-10.

Échavire, B. (1979). *Débile toi-même*. Paris: Fleurus.

Edgerton, R.B. (1967). *The Cloak of competence: Stigma in the Lives of Mentally Retarded.* Los Angeles et Berkeley: University of California Press.

Edgerton, R.B. (1984). Anthropology and Mental Retardation : Research Approaches and Opportunities. *Culture. Medecine and Psychiatrie 8*, 25-48.

Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi. Dépression et société.* Paris : Odile Jacob.

Eideliman, J.-S. (2008). *Spécialistes par obligation Des parents face au handicap mental : théorie, diagnostiques et arrangements pratiques*. (Thèse de doctorat non publiée). École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Élias, N. (1987). *La société des individus*. Paris : Agora.

Élias, N. (1991/1981). *Qu'est ce que la sociologie ?* La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.

Élias, N. & Dunning, E. (1994). *Sport et civilisation. La violence maîtrisée*. Paris : Fayard.

Élias, N. & J.-L, Scotson. (1997). *Logiques de l'exclusion*. Paris : Fayard.

Éribon, D. (2009). *Retour à Reims*. Paris : Flammarion.

Eyraud, B. (2006). Quelle autonomie pour les incapables majeurs ? Déshospitalisation psychiatrique et mise sous tutelle. *Politix 1*(73), 109-135.

Establet, R. & J, Zaffran. (1997). *Etude sur la socialisation des enfants handicapés intégrés à l'école primaire ordinaire*. Paris : La Documentation française.

Fabian, J. (2006). *Le temps et les autres. Comment l'anthropologie construit son objet ?* Toulouse : Anacharsis.

Favret-Saada, J. (1977). *Les mots, la mort, les sorts : La sorcellerie dans le bocage*. Paris : Gallimard.

Fournier, P. (2006). Le sexe et l'âge de l'ethnographe : éclairants pour l'enquêté, contraignants pour l'enquêteur. *Ethnographique.org*. [En ligne]. Url : http://www.ethnographiques.org/2006/Fournier. Consulté le 13 janvier 2015.

Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses* : *une archéologie des sciences humaines*. Paris : Gallimard.

Foucault, M. (1994). *Dits et écrits, tome III*. Paris : Gallimard.

Freud, S. (1985). *L'inquiétante étrangeté et autres essais*. Paris : Folio essais.

Gaillart, J.-M. (2006). Une révolution, les droits de l'enfant. *Les collections de l'Histoire 32*(7), 85-89.

Gardou, C. (2005). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité, pour une révolution de la pensée et de l'action.* Ramonville Saint-Agne : Érès.

Gardou, C. (dir). (2009). *Le handicap par ceux qui le vivent*. Toulouse : Érès.

Gardou, C. (2012). *La société inclusive. parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse : Érès.

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.

Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris : PUF. Quadrige.

Gateaux, J. (2005). Discours médico-psychologique et distanciation sociale. *Nouvelle Revue de l'AIS 31*(3),37-53.

Gateaux-Mennecier, J. (1989). *Bourneville et l'enfance aliénée*. Paris : Le Centurion.

Gateaux-Mennecier, J. (1990). *La débilité légère, une construction idéologique*. Paris : CNRS.

Gateaux-Mennecier, J. (1993). Représentations psychologiques et régulation sociale au XIXe siècle. L'«arriération», de l'asile à l'institution scolaire. *Sociétés contemporaines 13*(1), 179-190.

Gateaux-Mennecier, J. (1999). Le handicap : l'ordre des choses. In Langouët, G. (dir.) *L'Enfance handicapée en France*. Paris : Hachette. 157-190.

Gauléjac (de), V. (1996). *Les Sources de la honte*. Paris : Desclée De Brouwer.

Gaussel, M. & Reverdy, C. (2013). Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux. *Dossier d'actualité Veille et Analyse IFÉ 86.* Lyon : ENS Lyon. [En ligne]. Url : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=86&lang=fr. Consulté le 23 janvier 2014.

Geertz, C. (1998). La description dense. *Enquête*. [En ligne]. Url http://enquete.revues.org/document1443.html. Consulté le 24 août 2009.

Genard, J.-L. (2007). Capacités et capacitations : une nouvelle orientation des politiques publiques ? In Cantelli, F. & Genard, J.-L. (dir.), *Action publique et subjectivité*. Paris : Librairie Générale de Droit et Jurisprudence. 41-64.

Gillig, J.-M. (1996). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris : Dunod.

Gillig, J.-M. (2006). L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation 36*, 119-126.

Ginzburg, C. (1998). *À distance. Neuf essais sur le point de vue en histoire*. Paris : Gallimard

Go, H.-L. (2007). *Freinet à Vence : Vers une reconstruction de la forme scolaire.* Rennes : PUR.

Goffman, E. (1968). *Asiles. Étude sur la condition sociale des malades mentaux.* Paris : Les Éditions de Minuit.

Goffman, E. (1993/1974). *Les rites d'interactions.* Paris : Les Éditions de Minuit.

Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Goffman, E. (1989). Calmer le jobard: quelques aspects de l'adaptation à l'échec. In Castel, R., Cosnier, J. & Joseph, I. (dir). *Le parler frais d'Erving Goffman.* Paris : Les Éditions de Minuit. 277-300.

Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience.* Paris : Les Éditions de Minuit.

Goffman, E. (1992). *La mise en scène de la vie quotidienne, Tome II* : *Les relations en public*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Gossot, B. (2005). La France vers un système inclusif ? *Reliance 16*(2). 31-33

Gossot, B. *et al*. (1999). *Scolariser les jeunes handicapés*. Paris : CNDP. La Documentation française.

Grard, J. (2011). *Frontières invisibles. L'expérience de personnes prises en charge au long cours par la psychiatrie publique en France*. (Thèse de doctorat non publiée). École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Grosseti, M. (2006). L'imprévisibilité dans les parcours sociaux. *Cahier internationaux de sociologie 120,*5-28.

Guigue, M. (dir). (2001). *Le point de vue des jeunes sur l'orientation en milieu scolaire.* Paris : L'Harmattan.

Guigue, M. (2012). L'émergence des interprétations : une épistémologie des traces. *Les sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle 45*(4), 59-76.

Hacking, I. (2001), *Entre science et réalité. La construction sociale de quoi ?* Paris : La Découverte.

Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée.* Paris : Le Seuil.

Hastrup, K. & Elsass, P. (1990). Anthropological Advocacy : A contradition in Terms ? *Current Anthropology 31*(3). 301-311.

Hoggard, R. (1970). *La culture du pauvre.* Paris : Les Éditions de Minuit.

Houssaye, J. (2003). L'arrêt de mort de la pédagogie différenciée. *Penser l'éducation. Philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques 13*, 63-74.

Honneth, A. (2005). Invisibilité : Sur l'épistémologie de la reconnaissance. *Réseaux 129-130,* 39-57.

Hughes, C.E. (1996). *Le regard sociologique : essais choisis*. Paris : EHESS.

Hunyadi, M. *et al*. (2010). Des personnes singulières à toujours considérer au pluriel. In *L'éternel singulier. Questions autour du handicap*. Bordeaux : Éditions du Bord de l'eau. 70-92.

INSERM. (2007). (dir.). Dyslexie, dysorthographie, dyscalculie : bilan des données scientifiques. Rapport. Paris : Les éditions Inserm, 2007, XV - 842 p. -(Expertise collective). Url : http://hdl.handle.net/10608/11 - See more at: http://www.ipubli.inserm.fr/handle/10608/110#sthash.nWqmJ0SF.dpuf

Ion, J. (1996). *Le travail social à l'épreuve du territoire.* Paris. Dunod.

Jamet, F. (2003). De la classification internationale du handicap (CIH) à la Classification internationale du fonctionnement de la santé et du handicap (CIF). *La nouvelle revue de l'AIS 22,* 163-171.

Jaffré, Y. (2003). La description en actes. Que décrit-on, comment, pour qui ? *Enquête 3,* 55-73.

Jaffré, Y. (2012). L'anthropologue doit se méfier des marinières et des chapeaux peuls », *Bulletin Amades 85*. [En ligne]. Url : http://amades.revues.org/1358. Consulté le 22 septembre 2015.

Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse-Le Mirail : Presse Universitaire du Mirail.

Jodelet, D. (1984). Représentation sociale : Phénomène, concept et théorie. In Moscovici, S (Ed.). *Psychologie sociale.* Paris : PUF. 357-378

Joseph, I. (1998). *Erving et la microsociologie*. Paris : PUF.

Jouan, M. (dir). (2013). *Voies et voix du handicap*. Grenoble : PUG.

Julien-Gauthier, F. Jourdan-Ionescu, C. & Héroux, J. (2009). Favoriser la participation des personnes ayant une déficience intellectuelle lors d'une recherche. *Revue francophone de la déficience intellectuelle 20*, 178-188.

Kaufmann, J.-C. (1995). *Corps de femmes, regards d'hommes*. Paris : Pocket.

Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité.* Paris : Hachette.

Kar, S. *et al*. (1999), Empowerment of women for health promotion : a meta-analysis, *Social Science and Medecine*, *49*, 1431-1460.

Kilani, M. (1987). L'anthropologie de terrain et le terrain de l'anthropologie : Observation, description et textualisation en anthropologie. *Réseaux 27*(5)*,* 39-78.

Korff-Sausse, S. (1995). Le handicap : figure de l'étrangeté. In De M Dayan (dir) *Trauma et devenir psychique*. Paris : PUF. 39-89.

Korff-Sausse, S. (dir). (2009). *La vie psychique des personnes handicapées : Ce qu'elles ont à dire, ce que nous avons à entendre*. Toulouse : Érès.

Koscielak, R. (1996). Le sentiment de solitude chez les adolescents avec un handicap mental. *Revue européenne du handicap mental 12*, 33-46.

Kristeva, J. (2003). *Lettre au Président de la République sur les citoyens en situation de Handicap, à l'usage de ceux qui le sont et de ceux qui ne le sont pas*. Paris : Fayard.

Lacascade, Y. & Landry, G. (2010). Au plus près des déficients ? Enjeux, contradictions et conséquences de l'intervention sociale en Foyer Occupationnel. *Journal des Anthropologues 122-123,* 189-206.

Lachaud, Y. (2003). *Intégration des enfants handicapés en milieu scolaire*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles : Heurs et malheurs scolaires en milieu populaires*. Paris : Le Seuil.

Lahire, B. (1996). Risquer l'interprétation: Pertinences interprétatives et surinterprétations en sciences sociales. *Enquête 3*, 61-87.

Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social, Individus, institutions, socialisation*. Paris : La Découverte.

Lang, J.-L. (1968). *L'enfance inadaptée, problème médico-social*. Paris : PUF.

Langouët, G. (1999). (dir.). *L'état de l'enfance en France. L'enfance handicapée*. Paris : Hachette.

Lansade, G. (2015). Entre classe d'inclusion et Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire en lycée professionnel : suivis ethnographiques d'une scolarisation adaptée. *Recherches en éducation 23*, 95-104.

Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Paris : Nathan.

Lazzeri, C. & Caillé, A. (2004). La reconnaissance aujourd'hui. Enjeux théoriques, éthiques et politiques du concept. In. Caillé, A. (dir.). *Don, identité et estime de soi. Revue du MAUSS 23*(1), 88-115.

Le Blanc, G. (2011/2009). *L'invisibilité sociale.* Paris : PUF.

Leiris, M. (1969). *Cinq études d'ethnologie*. Paris : Gallimard.

