



HAL
open science

À l'épreuve d'une scolarisation partagée

Godefroy Lansade

► **To cite this version:**

Godefroy Lansade. À l'épreuve d'une scolarisation partagée. Ressources, 2020, 22, pp.40-48. hal-02926630

HAL Id: hal-02926630

<https://hal.science/hal-02926630>

Submitted on 31 Aug 2020

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.

À l'épreuve d'une scolarisation partagée

La notion d'inclusion scolaire qui s'est transformée en acte législatif avec la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 9 juillet 2013 est, à présent, le principe de base de l'éducation pour tous, sans distinction et sans condition(s)¹. Cette volonté politique s'est traduite par une augmentation significative du nombre d'enfants et d'adolescents reconnus handicapés au sein de l'école dite ordinaire (Le Laidier, Michaudon & Prouchandy, 2016) et, plus particulièrement, dans l'enseignement secondaire (collège et lycée), des élèves désignés² handicapés mentaux³. Dans cette perspective, les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (Ulis) ont pour objectif d'assurer et garantir les conditions de possibilité de la scolarisation de ces élèves⁴. Par ailleurs, si sur le terrain, « il/elle va en inclusion » reste l'expression dominante pour qualifier les élèves qui partagent leur temps scolaire entre la classe « ordinaire » dans laquelle ils sont inscrits son usage n'en demeure pas moins contradictoire. Celle-ci renvoie en effet à l'ère de l'intégration lorsque les élèves étaient inscrits administrativement au sein d'un dispositif UPI (Unité pédagogique d'intégration, devenue Ulis en 2010) et, en fonction de leur projet personnalisé de scolarisation, étaient « intégrés » quelques heures dans une classe « ordinaire ». A présent, du moins pour ce qui concerne les collèges et lycées, les élèves reconnus handicapés sont inscrits administrativement dans une classe ordinaire et rattachés (ou non) à un dispositif Ulis. « Il/elle va en inclusion » traduit ainsi la persistance d'une expression qui désigne l'inverse de la « réalité administrative ». Toutefois, si l'on s'accorde sur le fait que nos usages langagiers structurent notre rapport au monde (Bourdieu, 1977 ; Douglas, 2004), sans doute n'est-il pas vain de penser que l'usage de cette expression puisse avoir des effets performatifs tant sur les pratiques qu'au niveau du regard porté sur les élèves. Il serait à cet égard intéressant de s'interroger sur ce qu'elle dit de l'appropriation du paradigme d'inclusion sur le terrain et de sa mise en actes. Bien que fondamentale, cette question ne sera pas interrogée ici. Dans le cadre de cette brève contribution, il s'agira d'examiner quelques uns des effets directs, matériels et symboliques, de cette modalité de scolarisation que représente l'alternance entre une classe d'inclusion⁵ et un dispositif Ulis, sur les conditions d'apprentissage des élèves et sur les élèves eux-mêmes. Parce que ces derniers ne sont pas les agents passifs des contraintes qui pèsent sur eux, nous nous intéresseront à la manière dont ils s'adaptent et résistent au contexte inclusif. Les éléments qualitatifs qui seront présentés plus loin sont tirés de l'analyse de l'expérience scolaire et du point de vue de lycéens qui vivent la politique d'inclusion scolaire à la première personne.

Terrain et méthodes

Les situations décrites dans cette contribution sont tirées d'une enquête ethnographique de près de trois ans auprès d'un groupe d'adolescents et jeunes majeurs (de seize à vingt ans), reconnus handicapés

¹ L'article 2 rappelle ainsi que le service public de l'éducation doit « veiller à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ».

² C'est principalement pour rendre compte de la relation d'interdépendance entre l'environnement social et l'individu que j'utilise ici la forme grammaticale « dits » ou « désignés » handicapés. Il s'agit par ailleurs 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.

³ Au sein de l'éducation nationale, la catégorie « troubles des fonctions cognitives » s'est substituée à celle de « handicap mental » depuis la circulaire n° 2001-035 du 21-02-2001. Néanmoins, dans une perspective émique, j'utiliserai les termes de « handicap mental ».