Leiris, M. (1981). *L'Afrique fantôme*. Paris : Gallimard.

Lepetit, B. (1993). Architecture, géographie, histoire : usages de l'échelle. *Genèses 13*(1), 118-138.

Levi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.

Levi-Strauss, C. (1983). *Le regard éloigné*. Paris : Plon.

Levi-Strauss, C. (1995/1955). *Tristes tropiques*. Paris : Plon.

Lézé, S. (2008). Résister à l'enquête ? Le chercheur face à l'autorité des psychanalystes. In Fassin, D. & Bensa A. (dir.). *Les politiques de l'enquête. Épreuves ethnographiques*. Paris : Bibliothèque de l'Iris. 261-276

Lovell, A., Henckes, N., Troisoeufs, A. & Velpry, L. (2011). Sur quelques mauvais jeux de mots: classifications psychiatriques et stigmatisation. *L'information psychiatrique 87* (3), 175-183.

Magnin De Cagny, C. (2003). Du handicap mental aux troubles des fonctions cognitives. *La nouvelle revue de l'AIS 31*, 59-64.

Maillard, F. (2012). Ambitions et limites de la refondation du CAP (1998-2010). *Revue française de pédagogie.180*, 19-30.

Makaremi, C. (2008). Participer en observant. Étudier et assister les étrangers aux frontières. In Fassin, D. et Bensa, A. (dir.). *Les politiques de l'enquête. Épreuves ethnographiques*. Paris : Bibliothèque de l'Iris. 165-183.

Malinowski, B. (1985). *Journal d'ethnographe*. Paris : Le Seuil.

Malinowski, B. (1989/1922). *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Paris : Gallimard.

Mannheim, K. (1956). *Idéologie et Utopie*. Paris : Marcel Rivière. [En ligne]. Url : http://classiques.uqac.ca/classiques/Mannheim_karl/mannheim_karl.html. Consulté le 15 mai 2013.

Marchive, A. (1997). L'interaction de tutelle entre pairs : Approche psychologique et usage didactique. *Psychologie & Éducation 30*, 29-42.

Marchive, A. (2003). Ethnographie d'une rentrée en classe de cours préparatoire : comment s'instaurent les règles de la vie scolaire ? *Revue française de pédagogie 142*, 21-32.

Marchive, A. (2005). Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ? *Les sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle 38*(1), 75-92.

Marchive, A. (2006). *Approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement et de formation.* Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université Victor Segalen Bordeaux 2.

Marchive, A. (2011). *Un collège Ambition Réussite. Ethnographie d'une rentrée en classe de sixième.* Paris : L'Harmattan.

Marchive, A. (2012a). Introduction. Les pratiques de l'enquête ethnographique. *Les sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle 45*(4), 7-14.

Marchive, A. (2012b). Contrôle et autocensure dans l'enquête ethnographique. Pour une éthique minimaliste. *Les sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle 45*(4), 77-94.

Martinez, I. & Vasquez, A. (1990). Interactions élèves-élèves : un aspect non perçu de la socialisation. *Enfance. 44*(3), 285-301.

Martucceli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve, l'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.

Mauger, G. (1991). Enquêter en milieu populaire. *Genèses 6*, 125-143.

Mauss, M. (1950). *Sociologie et anthropologie.* Paris : PUF

Mauss, M. (1967/1926). *Manuel d'ethnographie.* Paris : Éditions sociales.

Mauss, M. & Fauconnet, P (1901). *Sociologie. Grande encyclopédie 30*, p. 165-175. [En ligne]. Url : http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/essais_de socio/T1_la_sociologie/la_sociologie.html. Consulté le 18 février 2014.

Mazereau, P. (2001). *La déficience mentale chez l'enfant entre école et psychiatrie : Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989*. Paris : L'Harmattan.

Mazereau, P. (2007). Evaluer les aptitudes des élèves, définir les handicaps : les différents régimes de l'adaptation scolaire. *La nouvelle revue de l'AIS 37*, 33-45.

Mazereau, P. (2012). La République, l'école et les élèves en difficultés ou handicapés. Une histoire française. *Le français aujourd'hui 177*. 29-37.

Meirieu, P. (1989). Pédagogie différenciée. *Cahiers pédagogiques 277*, 3-4.

Michailakis, D. & Reich, W. (2009). Les dilemmes de l'éducation inclusive. *Alter, European Journal of Disability Research, 3*(1). 26-44.

Molko, N., Wilson, A. & Dehaene S. (2005). La dyscalculie développementale, un trouble primaire de la perception des nombres. *Revue française de pédagogie 152*(1), 41-47.

Montandon, C. & Osieck, F. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan.

Moreau, G. (2012). CAP *in situ* et CAP scolastique. *Revue française de pédagogie 180*, 31-42.

Mormiche, P. & Boissonnat, V. (2003). Handicap et inégalités sociales : premiers apports de l'enquête Handicaps, incapacités, déficiences. *Revue française des affaires sociales*, *1*(2), 267-285.

Mormiche, P. (2000). Le handicap se conjugue au pluriel, *INSEE-première 742*. 1-4.

Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : La dispute.

Moyse, D. (1994). Handicapé mental : Le même et l'autre. *Dialogues 2,* 34-41.

Mc Dermott, R. & Varenne, H. (1988). (trad. Perra, H & Clanché, P.) *Adam, Adam, Adam et Adam: La construction culturelle de l'incapacité à Apprendre.* Boulder: Westwiew Press. 25-44.

Mc Dermott, R. & Varenne, H. (1995). (trad. Peret, D. & Clanché, P.). Culture as Disability. *Anthropology & Education Quarterly. 26(3)* 324-348.

Muel, F. (1975). L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales 1*(1), 60-74.

Murphy, R. (1990). *Vivre à corps perdu.* Paris : Plon. Terre Humaine.

Musset, M. & Thibert, R. (2010). École et Handicap : de la séparation à l'inclusion des enfants en situation de handicap. *Dossier d'actualité de la VST 52*. [En ligne]. Url : http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/52-mars-2010.php. Consulté le 25 mars 2014.

Naepels, M. (1998a). *Histoires de terres Kanakes.* Paris : Belin.

Naepels, M. (1998b). Une étrange étrangeté. Remarques sur la situation ethnographique. *L'Homme 38*(148), 185-199.

Nancy, J.-L. (2000). *L'intrus.* Paris : Galilée.

Oliver, M. (1983). *Social Work with Disabled people.* London: Basingstoke. Mac Millan.

Oliver, M. (1996). *Understanding Disability. From Theory to Practice*. London: Basingstoke. Mac Millan.

Olivier De Sardan, J.-P. (1995*).* La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête 1*, 71-109.

Olivier De Sardan, J.-P. (1996). La violence faite aux données: De quelques figures de la surinterprétation en anthropologie. *Enquête 3*, 31-59.

Olivier De Sardan, J.-P. (1998). Émique. *L'Homme 38*(147), 151-166.

Olivier De Sardan, J.-P. (2000). Le "je" méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain. *Revue française de sociologie 41*(3), 417-445.

Olivier De Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif : Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique.* Paris: Bruylant-Academia.

OMS. (1988). *Classification internationale des handicaps : déficiences. incapacités et désavantages. Un manuel de classification des conséquences des maladies*. Vanves : CTNERHI-INSERM.

OMS. (2001). *CIF. Classification internationale du fonctionnement. du handicap et de la santé*. Genève : OMS.

Paine, R. (1985), *Advocacy and Anthropology : First Encounters*. Institute of Social and Economic Research, Memorial University of Newfoundland.

Pan Ké Shon, J.-L. (2003). Isolement relationnel et mal-être. *Insee-Première 93*, 1-4.

Papinot, C. (2013). Erreurs. biais. perturbations de l'observateur et autres mauvais génies des sciences sociales. *SociologieS* Dossiers. Pourquoi parle-t-on de sérendipité aujourd'hui ? [En ligne]. Url : http://sociologies.revues.org/4534. Consulté le 9 décembre 2013.

Passeron, J.-C. (2003). Mort d'un ami, disparition d'un penseur. *Revue européenne des sciences sociales 41*(125), 77-112.

Passeron, J.-C. (2006/1991). *Le raisonnement sociologique*. Paris : Albin Michel.

Passeron, J.-C. & Revel, J. (dir). (2005). *Penser par cas*. Paris : Éditions de L'EHESS.

Payet, J.-P. (1997). *Collèges de banlieue: Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris: Armand Colin.

Payet, J.-P. Giuliani**,** F. Laforgue**,** D. (dir.). (2008). *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*. Rennes : PUR.

Pérec, G. (2003/1985). *Penser/classer.* Paris : Le Seuil.

Pérec, G. (1989). *L'infra-ordinaire.* Paris : Le Seuil.

Pétonnet, C. (1982). L'Observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien. *L'Homme 22*(4), 37-47.

Périer, P. (2005). *École et familles populaires : sociologie d'un différend.* Rennes : PUR.

Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.

Pinell, P. & Zafiropoulos, M. (1978). La médicalisation de l'échec scolaire : De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales 24*(1)*,* 23-49.

Pinell, P. (1995). L'invention de l'échelle métrique de l'intelligence. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales 108*(1). 19-35.

Philip, C. (2008). Entre handicap mental et psychique e troubles importants des fonctions cognitives : quelle terminologie ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 48*, 91-100.

Plaisance, E. (1994). Education et démocratisation. Aspects sociologiques. *Empan 15*, 15-18.

Plaisance, E. (1999). Quelle intégration ? *La nouvelle revue de l'AIS 8*, 61-73.

Plaisance, E. (2000). Comment les mots font les choses ? In Chauvière, M. & Plaisance, E. *L'École face aux handicaps : Éducation spéciale ou éducation intégrative ?* Paris : PUF. 15-29.

Plaisance, E. & Gardou, C. (2001). Présentation. *Revue française de pédagogie 134*, 5-13.

Plaisance, E. (2007). *De la notion de déficience à celle de besoin éducatif particulier : De l'éducation spéciale à l'éducation partagée.* [En ligne]. Url : http://www.ac-montpellier.fr/sections/enseignement-scolaire/scolaritepourtous/handicap/handicap/communication/downloadFile/file/communication_e_plaisance.pdf. Consulté le 2 février 2010.

Plaisance, E., Belmont, B., Verillon, A. & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Eléments pour contribuer au débat. La *nouvelle revue de l'AIS 37*, 159-164.

Plaisance, E. (2009a). La scolarisation des enfants handicapés. Débats actuels. *Psychologie et éducation 2*, 11-22.

Plaisance, E. (2009b). *Autrement capables. Ecole, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*. Paris : Autrement.

Plaisance, E. & Schneider, C. (2009). Inclusion : Le concept et le terrain. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 5 hors série,* 25-34.

Plaisance, E. (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : vers un renouvellement des problématiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 63,* 219-229.

Platon. (2002/-370). (trad. Cousin, V.). *La République*. Paris : Flammarion.

Poizat, D. (2004). Des territoires réservés aux univers partagés. *Éducation et Handicap, d'une pensée territoire à une pensée monde*. Ramonville-Saint-Agne : ERES. 9-18.

Rault, C. (2003). Besoins éducatifs particuliers : la définition d'un concept et ses incidences sur les dispositifs d'adaptation et d'intégration scolaires. *La nouvelle revue de l'AIS 22*, 19-32.

Ravaud, J.-F. (1999). Modèle individuel, modèle médical, modèle social : la question du sujet. *Handicap - Revue de Sciences Humaines et Sociales 81*, 64-75.

Ravaud, J.-F. & Fougeyrollas, P. (2005). Le concept de handicap et les classifications internationales : la convergence progressive des positions franco-québécoises. *Santé, société et solidarité 2*, 13-27.

Ravaud, J.-F. & Stiker, H.-J. (2000a). Les modèles de l'inclusion et de l'exclusion à l'épreuve du handicap. 1ère partie : les processus sociaux fondamentaux d'exclusion et d'inclusion. *Handicap - Revue de Sciences Humaines et Sociales 86*, 1-18.

Ravaud, J.-F. & Stiker, H.-J. (2000b). Les modèles de l'inclusion et de l'exclusion à l'épreuve du handicap. 2ème partie : typologie des différents régimes d'exclusion repérables dans le traitement social du handicap. *Handicap - Revue de Sciences Humaines et Sociales 87*, 1-17.

Raymond, H. (1989). Du « soutien » à la différenciation. *Cahiers Pédagogiques 277,* 47.

Recanati, F. (1979). *La transparence et l'énonciation*. Paris : Le Seuil.

Renault, E. (2009). Reconnaissance, lutte, domination : le modèle hégélien. *Politiques et Sociétés 28*(3), 23-43.

Revel, J. (1996). Micro analyse et construction du social. In Revel, J. (dir.). *Jeux d'échelles. la micro analyse à l'expérience*. Paris : Le Seuil.

Ricoeur, P. (2001). *Le Juste 2*. Paris : Esprit.

Ricoeur, P. (2005). *Parcours de la reconnaissance.* Paris : Le Seuil.

Roiné, C. (2007). *La psychologisation de l'échec scolaire : une affaire d'état*. Strasbourg : Acte du Congrès international de l'AREF.

Roiné, C. (2009). *Cécité didactique et discours noospéhriens dans les pratiques d'enseignement en S.E.G.P.A : Une contribution à la question des inégalités*. (Thèse de doctorat non publiée). Université Victor Segalen Bordeaux 2.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1971/1968). *Pygmalion à l'école*. Paris : Casterman.

Rossignol, C. (1992). Classification internationale des handicaps ? Présupposés et enjeux politiques d'un choix de traduction : approche sociolinguistique et historique. *Langage et société 62,* 91-104.

Roustang, F. (1990). *Influence*, Paris : Les Éditions de Minuit.

Santamaria, E. (2009). *Handicap mental et majorité. Rites de passage à l'âge adulte en IME.* Paris : L'Harmattan.

Sarrazy, B. (2002). *Approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement des mathématiques : Contribution à l'étude des inégalités scolaires à l'école élémentaire.* Habilitation à diriger des recherches. Université Victor Segalen Bordeaux 2.

Sarrazy, B. (2005). *La différenciation des hétérogénéités : une condition de l'étude de leurs effets dans les systèmes didactiques.* Cours pour la 13ème école d'été de didactique des mathématiques. Ste-Livrade. 18-26 août 2005.

Sausse, S. (1996). *Le miroir brisé, l'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*. Paris : Calman Levy.

Sayad, A. (1999). *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré.* Paris : Le Seuil.

Schneider, C. (2007). Être intégré, être en marge, être reconnu ? L'enfant en situation de handicap et son statut social dans une classe ordinaire. *Éducation et sociétés 20*, 149-166.

Schneider, C. (2011).Éducation inclusive en France et en Allemagne : et si on écoutait les enfants ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 54,* 165-171.

Schwartz, O. (1993). L'empirisme irréductible. In Anderson N. *Le Hobo, sociologie du sans-abri*. Paris : Nathan.

Searle, J.-R. (1985). *L'Intentionnalité. Essai de philosophie des états mentaux*, Paris : Les éditions de minuit.

Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Paris : Le Seuil.

Shakespeare, T. & Watson N. (1998). (trad. Ravaud, J.-F & Marchand, F.) Perspectives théoriques sur l'enfance handicapée. Handicaps et inadaptations. *Les cahiers du CTNERHI 78,* 71-83.

Sicot, F. (2005). Intégration scolaire : Le handicap socioculturel a-t-il disparu ? *Revue française des affaires sociales 2*(2), 273-293.

Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.

Sirota, R. (1994). L'enfant dans la sociologie de l'éducation, un fantôme ressuscité ? *Revue de l'institut de sociologie 1*(2), 147-163.

Sirota, R. (1998). L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard. In Sirota, R. (dir.). *Sociologie de l'enfance.* Paris : De boeck université. 9-33.

Sirota, R. (dir.). (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : PUR.

Solère-Queval, S. (1999). Réflexions sur l'invisibilité sociale des personnes handicapées. *La nouvelle revue de l'AIS 7,* 137-144.

Solère-Queval, S. (2001). Réflexions pour un éloge de l'altération. *Spirale 27,* 117-124.

Soulet, M.-H. (2005). *Reconsidérer la vulnérabilité. Empan 60* (4), 24-29.

Stiker, H.-J. (1999). Quand les personnes handicapées bousculent les politiques sociales. *Esprit 259.* 75-106.

Stiker, H.-J. (2000). *Pour le débat démocratique : La question du handicap*. Paris : Éditions du CTNERHI.

Stiker, H.-J. (2005/1982). *Corps infirmes et sociétés.* Paris : Aubier Montaigne.

Stiker, H.-J. (2007). Des définitions du handicap. Étude critique. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 37,* 55-64.

Stiker, H.-J. (2009). *Les métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours*. Grenoble : PUG.

Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme.* Paris : L'Harmattan.

Thin, D. (1998). *Quartiers populaires : L'école et les familles*. Lyon : PUL.

Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui 152*, 19-27.

Thoenig, J.-C. (2010). Politiques Publiques. In Boussaguet Laurie, Jacquot Sophie, Ravinet Pauline (dir.). *Dictionnaire des politiques publiques 3ème édition*. Paris : Presses de Sciences Po. 420-427.

Tort, M. (1974). *Le quotient intellectuel.* Paris : Maspero.

Tomkiewicz, S. (1992). Avantages et inconvénients de la classification. Handicaps et inadaptations. *Les cahiers du CTNERHI 57*, 87-95.

UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et analyse*. Paris : UNESCO.

UNESCO. (2001). *Open file on inclusive education : support materials for managers and administrators*. Paris : UNESCO.

UNESCO. (2009). *Vaincre l'inégalité : L'importance de la gouvernance. Rapport mondial de suivi sur l'EPT.* Paris : UNESCO.

Van Gennep, A. (1981/1904). *Les rites de passage. Étude systématique des rites*. Paris : Éditions A. & J. Picard.

Vasquez-Bronfman, A. & Martinez, L. (1996). *La socialisation à l'école. Approche ethnographique.* Paris : PUF.

Vayer, P. & Roncin, C. (1987). *L'intégration des enfants handicapés dans l'école*. Paris : ESF.

Velpry, L. (2008). *Le quotidien de la psychiatrie. Sociologie de la maladie mentale.* Paris : Armand Colin.

Vernant, J.-P. (1999). *La volonté de comprendre.* Paris : Édition de l'Aube.

Veyne, P. (1996). L'interprétation et l'interprète. À propos des choses de la religion. *Enquête 3,* 241-272.

Vial, M. (1984). La création du perfectionnement en 1909 et les débiles des psychologues : ou comment s'écrit l'histoire. In *Intégration ou marginalisation ? Aspects de l'éducation spécialisée.* Paris : INRP/L'Harmattan . 47-104.

Vial, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909.* Paris : Armand Colin.

Vienne, P. (2005). Mais qui a peur de l'ethnographie scolaire. *Éducation et sociétés 16,* 177-92.

Ville, I. (2008). *Le handicap comme « épreuve de soi ». Politiques sociales, pratiques institutionnelles et expérience*. Habilitation à diriger les recherches. Université de Rennes 2 Haute-Bretagne.

Ville, I., Fillion, E. & Ravaud, J.-F. (2014). *Introduction à la sociologie du handicap. Histoire, politiques et expérience*. Paris : De Boeck.

Vincent, G. (dir) & al. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : PUL.

Vygotski, L.-S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.

Wachtel, N. (1992/1971). *La Vision des vaincus. Les Indiens du Pérou devant la Conquête espagnole (1530-1570)*. Paris : Gallimard. Collection Folio histoire.

Wacquant, L. (1994). Le gang comme prédateur collectif. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. *101*(1), 88-100.

Wacquant, L. (2000). *Corps et âme. Carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*. Marseille : Agone.

Weber, F. (1989). *Le travail à côté*. Paris : Édition EHESS-INRA.

Weber, F. (1995). L'ethnographie armée par les statistiques. *Enquête 1*. [En ligne]. Url : http://enquete.revues.org/272. Consulté le 11 novembre 2015.

Weber, F. (2005). *Le sang, le nom, le quotidien. Une sociologie de la parenté pratique*. La Courneuve : Aux lieux d'être.

Weber, F. (2008). Publier des cas ethnographiques : analyse sociologique, réputation et image de soi des enquêtés. *Genèses 70*, 140-150.

Weber, F. (2009). *Manuel de l'ethnographe*. Paris : PUF.

Weber, M. (1904). Essais sur la théorie de la science. Premier essai. [En ligne]. Url : http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/essais_theorie_science/Essais_science_1.pdf. Consulté le 28 février 2015.

Weber, M. (2008/1959). *Le savant et le politique*. Paris : Edition 10/18.

Weislo, E. (2012). Le *handicap à sa place. De l'autorisation d'absence aux bancs de l'école*. Grenoble : PUG.

Winance, M. (2003). Pourriez-vous être politiquement correct lorsque vous parlez des personnes handicapées ? Sur la force du discours dans le champ du handicap. *Revue de sciences humaines et sociales 97,* 55-69.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.

Wright, M. (1967). *L'imagination sociologique (Appendice le métier d'intellectuel)*. Paris : La Découverte.

Zaffran, J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés ?* Paris : La Découverte.

Zakhartchouk, J.-M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Lyon : INRP.

Zask, J. (2011). *Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation*. Paris : Le Bord de l'eau.

Zazzo, R. (1969). *Les débilités mentales*. Paris : Armand Colin.