⁴ Pour une présentation dans le détail du dispositif Ulis il est possible de se référer à la circulaire n 2015-129 du 21-8-2015 « Unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et second degrés »

⁵ Toujours dans une perspective émique, j'emploierai les termes de « classe d'inclusion » pour désigner la classe « ordinaire » dans laquelle les élèves sont inclus.

mentaux, et rattachés à une Ulis au sein d'un lycée professionnel d'une petite ville du Sud de la France (Lansade, 2016). En adoptant une démarche « par le bas », il s'est agi de saisir le sens qu'ils donnent à leurs expériences ordinaires de lycéens dits « inclus » dans et à travers le dispositif auquel ils sont rattachés et, plus largement, à examiner la politique publique d'inclusion scolaire en train de se faire. Le suivi de ces élèves a été rendu possible par le biais d'une observation directe régulière au sein de l'établissement par immersion prolongée dans des espaces de leur vie quotidienne comme la classe, la cour, le foyer, mais aussi lors d'un voyage scolaire et de réunions institutionnelles. En parallèle de ces observations, ont été réalisés soixante-six entretiens auprès de vingt-quatre élèves. En trois années de terrain, il a été possible de conduire jusqu'à huit entretiens avec certains élèves, sur des durées variables, allant de quelques minutes à plus d'une heure et demie. Vingt-huit entretiens ont été réalisés avec des professionnels (le coordonnateur de l'Ulis, l'Aesh⁶, l'enseignant référent, cinq enseignant.e.s du lycée et deux surveillant.e.s, etc.). L'interprétation des situations observées et des entretiens s'appuie également sur de fréquentes conversations informelles tant avec les élèves que les professionnels. Enfin, les données recueillies ont été complétées par la collecte de notes présentes dans les bilans et rapports d'inclusion et de stages ainsi que dans les projets d'orientation professionnelle.

Les cadres de la « forme scolaire » : classe d'inclusion *versus* dispositif Ulis

La « forme scolaire » (Vincent, 1994) qui organise l'expérience scolaire des élèves, structure les comportements et définit les règles de l'action est profondément différente entre la classe d'inclusion⁷ et le dispositif Ulis. Le « rythme » y est moins directement contraint par l'avancée dans les programmes officiels qu'au sein des classes d'inclusion, qui plus est dans les classes dites à « examen ». Leurs contenus restent des repères mais leur acquisition n'est pas pensée de manière linéaire sur la seule année en cours. Les évaluations sont peu fréquentes et essentiellement formatives, très rarement sommatives. Si Marc⁸ utilise la notation chiffrée pour, dit-il, normaliser sa pratique avec celles des autres classes d'inclusion - les notes sont toujours au-delà de la moyenne. Il définit 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 ». Dès que les élèves sont en difficulté, ils sollicitent l'aide du coordonnateur ou de l'Aesh. Le nombre d'élèves étant souvent restreint au sein du dispositif (il peut être réduit à deux ou trois élèves) la personnalisation du travail représente la modalité d'enseignement privilégiée. À tout moment les élèves peuvent interroger l'enseignant et l'Aesh sur le travail en cours ou évoquer des problèmes ou des situations qui les préoccupent au sein du lycée ou lors des stages.

Dans les classes d'inclusion, les « cadres » (Goffman, 1991) de l'expérience scolaire sont différents. Selon Goffman nous percevons le réel à partir de « cadres » en tant que « dispositifs cognitifs et pratique d'organisation de l'expérience sociale qui nous permettent 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). L'organisation de la classe, la nature des savoirs en jeu, les modes de présentation de ces savoirs et l'organisation des situations didactiques, les attentes des professeurs, l'étayage, le rapport à l'erreur, les modalités d'évaluation et leurs fréquences, etc., sont très éloignés de ce qui est pratiqué lors des regroupements au sein de l'Ulis. Ce passage est d'autant plus délicat qu'il s'inscrit dans un processus sans solution de continuité. Ceci génère chez les élèves de fortes inquiétudes et tend à les placer dans des situations de difficulté souvent insurmontables. Comme le rapporte Camille, le rythme de la classe lui pose problème : « Je suis très en retard et je comprends rien, ça va trop vite, je coule ! » Noa, de son côté, dit être perdu, ne pas comprendre ce qu'il fait dans cette classe.

« Comment ça va en inclusion ? »

⁶ Accompagnant des élèves en situation de handicap.

⁷ Dans la majorité des cas, les élèves sont inscrits dans une classe « ordinaire » dite d'inclusion et rattachés au dispositif Ulis. Selon des modalités adaptées à chaque élève, leur scolarisation alterne entre des temps de regroupement au sein du dispositif et des temps au sein de leur classe d'inclusion.

⁸ Marc est le coordonnateur du dispositif Ulis.

- Ça va pas (*air 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*] »

La sacoche de Noa est remplie de feuilles volantes sur lesquelles figure des brides de cours. Ses cahiers débordent de photocopies à peine complétées, raturées et peu voire pas du tout corrigées. Là encore, contrairement à ce qui se pratique au sein du dispositif, les enseignants ne vérifient pas (ou très peu) si la leçon a été prise en note intégralement ou si les corrections ont été notées correctement. Au lycée, la plupart des enseignants considèrent que ce suivi n'a plus lieu d'être. Selon Virginie (professeure de biotechnologie dans une classe de CAP option « Agent Polyvalent de Restauration »), « tenir le programme » pour satisfaire aux exigences de l'examen nécessite de tenir une certaine allure ; au risque de fragiliser et compromettre la scolarisation des élèves dits « inclus ».