Zotian, E (2009). *Grandir à Belsunce, les catégories ordinaires de l'expérience enfantine dans un quartier de Marseille***.** (Thèse de doctorat non publiée). École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Glossaire

2CA-SH	Certificat Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap
AEMO	Action éducative en milieu ouvert
AFFELNET	Affectation des élèves par le net
AIS	Adaptation et intégration scolaires (ex ASH)
APAJH	Association pour Adultes et Jeunes Handicapés
APR	Agent polyvalent de restauration
ARS	Agence régionale de santé
ASE	Aide sociale à l'enfance
ASH	Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés
ASSR	Attestation scolaire de sécurité routière
ATMFC	Assistant Technique en Milieux Familial et Collectif
ATOSS	Personnels Administratifs, Techniques, Ouvriers de service, Sociaux et de Santé
ATSEM	Agent Territorial Spécialisé d'École Maternelle
AVS	Auxiliaire de Vie Scolaire
Bac Pro	Baccalauréat professionnel
BEP	Brevet d'études professionnelles
BIATOSS	Bibliothécaires, ingénieurs, administratifs, techniciens, ouvriers, personnels sociaux et de santé
BTS	Brevet de technicien supérieur
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CAPA-SH	Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap
CAT	Centre d'aide par le travail (ex ESAT)
CCF	Contrôle en cours de formation
CCPE	Commission de Circonscription de l'enseignement Préélémentaire et Elémentaire
CCSD	Commission de Circonscription du Second Degré
CDAPH	Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées
CDES	Commission Départementale de l'Éducation Spéciale
CDOEA	Commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés
CDPH	Convention relative aux droits des personnes handicapées
Cé1	Cours élémentaire 1ère année
Cé2	Cours élémentaire 2ème année

CES	Collège d'enseignement secondaire
CFA-FA	Centre de Formation d'Apprentis Formation Adaptée
CFG	Certificat de formation générale
CIDH/CIH	Classification internationale du handicap
CIDIH	Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps
CIF	Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé
CIM-10	Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes, 10e révision
CLIS	Classe d'intégration scolaire (Classe pour l'inclusion scolaire à partir de 2009)
CMPP	Centre médico-psychopédagogique
CNSA	Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie
CP	Cours préparatoire
CPE	Conseiller(e) principal(e) d'éducation
CTNERHI	Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et inadaptations
DASEN	Direction des services départementaux de l'éducation nationale
DEGESCO	Direction générale de l'enseignement scolaire
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DIMA	Dispositif d'initiation aux métiers en alternance
DP6	3ème découverte professionnelle 6 heures
DSDEN	Direction des services départementaux de l'éducation nationale
EDF	Électricité de France
EMI	Échelle métrique d'intelligence
EPE	Équipe pluridisciplinaire d'évaluation
EREA	Établissements régionaux d'enseignement adapté
ESAT	Établissement et service d'aide par le travail
ESPE	École supérieure du professorat et de l'éducation
ESS	Équipe de suivi de scolarisation
FCPE	Fédération des Conseils de Parents d'Elèves
FO	Foyer occupationnel
GAPP	Groupe d'aide psychopédagogique
GEIST ou GEIST 21	Groupe pour l'insertion sociale des personnes porteuses de Trisomie 21
GEVA-SCO	Guide d'Evaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation
GRETA	Groupement d'établissements
HAS	Hygiène Alimentation Service

HID	Handicap-incapacité-dépendance (enquête)
IA	Inspecteur d'académie
ICIDH	International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps
ICV	Indice de Compréhension Verbale
IFE	Institut français de l'Éducation
IGAS	Inspection générale des affaires sociales
IGEN	Inspection générale de l'éducation nationale
IME	Institut médico-éducatif
IMPro	Institut médico-professionnel
IMT	Indice de la mémoire de travail
INRP	Institut national de recherche pédagogique (ex IFÉ)
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
INSERM	Institut national de la santé et de la recherche médicale
IPR	Inspecteur pédagogique régional
IRP	Indice de raisonnement perceptif
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres *(ex* ÉSPÉ)
LEG	Lycée d'enseignement général
LEP	Lycée d'enseignement professionnel
MBC	Métiers du Bâtiment et de la Construction
MDPH	Maison départementale des personnes handicapées
MEF	Module élémentaire de Formation
MGI	Mission générale d'insertion (ex MLDS)
MH	Métiers de l'habitat
MLDS	Mission de lutte contre le décrochage scolaire
OMS	Organisation mondiale de la santé
ONU	Organisation des nations unies
PEEP	Fédération des Parents d'Elèves de l'Enseignement Public
PPH	Processus de production du handicap
PPO	Projet personnalisé d'orientation
PPS	Projet personnalisé de scolarisation
QI	Quotient intellectuel
RASED	Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
RQTH	Reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé
SAPA	Service d'accompagnement au projet d'apprentissage
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté

SES	Section d'éducation spécialisée
SESSAD	Service d'éducation spéciale et de soins à domicile
SIPFP	Section d'initiation et de première formation professionnelle
SMS	Short Message Service
TBCP	Terminale bac comptabilité
TED	Troubles envahissants du développement
TFA	Troubles de la fonction auditive
TFC	Troubles des fonctions cognitives ou mentales
TFM	Troubles des fonctions motrices
TFV	Troubles de la fonction visuelle
TMA	Troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladie invalidante
TSLOE	Troubles spécifiques du langage oral et écrit
TSLA	Troubles spécifiques du langage et des apprentissages
ULIS	Unité localisée pour l'inclusion scolaire
UNAPEI	Union nationale des associations de parents, de personnes handicapées mentales, et de leurs amis
UNESCO	United nations educational, scientific and cultural organization
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
UPI	Unité pédagogique d'intégration (ex ULIS)
VSL	Véhicule sanitaire léger
WISC-4	Wechsler Intelligence Scale for Children, version 4

Annexes

Annexe 1 : Circulaire du 18 juin 2010

Bulletin officiel n°28 du 15 juillet 2010
Enseignements primaire et secondaire. Scolarisation des élèves handicapés
Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré

NOR : MENE1015813C
circulaire n° 2010-088 du 18-6-2010
MEN - DGESCO B2-2

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie

La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées pose le principe de scolarisation prioritaire des élèves handicapés en milieu scolaire ordinaire, la scolarisation en milieu spécialisé étant l'exception.

Les articles D. 351-3 à D. 351-20 du code de l'Éducation précisent les modalités de mise en œuvre des parcours de formation des élèves présentant un handicap.

Dans le second degré comme dans le premier, l'état de santé ou la situation de handicap de certains élèves peuvent générer une fatigabilité, une lenteur, des difficultés d'apprentissage ou des besoins pédagogiques spécifiques qui ne peuvent objectivement être prises en compte dans le cadre d'une classe ordinaire. Ces élèves ont besoin de modalités de scolarisation plus souples et plus diversifiées sur le plan pédagogique, qui leur sont proposées par les unités pédagogiques d'intégration (UPI) depuis 1995 au collège et 2001 au lycée.

À compter du 1er septembre 2010, **tous les dispositifs collectifs** implantés en collège et en lycée pour la scolarisation d'élèves en situation de handicap ou de maladies invalidantes sont dénommés **unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis)** et constituent une des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique pour ces élèves.

La présente circulaire a pour objet d'actualiser les indications relatives aux modalités d'organisation et de fonctionnement des dispositifs collectifs de scolarisation des élèves handicapés dans le second degré.

1. L'Ulis, une réponse adaptée aux besoins de certains élèves en situation de handicap

1.1 L'intitulé des Ulis correspond à une réponse cohérente aux besoins d'élèves handicapés présentant des :

- TFC : troubles des fonctions cognitives ou mentales (dont les troubles spécifiques du langage écrit et de la parole) ;
- TED : troubles envahissants du développement (dont l'autisme) ;
- TFM : troubles des fonctions motrices (dont les troubles dyspraxiques) ;
- TFA : troubles de la fonction auditive ;
- TFV : troubles de la fonction visuelle ;
- TMA : troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladie invalidante).

Ces dénominations ne constituent pas, pour les Ulis, une nomenclature administrative. Elles permettent à l'autorité académique de réaliser une cartographie des Ulis en mentionnant les grands axes de leur organisation et offrent à l'ensemble des partenaires une meilleure lisibilité.

1.2 Les Ulis possèdent trois caractéristiques qui leur confèrent une place essentielle dans l'éventail des réponses que l'Éducation nationale apporte aux besoins des élèves handicapés dans le second degré :

- Elles constituent un dispositif collectif au sein duquel certains élèves handicapés se voient proposer une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins spécifiques et permettant la mise en œuvre de leurs projets personnalisés de scolarisation.

- Elles sont parties intégrantes de l'établissement scolaire dans lequel elles sont implantées. Les élèves scolarisés au titre de l'Ulis sont des élèves à part entière de l'établissement et leur inscription se fait dans la division correspondant à leur projet personnalisé de scolarisation (PPS).

- Dans le cadre du bassin de formation et en vue d'offrir aux élèves un choix plus étendu de formations professionnelles, l'Ulis peut être organisée sous la forme d'un réseau regroupant plusieurs lycées professionnels. L'objet de l'Ulis en réseau est de mutualiser les lieux de formation possibles afin de faciliter la mise en adéquation du projet professionnel du jeune avec son projet personnalisé de scolarisation.

1.3 L'inscription d'un élève handicapé dans un établissement scolaire au titre d'une Ulis nécessite obligatoirement une décision de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées

(CDAPH). L'enseignant référent prépare l'arrivée du jeune dans l'Ulis en transmettant aux membres de l'équipe de suivi de la scolarisation les éléments du PPS, notamment les évaluations scolaires.

2. L'Ulis, une organisation et un fonctionnement cohérents

2.1 Les modalités d'organisation et de fonctionnement de l'Ulis sont conçues aux fins de mettre en œuvre les PPS des élèves. Ces derniers ont vocation à suivre les cours dispensés dans une classe ordinaire de l'établissement correspondant au niveau de scolarité mentionné dans leur PPS. Toutefois, lorsque les objectifs d'apprentissage envisagés pour eux requièrent des modalités adaptées nécessitant un regroupement et une mise en œuvre par le coordonnateur (voir infra), celles-ci le seront dans un lieu spécifique, répondant aux exigences de ces apprentissages (matériels pédagogiques adaptés, conditions requises d'hygiène et de sécurité).

De ce fait, il est souhaitable que le nombre d'élèves scolarisés au titre d'une Ulis ne dépasse pas dix.

2.2 L'existence d'une Ulis dans un établissement ou d'une Ulis en réseau avec un établissement « tête de réseau » nécessite :

- **un projet de l'Ulis, partie intégrante du (ou des) projet(s) d'établissement :** le projet de l'Ulis permet d'articuler les PPS des élèves concernés entre eux et avec le projet d'établissement. Ce projet concerne et implique tous les professionnels de l'établissement ; il répond aux mêmes exigences d'évaluation que le projet d'établissement. Les élèves de l'Ulis participent aux activités organisées pour tous les élèves dans le cadre du projet d'établissement ;

- **un cadre conventionnel :** les différents partenaires associés à la création de l'Ulis formalisent leur engagement par la signature d'une convention qui précise les conditions de la participation de chacun et définit les obligations spécifiques de chaque partie.

2.3 Le fonctionnement de l'Ulis est placé sous la responsabilité du chef d'établissement qui :

- procède à l'inscription des élèves dans l'établissement après notification de la décision de la CDAPH désignant le collège ou le lycée dans lequel l'élève sera scolarisé ;

- veille au respect des orientations fixées ;

- intègre dans la dotation horaire globale, les moyens nécessaires pour assurer les enseignements aux élèves de l'Ulis. Il s'assure de la régularité des concertations entre les intervenants ;

- organise l'évaluation du projet.

3. L'Ulis, des ressources humaines mobilisées

3.1 Le fonctionnement de l'Ulis engage tous les acteurs de l'établissement :

- Dans le cadre des activités de suivi et d'orientation des élèves, instituées par le décret n° 93-55 du 13 janvier 1993, les enseignants exerçant auprès des élèves de l'Ulis participent aux réunions des équipes de suivi de scolarisation prévues à l'article L. 112-2-1 du code de l'Éducation. Selon les cas, le professeur principal et les enseignants ayant en charge l'élève participent à ces réunions de l'ESS. Ils sont désignés par le chef d'établissement. Celui-ci organise également autour du coordonnateur les réunions portant sur le fonctionnement de l'Ulis.

- Le conseiller principal d'éducation veille à la participation des élèves de l'Ulis aux activités éducatives, culturelles et sportives et à la bonne organisation des temps de vie collective (restauration, permanence, récréation).

- En lycée professionnel, le chef de travaux, par sa connaissance des référentiels des diplômes, joue naturellement un rôle essentiel dans l'éclairage du choix de l'orientation professionnelle de l'élève handicapé, les adaptations pédagogiques dans le domaine de la formation professionnelle, la sécurisation des plateaux techniques qui vont accueillir le jeune et la recherche de stages en entreprise.

- Les personnels du service de promotion de la santé en faveur des élèves et du service social scolaire, ainsi que le conseiller d'orientation-psychologue contribuent au fonctionnement de l'Ulis.

3.2 Le rôle du coordonnateur est précisé :

- Chaque Ulis est dotée d'un coordonnateur chargé de l'organisation du dispositif et de l'adaptation de l'enseignement. Cette fonction est assurée par un enseignant titulaire du Capa-SH ou du 2CA-SH, membre à part entière de l'établissement scolaire et des équipes de suivi de la scolarisation de chaque élève handicapé.

- Le coordonnateur de l'Ulis est un spécialiste de l'enseignement auprès d'élèves handicapés, donc de l'adaptation des situations d'apprentissage aux situations de handicap. En tant que tel, sa première mission est, dans le cadre horaire afférent à son statut, une mission d'enseignement face à élèves visant à proposer aux élèves handicapés, quand ils en ont besoin, les situations d'apprentissage que requiert leur handicap. Son expertise lui permet d'analyser l'impact que la situation de handicap a sur les processus d'apprentissage déployés par les élèves, aux fins de proposer l'enseignement le mieux adapté. Tous les élèves de l'Ulis reçoivent un enseignement adapté de la part du coordonnateur, pas nécessairement au même moment, que cet enseignement ait lieu en situation de regroupement ou dans la classe de référence. En outre, le coordonnateur organise le travail des élèves handicapés dont il a la responsabilité en fonction des indications portées par les PPS et en lien avec l'ESS. Enfin, s'il n'a pas prioritairement vocation à apporter un soutien professionnel aux enseignants non spécialisés, il constitue cependant pour l'établissement une personne ressource indispensable.

- L'enseignant affecté dans une Ulis est titulaire de l'option du Capa-SH ou du 2CA-SH la mieux adaptée au projet du dispositif. Il appartient à l'autorité académique compétente d'arrêter pour chaque Ulis la ou les options qui ouvrent droit à exercer dans l'Ulis considérée, plusieurs options pouvant permettre à un enseignant d'exercer la fonction de coordonnateur dans une Ulis donnée en considération de ses caractéristiques et de son projet.

4. L'Ulis, un dispositif dynamique pour la construction du parcours de l'élève handicapé

Plus encore que pour les autres élèves, pour les élèves d'Ulis, la réussite des phases d'orientation doit donner lieu à une préparation spécifique, détaillée dans un volet dédié à l'orientation au sein du PPS. Ce volet, dénommé projet personnalisé d'orientation (PPO) intégré au PPS, mobilise l'élève et sa famille, les établissements d'origine et d'accueil et les autorités académiques, au titre des procédures d'orientation et d'affectation qu'elles mettent en place. Les élèves d'Ulis bénéficient des dispositifs de droit commun visant la préparation à ces transitions : parcours de découverte des métiers et des formations, accompagnement personnalisé, stages de remise à niveau ou passerelles, entretiens personnalisés d'orientation et accompagnement personnalisé mis en place dans les lycées (généraux et technologiques, professionnels).

Une attention particulière est également portée à ce que les élèves de l'Ulis bénéficient, lors de la passation des contrôles et des évaluations, des aides et aménagements adaptés à leur situation. S'agissant de la préparation aux examens, ces aides et aménagements doivent être compatibles avec les articles D. 351-27 à D. 351-32 du code de l'Éducation. Le chef d'établissement veille à ce que les élèves soient informés au plus tôt des procédures leur permettant de déposer une demande d'aménagements, et à ce qu'ils soient accompagnés dans leurs démarches s'ils le souhaitent.

Enfin, la question du transport adapté des élèves d'Ulis, en particulier vers le lieu d'un éventuel stage ou vers le lieu d'un enseignement disciplinaire déterminé (EPS), doit faire l'objet d'une préparation minutieuse, notamment avec les collectivités territoriales concernées.

4.1 En collège :

- À l'instar des autres élèves, les élèves scolarisés en Ulis de collège sont détenteurs d'un livret personnalisé de compétences (LPC) dans lequel sont mentionnées les compétences du « socle commun de connaissances et de compétences », validées tout au long de leur parcours.

- Pour les élèves d'Ulis dont le PPS ne prévoit pas l'accès au diplôme national du brevet, la passation du certificat de formation générale (CFG) est proposée dans les conditions prévues par les articles D. 332-23 et suivants du code de l'Éducation.

- Les activités proposées à tous les élèves dans le cadre du parcours de découverte des métiers et des formations, dès la classe de cinquième, doivent être ajustées aux besoins spécifiques des élèves de l'Ulis.

- Pour les élèves dont le PPS prévoit à l'issue de la scolarité en collège l'accès à une formation professionnelle qualifiante, des stages en entreprises, organisés par voie conventionnelle (précisant notamment les modalités et le financement des transports ainsi que l'aide humaine et matérielle éventuelle) permettent de vérifier la pertinence du projet professionnel.

- Le conventionnement éventuel avec une Segpa ou un établissement médico-social peut faciliter une première approche des champs professionnels en proposant à l'élève des activités pré-professionnelles diversifiées.

4.2 En lycée général et technologique :

- Pour les élèves d'Ulis dont le PPS prévoit la préparation d'un diplôme de l'enseignement général ou technologique, l'équipe pédagogique, singulièrement le coordonnateur de l'Ulis, accompagne le projet de poursuite d'études et prépare les élèves aux conditions particulières de travail qu'ils rencontreront dans l'enseignement supérieur.

- L'élève bénéficiera en outre de l'ensemble des dispositifs d'accompagnement personnalisé, qui seront mis en œuvre à compter de la rentrée scolaire 2010 dans le cadre de la réforme du lycée.

- L'enseignant référent prend contact le moment venu avec le correspondant « handicap » de l'enseignement supérieur afin d'assurer la transition.

4.3 En lycée professionnel (LP) :

- L'Ulis en LP est organisée pour rendre accessibles aux élèves handicapés les formations qui y sont dispensées. Il est possible d'organiser l'Ulis dans un réseau de lycées professionnels afin d'élargir l'offre de formation proposée aux élèves handicapés.

- Pour les élèves d'Ulis en LP dont le projet personnalisé de scolarisation prévoit directement une insertion sociale et professionnelle en milieu protégé ou en milieu ordinaire avec un accompagnement spécifique, une attention particulière est portée :

. à la construction de compétences sociales et de l'autonomie en appui sur le référentiel de l'enseignement de prévention-santé-environnement (B.O. n° 30 du 23 juillet 2009) ;

. aux connaissances et aux capacités qui structurent la 7ème compétence du socle commun de connaissances et de compétences (annexe au B.O. n° 40 du 29 octobre 2009).

Le coordonnateur de l'Ulis développe, en lien avec les partenaires accompagnant l'élève, des actions destinées à lui faire connaître les dimensions de la vie sociale et professionnelle qu'il sera amené à rencontrer dans la poursuite de son projet de formation et d'insertion.

- Les perspectives d'insertion professionnelle, pour les élèves handicapés plus encore que pour les autres, dépendent fortement de la possibilité pour eux d'effectuer des stages en entreprise. À cet égard, un partenariat avec les Cap-Emploi peut s'avérer très utile. Dans le cadre de la mise en œuvre du PPS, ces stages doivent permettre d'évaluer les potentialités de travail de l'élève en situation professionnelle et donc de préciser son projet d'insertion. Comme pour les autres élèves, la recherche de stages revient à l'équipe pédagogique en lien avec le chef de travaux. Un conventionnement peut être prévu avec un établissement médico-social dispensant des formations professionnelles ou un CFA, sous réserve que ceux-ci disposent d'un plateau technique permettant la mise en œuvre des référentiels de formation.

- Dès le début du parcours en LP, les dispositions nécessaires à la continuité du projet de formation et d'insertion au sortir de l'Ulis devront être envisagées et régulièrement abordées lors des réunions de l'équipe de suivi de scolarisation. Les modalités d'insertion proposées par la MDPH doivent être anticipées et préparées, en lien avec le référent d'insertion professionnelle.

- L'élève handicapé en Ulis de LP dispose, comme tout élève, du livret personnalisé de compétences (LPC) qui l'a accompagné durant sa scolarité. Quel que soit l'objectif de scolarisation du jeune, le LPC constitue l'outil privilégié de l'évaluation des compétences acquises par celui-ci et doit être renseigné aussi longtemps que possible, y compris après la sortie du collège.

- Enfin, les élèves d'Ulis sortant de LP sans avoir été en mesure d'accéder à une qualification reconnue se voient délivrer une attestation des compétences professionnelles acquises dans le cadre de la formation préparant à un CAP (un modèle d'attestation de compétences est joint en annexe).

5. L'Ulis, un pilotage ajusté aux besoins de scolarisation des élèves handicapés

Le pilotage des Ulis est académique et suivi par le conseiller technique ASH du recteur. La carte des Ulis est arrêtée annuellement par le recteur sur proposition des IA-DSDEN. Elle est déterminée notamment en fonction des critères suivants :

- caractéristiques de la population scolaire concernée : nombre d'élèves handicapés, répartition par âge et par bassin, etc. ;

- caractéristiques géographiques de l'académie : distances, densité des établissements scolaires, zones d'enclavement, etc. ;

- carte des formations professionnelles, bassins de formation, en lien avec les partenaires concernés et les collectivités territoriales ;

- ressources en matière d'accompagnement thérapeutique ou éducatif, tenant compte notamment de l'organisation de l'offre de soins et des « Programmes interdépartementaux d'accompagnement » (Priac).

L'objectif de cette carte est d'assurer un maillage territorial de l'académie. Pour établir ses propositions, chaque IA-DSDEN s'appuie principalement sur les travaux du groupe technique départemental composé de représentants des services déconcentrés de l'État, créé par l'article D. 312.10.13 du code de l'Action sociale et des familles. La carte des Ulis est validée à l'échelon académique afin de garantir sa cohérence et sa complémentarité avec l'offre médico-sociale et l'offre de soins pilotées au sein des agences régionales de santé (ARS). Les instances représentatives (conseils départementaux ou académiques de l'Éducation nationale, comités techniques paritaires) sont consultées lors de la création de l'Ulis. Les partenaires qui concourent à la formation et à l'insertion professionnelle sont associés à cette cartographie. Les MDPH sont tenues informées de l'évolution de la carte des Ulis.

Les IEN-ASH départementaux, les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR), notamment les IA-IPR-EVS, et les IEN-ET-EG, ont en charge l'évaluation régulière des Ulis. Cette évaluation a pour objet de mesurer l'effectivité des projets d'Ulis et leur impact sur la scolarité des élèves concernés. Elle s'appuie sur des rapports d'activités rédigés sous l'autorité des chefs d'établissement.

Les plans départementaux, académiques ou nationaux de formation continue intègrent des actions destinées aux enseignants impliqués dans les Ulis. Ils prévoient en outre des actions spécifiques destinées aux enseignants titulaires du 2CA-SH ou du Capa-SH. Les enseignants titulaires du 2CA-SH ou du Capa-SH des Ulis peuvent participer aux actions de formations pédagogiques du département, organisées par l'équipe départementale de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés (ASH) et aux animations pédagogiques mises en place par les corps d'inspection disciplinaires : IEN-ET-EG et IA-IPR.

La présente circulaire abroge et remplace la circulaire n° 2001-035 du 21 février 2001.

Pour le ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement,
et par délégation, Le directeur général de l'enseignement scolaire,
Jean-Michel Blanquer

Logo Inspection académique concernée

ATTESTATION DE COMPETENCES PROFESSIONNELLES

Acquises dans le cadre de la formation préparant au CAP _____ (cf. le verso du présent document)

Délivrée à : _____

Né(e) le : _____, *à* _____

Le directeur des services départementaux de l'éducation nationale

Nom - Prénom :

© Ministère de l'Éducation nationale > www.education.gouv.fr

B.O. Bulletin officiel spécial n° 28 du 15 juillet 2010

Compétences professionnelles attestées dans le cadre de la formation au CAP

Unité U P1 : (activités professionnelles maîtrisées)
Intitulé :

Unité U P3 : (activités professionnelles maîtrisées)
Intitulé :

Unité U P2 : (activités professionnelles maîtrisées)
Intitulé :

Enseignement général en lien avec les compétences des référentiels (ou programme) et celles du socle

Le chef d'établissement :

Cachet de l'établissement :

Le professionnel associé
(fonction (ou qualité) par rapport aux convention

© Ministère de l'Éducation nationale > www.education.gouv.fr

Annexe 2 : Circulaire du 21 août 2015

Bulletin officiel n° 31 du 27 août 2015
NOR : MENE1504950C
MENESR – DGESCO A1-3

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré ou en charge de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale enseignement technique et enseignement général ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux chefs d'établissement ; aux professeurs

La présente circulaire abroge et remplace la circulaire n°2009-087 du 17 juillet 2009 relative à la scolarisation des élèves en situation de handicap à l'école primaire ; actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire (Clis) et abroge la circulaire n°2010-088 du 18 juin 2010 relative au dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré à l'exception du point 4.3.

La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées dispose que le parcours de formation des élèves en situation de handicap se déroule prioritairement en milieu scolaire ordinaire.

La **loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République** a introduit dans le code de l'éducation le concept d'école inclusive et engage tous les acteurs dans une nouvelle conception de la scolarisation des élèves en situation de handicap.

À compter du 1er septembre 2015, qu'ils soient situés dans une école, un collège ou un lycée, les dispositifs de scolarisation des établissements scolaires destinés aux élèves en situation de handicap sont dénommés unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis). L'appellation « classe pour l'inclusion scolaire » (Clis) est donc remplacée par « unité localisée pour l'inclusion scolaire – école » (Ulis école). Les Ulis, dispositifs ouverts, constituent une des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique.

Les élèves orientés en Ulis sont ceux qui, en plus des aménagements et adaptations pédagogiques et des mesures de compensation mis en œuvre par les équipes éducatives, nécessitent un enseignement adapté dans le cadre de regroupements.

La présente circulaire a pour objet d'actualiser les indications relatives aux modalités d'organisation et de fonctionnement de ces dispositifs.

Une circulaire spécifique est consacrée aux Ulis des lycées professionnels.

1. Dispositions générales

Public visé

Les commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH), au sein des maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), ont pour mission de définir le parcours de formation de l'élève dans le cadre de son projet de vie.

La CDAPH se prononce sur les mesures propres à assurer la formation de l'élève en situation de handicap, au vu de son projet personnalisé de scolarisation (PPS). Elle peut notamment orienter un élève vers une Ulis qui offre aux élèves la possibilité de poursuivre en inclusion des apprentissages adaptés à leurs potentialités et à leurs besoins et d'acquérir des compétences sociales et scolaires, même lorsque leurs acquis sont très réduits.

1.1 – L'organisation des Ulis correspond à une réponse cohérente aux besoins d'élèves en situation de handicap présentant des :

- TFC : troubles des fonctions cognitives ou mentales ;
- TSLA : troubles spécifiques du langage et des apprentissages ;
- TED : troubles envahissants du développement (dont l'autisme) ;
- TFM : troubles des fonctions motrices ;
- TFA : troubles de la fonction auditive ;
- TFV : troubles de la fonction visuelle ;
- TMA : troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladie invalidante).

Ces dénominations ne constituent pas, pour les Ulis, une nomenclature administrative. Elles permettent à l'autorité académique de réaliser une cartographie des Ulis en mentionnant les grands axes de leur organisation et offrent à l'ensemble des partenaires une meilleure lisibilité.

La constitution du groupe d'élèves d'une Ulis ne doit pas viser une homogénéité absolue des élèves, mais une compatibilité de leurs besoins et de leurs objectifs d'apprentissage, condition nécessaire à une véritable dynamique pédagogique.

1.2. Les modalités d'organisation et de fonctionnement

Les Ulis constituent un dispositif qui offre aux élèves qui en bénéficient une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins ainsi que des enseignements adaptés dans le cadre de regroupement et permet la mise en œuvre de leurs projets personnalisés de scolarisation.

Elles sont parties intégrantes de l'établissement scolaire dans lequel elles sont implantées.

Le projet de l'Ulis peut prévoir l'affectation par l'inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale, d'un personnel assurant les missions d'auxiliaire de vie scolaire collectif. Le personnel AVS-Co fait partie de l'équipe éducative et participe, sous la responsabilité pédagogique du coordonnateur de l'Ulis (défini en 1-4), à l'encadrement et à l'animation des actions éducatives conçues dans le cadre de l'Ulis :

- il participe à la mise en œuvre et au suivi des projets personnalisés de scolarisation des élèves ;
- à ce titre, il participe à l'équipe de suivi de la scolarisation ;
- il peut intervenir dans tous les lieux de scolarisation des élèves bénéficiant de l'Ulis en fonction de l'organisation mise en place par le coordonnateur. Il peut notamment être présent lors des regroupements et accompagner les élèves lorsqu'ils sont scolarisés dans leur classe de référence.

Il exerce également des missions d'accompagnement :

- dans les actes de la vie quotidienne ;
- dans l'accès aux activités d'apprentissage (éducatives, culturelles, sportives, artistiques ou professionnelles) ;
- dans les activités de la vie sociale et relationnelle.

En conséquence, l'orientation en Ulis ne répond pas aux besoins des élèves qui nécessitent, sur tous les temps de scolarisation, y compris sur les temps de regroupement, l'accompagnement par une personne chargée d'une aide humaine individuelle ou mutualisée. Cette restriction ne s'applique pas lorsque cet accompagnement est induit par la nécessité de soins physiologiques permanents.

L'organisation pédagogique de l'Ulis relève d'un co-pilotage entre l'IEN-ASH, l'IEN de circonscription ou le chef d'établissement. Elle est placée sous la responsabilité du directeur de l'école ou du chef d'établissement qui :

- procède à l'admission des élèves dans l'école ou à l'inscription des élèves dans l'établissement après notification de la décision de la CDAPH ;
- veille au respect des orientations fixées dans le PPS et à sa mise en œuvre ;
- s'assure que le projet d'école ou d'établissement comporte un volet sur le fonctionnement de l'Ulis et prend en compte les projets personnalisés de scolarisation.

L'admission de l'élève est préparée en amont par l'enseignant référent, en lien avec la famille, en transmettant le projet personnalisé de scolarisation au directeur d'école ou au chef d'établissement. Une équipe de suivi de la scolarisation telle que définie au D. 351-10 du code de l'éducation doit être réunie au cours de l'année scolaire de l'arrivée de l'élève dans le dispositif.

Les objectifs d'apprentissage envisagés pour les élèves bénéficiant de l'Ulis requièrent des modalités adaptées nécessitant des temps de regroupement dans une salle de classe réservée à cet usage. Une attention particulière doit être portée aux conditions d'accessibilité de ces salles et aux moyens spécifiques indispensables à leur équipement et à leur fonctionnement (mobiliers ou sanitaires aménagés, matériels pédagogiques adaptés, fournitures spécifiques, conditions requises d'hygiène et de sécurité...).

Les élèves bénéficiant de l'Ulis participent aux activités organisées pour tous les élèves dans le cadre du projet d'école ou d'établissement.

Les élèves bénéficiant de l'Ulis sont des élèves à part entière de l'établissement scolaire, leur classe de référence est la classe ou la division correspondant approximativement à leur classe d'âge, conformément à leur projet personnalisé de scolarisation (PPS). Ils bénéficient de temps de regroupement autant que de besoin.

1.3. Les partenariats

La place de la famille

Le rôle de la famille est réaffirmé à chaque étape de la scolarisation de son enfant. La famille est membre de l'équipe de suivi de scolarisation, elle peut être représentée ou assistée si elle le souhaite par toute personne de son choix.

Les collectivités territoriales

- L'association des collectivités territoriales permet de créer les conditions favorables au bon fonctionnement des Ulis (disponibilité de locaux, présence de personnels de service qualifiés, financement de certaines dépenses...). Elle doit donc être activement recherchée ;
- Le transport adapté prévu aux articles R. 213-13 à R. 213-16 du code de l'éducation des élèves bénéficiant de l'Ulis, en particulier vers le lieu d'un éventuel stage professionnel ou vers le lieu d'un enseignement disciplinaire déterminé (EPS), doit faire l'objet d'une concertation préalable, notamment avec les collectivités territoriales concernées.

Les partenaires extérieurs

Dans le cadre de son PPS, l'enfant peut bénéficier d'un accompagnement par un service ou un établissement médico-social ou par des professionnels libéraux.

– Conformément à l'article L. 351-1-1 du code de l'éducation et aux 2° et 3° de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles, la coopération entre les établissements scolaires et les établissements et services du secteur médico-social est organisée par des conventions passées entre ces établissements et services.

Ainsi la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation des élèves accompagnés par un établissement ou un service médico-social et scolarisés dans une école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du code de l'éducation donne lieu à une convention.

Cette convention précise les modalités pratiques des interventions des professionnels et les moyens mis en œuvre par l'établissement ou le service au sein de l'établissement scolaire pour réaliser les actions prévues dans le projet personnalisé de scolarisation de l'élève.

Ce conventionnement prévu par l'article D. 312-10-6 du code de l'action sociale et des familles, formalisé par écrit, est conclu entre le représentant de l'organisme gestionnaire ou le représentant du service ou de l'établissement médico-social lorsqu'il s'agit d'un établissement public et le chef de l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du code de l'éducation, l'inspecteur d'académie- directeur académique des services de l'éducation nationale, s'agissant des écoles maternelles ou élémentaires, ou le directeur régional de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt ou son représentant pour l'enseignement agricole.

– Les soins libéraux se déroulent prioritairement en dehors du temps scolaire dans les locaux du praticien ou au domicile de la famille. Lorsque les besoins de l'élève nécessitent que les soins se déroulent dans l'établissement scolaire, c'est-à-dire lorsqu'ils sont indispensables au bien-être ou aux besoins fondamentaux de l'élève, ce besoin est inscrit dans le PPS rédigé par la MDPH. L'intervention de ces professionnels fait l'objet d'une autorisation préalable du directeur ou du chef d'établissement.

– Les demandes d'autorisation de sortie pour motifs médicaux sont régies par la circulaire n° 97-178 du 18 septembre 1997 relative aux modalités spécifiques concernant les sorties individuelles pour motifs médicaux dans le premier degré et aux articles R. 131-5 et L. 131-8 du code de l'éducation.

1.4. Le coordonnateur de l'Ulis, sa formation

L'enseignant affecté sur le dispositif est nommé coordonnateur de l'Ulis. Cette fonction est assurée par un enseignant spécialisé, titulaire du CAPA-SH ou du 2CA-SH. Il appartient à l'autorité académique compétente d'arrêter pour chaque Ulis la ou les options qui ouvrent droit à exercer dans l'Ulis considérée, le cas échéant.

L'action du coordonnateur s'organise autour de 3 axes :

- l'enseignement aux élèves lors des temps de regroupement au sein de l'Ulis ;
- la coordination de l'Ulis et les relations avec les partenaires extérieurs ;
- le conseil à la communauté éducative en qualité de personne ressource.

Le coordonnateur de l'Ulis est un spécialiste de l'enseignement auprès d'élèves en situation de handicap, donc de l'adaptation des situations d'apprentissage aux situations de handicap. Son expertise lui permet d'analyser l'impact que la situation de handicap a sur les processus

d'apprentissage déployés par les élèves. Sa première mission est, dans le cadre horaire afférent à son statut, une mission d'enseignement visant à proposer aux élèves en situation de handicap, quand ils en ont besoin, les situations d'apprentissage que requiert leur handicap. Son expertise lui permet d'analyser l'impact que la situation de handicap a sur les processus d'apprentissage déployés par les élèves, aux fins de proposer l'enseignement le mieux adapté. Tous les élèves de l'Ulis reçoivent un enseignement adapté de la part du coordonnateur, pas nécessairement au même moment, que cet enseignement ait lieu en situation de regroupement ou dans la classe de référence. En outre, le coordonnateur organise le travail des élèves en situation de handicap dont il a la responsabilité en fonction des indications portées par les PPS et en lien avec l'équipe de suivi de la scolarisation (ESS). Enfin, s'il n'a pas prioritairement vocation à apporter un soutien professionnel aux enseignants non spécialisés, il est cependant, dans l'établissement, une personne ressource indispensable, en particulier pour les enseignants des classes où sont scolarisés les élèves bénéficiant de l'Ulis, afin de les aider à mettre en place les aménagements et adaptations nécessaires.

Le projet d'école ou d'établissement prend en compte et favorise le fonctionnement inclusif de l'Ulis. Le coordonnateur élabore le projet pédagogique de l'Ulis en formalisant les actions concrètes et les adaptations des contenus d'apprentissage qu'il souhaite mettre en place. Le coordonnateur planifie les interventions du personnel AVS-co, le cas échéant.

Membre à part entière de l'établissement, il fait partie de l'équipe pédagogique et participe à l'équipe de suivi de la scolarisation des élèves dont il a la charge.

La formation continue des enseignants des Ulis doit leur permettre d'actualiser leurs connaissances et leurs compétences pour mieux répondre aux besoins particuliers des élèves qui leur sont confiés. Elle est inscrite au plan de formation continue départemental, académique. En outre, des modules de formation d'initiatives nationales ont vocation à offrir aux enseignants spécialisés un approfondissement de compétences ou une adaptation à une nouvelle fonction.

Dans le cadre de la coopération, il n'y aura que des avantages à associer à ces actions de formation des personnels assurant l'accompagnement éducatif, rééducatif ou thérapeutique des élèves, prévues par le décret n° 2009-378 du 2 avril 2009.

De même, les enseignants spécialisés peuvent participer aux actions de formation à destination des personnels du secteur médico-social.

Des actions rassemblant les équipes des établissements où sont implantées des Ulis peuvent également être mises en œuvre pour faciliter l'organisation et le fonctionnement de ces Ulis.

1.5. L'évaluation

- L'élève bénéficiant de l'Ulis dispose, comme tout élève, d'un livret mentionné aux articles D. 311-6, D. 311-7, D. 311-8 et D. 311-9 du code de l'éducation (ou le décret n° 2007-860 du 14 mai 2007) attestant l'acquisition de compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, qui l'accompagne durant sa scolarité. Ce livret constitue l'outil privilégié de l'évaluation des compétences acquises par celui-ci et doit être renseigné tout au long de la scolarité ;
- Il inclut aussi les attestations délivrées au cours de la scolarité obligatoire (attestations de sécurité routière premier et second niveaux, certificat « Prévention et secours civiques de niveau 1 », brevet informatique et Internet (B2i), certification en langue vivante étrangère adossée au cadre européen commun de référence pour les langues).
- En fin de classe de 3e ou de scolarité obligatoire, une attestation de maîtrise des connaissances et compétences du socle commun est remise à la famille.

1.6. Les aménagements des évaluations

- Des aides, adaptations et aménagements nécessaires sont mis en place lors de la passation des contrôles et des évaluations ;
- Les élèves bénéficiant de l'Ulis peuvent par ailleurs prétendre à un aménagement des examens, conformément aux articles D. 351-27 à D. 351-31 du code de l'éducation ;
- Le chef d'établissement veille à ce que les élèves soient informés au plus tôt des procédures leur permettant de déposer une demande et à ce qu'ils soient accompagnés dans leurs démarches s'ils le souhaitent.

2. Dispositions particulières

2.1. L'Ulis dans le premier degré

L'Ulis école est placée sous la responsabilité du directeur de l'école où elle est implantée. Elle est prise en compte au même titre qu'une classe de l'école dans la définition de la quotité de décharge d'enseignement du directeur.

- L'effectif des Ulis école, comptabilisé séparément des autres élèves de l'école pour les opérations de la carte scolaire, est limité à 12 élèves. Toutefois, l'inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale (IA-Dasen) peut décider de limiter l'effectif d'une Ulis donnée à un nombre sensiblement inférieur si le projet pédagogique du dispositif ou si les restrictions d'autonomie des élèves qui y sont inscrits le justifient ;
- Une attention particulière est portée par l'IA-Dasen aux écoles ayant une Ulis dans les opérations de carte scolaire ;
- Le directeur doit s'assurer que tous les enseignements relevant des programmes de l'école primaire soient dispensés et notamment les enseignements de langues vivantes étrangères ;
- Les élèves bénéficiant de l'Ulis peuvent participer aux activités péri-éducatives notamment dans le cadre du projet éducatif territorial ;
- Une attention particulière doit être portée aux transitions à chaque changement de cycle.

Service des enseignants des Ulis écoles

Les obligations réglementaires de service des enseignants affectés dans les Ulis écoles sont régies, comme pour les autres enseignants du premier degré, par le décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008.

Dans ce cadre, l'IEN chargé de la circonscription veille à ce que le coordonnateur bénéficie d''un temps de concertation avec les autres acteurs de la scolarisation des élèves bénéficiant de l'Ulis. Ce temps doit permettre une réflexion sur le fonctionnement de l'Ulis, l'évaluation de ses effets, la situation particulière de certains élèves.

En tout état de cause, le temps consacré par les coordonnateurs des Ulis école à la concertation, aux travaux en équipe pédagogique, aux relations avec les parents ou aux participations aux conseils d'école est égal à 108 heures annuelles conformément à la circulaire n° 2013-019 du 4 février 2013 relative aux obligations de service des personnels enseignants du premier degré.

Les coordonnateurs des Ulis école peuvent participer aux animations et formations pédagogiques de la circonscription, mentionnées au 3 de l'article 2 du décret du 30 juillet 2008.

2.2 L'Ulis dans le second degré

Le nombre d'élèves qui bénéficient du dispositif au titre d'une Ulis collège ou lycée ne dépasse pas dix. Cependant, dans certains cas, l'inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale (IA-Dasen) peut décider de limiter l'effectif d'une Ulis donnée à un nombre sensiblement inférieur si le projet pédagogique ou si les restrictions d'autonomie des élèves qui y sont inscrits le justifient. Il peut également augmenter l'effectif d'une Ulis donnée si la mise en œuvre des PPS des élèves le permet.

Les critères de modulation du nombre d'élèves bénéficiant de l'Ulis s'appuient sur les temps de présence effectifs dans le dispositif et les temps d'inclusion scolaire en classe ordinaire ainsi que sur les projets personnalisés de scolarisation.

Cette modulation peut différer selon que les élèves sont scolarisés au collège, au lycée général et technologique ou au lycée professionnel.

– Le chef d'établissement détermine, au sein de la dotation horaire globale, les moyens nécessaires pour assurer les enseignements aux élèves bénéficiant de l'Ulis. Il s'assure de la régularité des concertations entre les intervenants.

– Le conseiller principal d'éducation veille à la participation des élèves bénéficiant de l'Ulis aux activités éducatives, culturelles et sportives et à la bonne organisation des temps de vie collective (restauration, permanence, récréation).

– Certains élèves du collège scolarisés au titre de l'Ulis suivent les enseignements des programmes de leur classe d'âge. Dans ce cas, on affectera prioritairement un enseignant spécialisé du second degré sur le poste de coordonnateur. Pour le cas où le coordonnateur serait issu du premier degré, il se réfèrerait également dans son enseignement aux programmes du collège ou du lycée.

– Pour le cas où les enseignements dispensés au sein de l'Ulis seraient en très grand décalage avec les programmes de collège, particulièrement lorsque les élèves relèvent de troubles des fonctions cognitives, on affectera prioritairement un enseignant spécialisé du premier degré. Pour le cas où le coordonnateur serait issu du second degré, ce professeur devra nécessairement enseigner dans le cadre d'une polyvalence et sans se restreindre à sa seule discipline. Le chef d'établissement et l'IEN-ASH devront veiller à ce que les élèves bénéficiant de l'Ulis suivent effectivement l'ensemble des enseignements, auxquels ils ont droit, avec les aménagements et adaptations nécessaires.

– Les temps de présence de l'élève bénéficiant de l'Ulis au collège ou en lycée ne sont pas en corrélation avec les obligations réglementaires de service du coordonnateur de l'Ulis.

Service des enseignants des Ulis dans le second degré

Les obligations réglementaires de service des enseignants du premier degré affectés dans les Ulis du second degré sont de 21 heures, conformément au décret n° 2014-940 du 20 aoÃ»t 2014 et à la circulaire n° 2015-057 du 29 avril 2015. Les dispositions de la circulaire n° 74-148 du 19 avril 1974 qui fixent les obligations de service des personnels de l'éducation spéciale et de l'adaptation ne sont plus applicables. En revanche, les heures de coordination et de synthèse accomplies par les enseignants exerçant en enseignement adapté dans le second degré demeurent régies par la circulaire du 19 avril 1974 précitée. Les obligations réglementaires de service des enseignants du 2nd degré affectés dans les Ulis sont régies par le décret 2014-941 du 20 août 2014.

L'orientation

- Plus encore que pour les autres élèves, pour les élèves bénéficiant d'une Ulis, la réussite des phases d'orientation doit donner lieu à une préparation spécifique, dans le cadre du parcours Avenir (parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel). Le parcours Avenir permet la découverte d'une large palette de métiers, dans un parcours construit jalonné d'« étapes-métiers » qui se poursuivra jusqu'en classe de terminale. Les actions menées au titre de la préparation à l'orientation sont prévues dans le PPS, un bilan en est fait lors des équipes de suivi de la scolarisation et figurent dans le formulaire Geva-Sco réexamen ;
- les inspecteurs de l'éducation nationale chargés de l'enseignement technique sont des interlocuteurs privilégiés par leur connaissance des enseignements professionnels et de la carte des formations. Ils apportent leur expertise sur le projet professionnel des élèves et les limitations d'activité induites par leur trouble, avec l'appui, notamment, du médecin de l'éducation nationale, au regard du champ professionnel et du référentiel d'activités ;
- l'entretien personnalisé d'orientation contribue à la synthèse, pour chaque élève, de ces étapes de découverte ;
- le psychologue de l'éducation nationale du collège ou du lycée apporte son expertise auprès des équipes éducatives et sa connaissance des filières de formation et professionnelles, il analyse les parcours d'orientation souhaités et les personnalités des élèves ;
- les élèves bénéficiant de l'Ulis bénéficient des dispositifs de droit commun visant la préparation à ces transitions.

L'Ulis collège

Pour les élèves bénéficiant de l'Ulis dont le PPS ne prévoit pas l'accès au diplôme national du brevet, la passation du certificat de formation générale (CFG) est proposée dans les conditions prévues par les articles D. 332-23 et suivants du code de l'éducation ;

- pour les élèves dont le PPS prévoit à l'issue de la scolarité en collège l'accès à une formation professionnelle, des stages en entreprises, organisés par voie conventionnelle, sont proposés afin de construire le projet professionnel. Dans ce cadre, le conventionnement éventuel avec une Segpa ou un établissement médico-social peut faciliter une première approche des champs professionnels en proposant à l'élève des activités préprofessionnelles diversifiées ;
- dans le cadre du parcours Avenir, les séquences d'observation du monde professionnel en classe de 3e sont l'occasion pour les élèves bénéficiant de l'Ulis d'avoir une première connaissance du milieu professionnel ou encore des entreprises adaptées afin de leur permettre de développer leurs appétences, projets professionnels et aptitudes.

Ces séquences d'observation sont organisées dans les conditions générales définies par les articles D. 331-1 et suivants du code de l'éducation précisées par la circulaire n° 2003-134 du 8 septembre 2003 relative aux modalités d'accueil en milieu professionnel d'élèves mineurs de moins de 16 ans.

L'Ulis lycée d'enseignement général et technologique

- Pour les élèves bénéficiant de l'Ulis dont le PPS prévoit la préparation d'un diplôme de l'enseignement général ou technologique, l'équipe pédagogique, singulièrement le coordonnateur de l'Ulis, accompagne le projet de poursuite d'études et prépare les élèves aux conditions particulières de travail qu'ils rencontreront dans l'enseignement supérieur ;
- L'élève bénéficie en outre de l'ensemble des dispositifs d'accompagnement personnalisé tel que l'entretien personnalisé d'orientation en classes de première et de terminale.

L'enseignant référent prend contact, le moment venu, avec le correspondant « handicap » de l'enseignement supérieur afin d'assurer la transition avec l'université.

3 L'Ulis, un pilotage ajusté aux besoins de scolarisation des élèves en situation de handicap

La carte des Ulis est arrêtée annuellement par le recteur d'académie sur proposition des inspecteurs d'académie-directeurs académiques des services de l'éducation nationale. Elle est déterminée notamment en fonction des critères suivants :

- caractéristiques de la population scolaire concernée : nombre d'élèves en situation de handicap, répartition par âge et par bassin, etc. ;
- caractéristiques géographiques de l'académie : distances, densité des établissements scolaires, zones d'enclavement, etc. ;
- carte des formations professionnelles, bassins de formation, en lien avec les partenaires concernés et les collectivités territoriales.

Les recteurs d'académie et les IA-Dasen portent une attention particulière aux établissements scolaires où sont implantées les Ulis lors du dialogue de gestion.

Organisation et programmation de l'offre médico-sociale

- L'objectif de cette carte est d'assurer un maillage territorial de l'académie. Pour établir ses propositions, chaque IA-Dasen peut notamment s'appuyer sur les travaux du groupe technique départemental créé par l'article D. 312.10.13 du code de l'action sociale et des familles. La carte des Ulis est validée à l'échelon académique, elle est élaborée de manière à garantir sa cohérence et sa complémentarité avec l'offre médico-sociale et l'offre de soins pilotées par les agences régionales de santé (ARS). Les instances représentatives (conseils départementaux ou académiques de l'éducation nationale, comités techniques) sont consultées lors de la création de l'Ulis. Les partenaires qui concourent à la formation et à l'insertion professionnelle et à l'accompagnement médico-social des jeunes handicapés peuvent être associés à cette cartographie. Les MDPH sont tenues informées de l'évolution de la carte des Ulis ;
- les inspecteurs de l'éducation nationale chargés d'une circonscription du premier degré, les IEN-ASH et les conseillers techniques des recteurs d'académie en charge de l'ASH, les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR), notamment les IA-IPR-EVS, les IEN-ET-EG effectuent l'évaluation régulière des Ulis. Cette évaluation a pour objet de mesurer l'effectivité des projets d'Ulis et leur impact sur la scolarité des élèves concernés. Elle s'appuie sur des rapports d'activités rédigés par les coordonnateurs sous l'autorité des IEN et/ou des chefs d'établissement.

Pour la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et par délégation,
La directrice générale de l'enseignement scolaire,
Florence Robine

Annexe 3 : Lettre envoyée à La Proviseure du lycée J. Jaurès

Lansade Godefroy
Doctorant en anthropologie à l'EHESS de Marseille
Tél : O6 ** ** ** **
Email : g.lansade@ehess.fr

Le 25/08/2011

Madame La Proviseure,

Comme convenu lors de notre entretien fin juin, je vous confirme mon souhait de pouvoir mener un travail de terrain au sein de votre établissement. Actuellement en première année de doctorat d'anthropologie à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS) de Marseille je m'intéresse à la scolarisation des adolescents reconnus handicapés en lycée professionnel. Ce travail est réalisé sous la direction de Yannick Jaffré, anthropologue à l'EHESS, directeur de recherche au CNRS.

Je vous serais donc très reconnaissant de m'autoriser à effectuer mon travail de recherche qui, bien entendu, repose sur une garantie totale d'anonymat (lieux et personnes) ; les données recueillies ne seront utilisées qu'à des fins scientifiques. La méthodologie que j'adopterai tout au long de cette étude repose principalement sur l'alternance d'observations directes au sein des classes et lieux fréquentés par les élèves de l'ULIS (après autorisation des professeurs concernés) et d'entretiens tant avec les élèves qu'avec les personnels en contact avec ces derniers. Par ailleurs, je souhaiterais également pouvoir obtenir votre autorisation à participer aux équipes de suivi de scolarisation mises en place pour chacun des élèves de l'ULIS. Bien entendu, M *** Inspecteur ASH du département du *** sera informé de cette requête ainsi que M ***, enseignant référent en charge des dossiers des élèves. Les parents d'élèves seront bien évidemment tenus au courant de ce travail de recherche et ma présence à chaque équipe de suivi de scolarisation soumise à leur accord.

L'objectif premier de cette étude étant d'améliorer la connaissance de l'enjeu essentiel que représente aujourd'hui la scolarisation des adolescents reconnus handicapés, je m'engage donc à vous fournir ainsi qu'aux principaux intéressés une synthèse de mon travail une fois terminé.

En espérant vous avoir convaincue de l'importance que revêt pour moi votre participation à ce travail de recherche, je vous prie d'agréer, Madame La Proviseure, l'expression de mes sentiments les plus respectueux.

Godefroy Lansade

Annexe 4 : Réponse de Mme Matton au courrier du 25/08/2016

Courriel du 28/08/2011

Monsieur Lansade,

Faisant suite à votre demande, vous avez mon accord pour effectuer votre travail de recherche au sein du lycée Jean Jaurès pour une durée de deux années scolaires. J'informerai M. Pianet, coordonnateur du dispositif ULIS, de votre présence dans l'établissement. Vous prendrez ensuite contact avec lui afin de définir les modalités de votre présence au sein du dispositif.

Cordialement,

V Matton

Courriel du 30/08/2011 (Réponse à Mme Matton)

Madame Matton,

Je vous remercie pour l'intérêt que vous portez à mon travail ainsi que pour votre confiance à mon égard. Je ne manquerai pas de solliciter au plus tôt M. Pianet afin de définir les modalités de ma présence au sein du dispositif ULIS et des différentes instances qui l'entourent.

Bien cordialement,

Godefroy Lansade

Annexe 5 : Les élèves des dispositifs ULIS du collège J. Zay et du lycée J. Jaurès

	Né(e) en	*Affectation en 2011/2012 (au début de l'enquête)*	*Parcours scolaire (4 années antérieures)*	*Type de difficultés*[409]
Gabrielle	1997	ULIS Jean Zay	CLIS, ULIS collège	*Difficultés de compréhension*
Marie	1997	ULIS Jean Zay	CLIS, ULIS collège	*Déficience intellectuelle*
Alexis	1996	ULIS collège autre que J. Zay	CLIS, ULIS collège	*Difficultés de compréhension ; lenteur*
Anatole	1992	ULIS J. Jaurès	ULIS collège, ULIS lycée	*Trisomie 21; déficience intellectuelle*
Camille	1996	ULIS Jean Zay	ULIS collège	*Difficultés de compréhension*
Éric	1994	ULIS J. Jaurès	SEGPA, ULIS lycée	*Difficultés de compréhension ; lenteur*
Fabrice	1996	ULIS Jean Zay	ULIS collège	*Dyspraxie ; trouble de l'attention*
Hugo	1996	ULIS collège autre que J. Zay	ULIS collège	*« Rien » autre qu'un retard scolaire important (frère de Noémie)*
Jade	1994	ULIS J. Jaurès	ULIS collège, ULIS lycée	*Difficultés de compréhension ; difficultés sociales*
Jérémy	1993	ULIS J. Jaurès	ULIS collège, ULIS lycée	*Difficultés de compréhension ; troubles du comportement*
Jonas	1993	ULIS J. Jaurès	ULIS collège, ULIS lycée	*Déficience intellectuelle*
Laurent	1993	ULIS J. Jaurès	ULIS collège, ULIS lycée	*Difficultés de compréhension ; lenteur*
Lise	1995	ULIS collège autre que J. Zay	ULIS collège	*Difficultés de compréhension ; lenteur ; difficultés sociales*
Luc	1995	ULIS J. Jaurès	ULIS collège, ULIS lycée	*Déficience intellectuelle ; dysharmonie évolutive ; trouble de la communication*

[409] Je ne mentionne pas ici le retard scolaire présent chez tous les élèves. Je signale exclusivement les caractéristiques données par les professionnels (et plus particulièrement par les coordonnateurs).

Marylou	1993	ULIS J. Jaurès	ULIS collège, ULIS lycée	*Troubles de type psychotique, problème de communication*
Maxence	1993	ULIS J. Jaurès	ULIS collège, ULIS lycée	*Troubles psychiques graves*
Noa	1994	ULIS J. Jaurès	ULIS collège, ULIS lycée	*Déficience intellectuelle*
Noémie	1996	ULIS collège autre que J. Zay	SEGPA, ULIS collège	*Problème de comportement (sœur d'Hugo)*
Oriane	1993	ULIS J. Jaurès	CLIS, ULIS Collège	*Difficultés de compréhension*
Sarah	1992	ULIS J. Jaurès	ULIS collège, ULIS lycée	*Difficultés de compréhension ; difficultés sociales*
Tom	1994	ULIS J. Jaurès	ULIS collège/SEGPA, ULIS lycée	*Troubles de type autistique*

Anciens élèves de l'ULIS lycée J. Jaurès

Ariane	1992	Sans affectation	ULIS lycée, sans affectation	*Déficience intellectuelle*
Catherine	1991	Sans affectation	ULIS lycée, sans affectation	*Difficultés de compréhension ; lenteur, trouble de l'attention*
Virgile	1991	*CFA-FA*	*ULIS lycée, CFA-FA*	*Troubles de type psychotique ; troubles de l'attention et de la compréhension*