« 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. Il faut avancer (*hésite*) Y'a l'examen à préparer, il faut avancer ! Donc (*hésite*) Luc il était lent, en difficulté, et (*cherche ses mots*) et là j'y arrivais plus (*désemparée*). On a des classes très hétérogènes, je sais qu'une classe homogène ça n'existe pas mais bon, là, je sais plus faire ! Donc après les vacances de février, juste avant les vacances de Pâques, je suis allée voir la proviseure adjointe, je lui ai dit : "Moi je peux plus, on nous demande des pourcentages de réussites extraordinaires au CAP et on doit inclure des élèves qui arrivent pas à suivre, comment on fait là ?" Donc j'ai envoyé un mail au coordonnateur en lui disant que j'avais discuté avec Luc et que là maintenant (*hésite*) on allait arrêter de se faire du mal. Après il a arrêté de venir. »

(Extrait d'un entretien avec Virginie, professeure de biotechnologie)

Comme d'autres enseignants, Virginie dit se heurter à la gestion de l'hétérogénéité des classes. Difficulté objective qui prend d'autant plus d'ampleur dans la situation d'injonction contradictoire à laquelle elle déclare être confrontée ; à savoir satisfaire une attente institutionnelle forte en termes de taux de réussite aux épreuves de CAP (de l'ordre de plus de 90% dans le lycée où se déroule cette enquête) et, dans le même temps, assurer l'inclusion d'élèves souvent très éloignés scolairement des exigences attendues à ces examens. Dans le cas de Luc qui a cessé de participer aux ateliers de sa classe d'inclusion, les trois quarts de son temps de scolarisation se déroule à présent au sein du dispositif Ulis et non de la classe dans laquelle il est inscrit. Cette situation pose dès lors la question du sentiment d'identification et d'appartenance des élèves à leur classe d'inclusion. Pour Luc, comme pour d'autres élèves dans une situation proche, le dispositif Ulis demeure sa « classe » d'appartenance malgré les sentiments de rejet qu'il peut parfois montrer à son égard vis-à-vis des processus de ségrégation et de stigmatisation qu'implique le fait d'être rattaché à ce dispositif (Lansade, 2015). En outre, cette situation organise les conditions d'une affiliation jamais achevée à la classe d'inclusion. Très concrètement, les élèves qui parviennent à se maintenir dans leur classe d'inclusion sont ceux qui réussissent à surmonter leurs difficultés et à opérer les modalisations (Goffman, 1991) nécessaires des cadres entre l'Ulis et la classe d'inclusion. À l'évidence, la question centrale qui se pose ici est celle des conditions de possibilité d'une « accessibilité pédagogique » (Benoit & Sagot, 2008, Plaisance, 2013) et didactique (Roiné, 2009) des classes « ordinaires » aux élèves désignés handicapés mentaux.

De quelques stratégies d'adaptation : faire face...

Pour tenter de s'adapter à la forme scolaire de leur classe d'inclusion certains élèves, comme Oriane, Jade, Léa, Noa et Hugo, usent de stratégies (au sens des « coping stratégies » de Woods, 1990) en tant que modes

d'ajustement des conduites à des contraintes formelles et matérielles. Il s'agit pour les élèves de faire face et se débrouiller au sein de leur classe d'inclusion afin de parvenir à une « sauvegarde du soi » (Woods, 1990) et éviter ce qui pourrait conduire des formes de stigmatisation disqualification sociale. Quatre types de stratégies ont été observées.

« S'aider pour tenir bon »

Oriane et Jade, participaient ensemble aux ateliers d'ATMFC⁹. Comme le souligne Oriane dans l'extrait d'entretien « être à deux » offre la possibilité de s'entraider et de « tenir bon » :

« Avec Jade on était toutes les deux en atelier, c'est plus facile d'être à deux. 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, c'est plus facile pour tenir bon, on peut s'aider, on s'aide pour tenir bon. On se met à deux et on essaye de trouver (*sourit*). »

Au sein du dispositif, l'entraide est fortement valorisée et encouragée par le coordonnateur. Il est fréquent d'observer les élèves en train de coopérer autour d'activités communes souvent de manière informelle ou institutionnalisée (comme le tutorat par exemple). 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 plus en adéquation avec l'examen du CAP. Par ailleurs, demander de l'aide à l'enseignante de la classe d'inclusion c'est prendre le risque d'attirer l'attention sur soi, rappeler et légitimer le bien-fondé de son appartenance au dispositif l'Ulis, source de stigmatisation. Jade est très explicite sur ce point : « C'est trop la honte de demander. Y vont dire retourne en Ulis ! Si je demande, après on va dire : « Elle a pas compris ! » c'est trop la honte alors je préfère me taire, c'est tout. » C'est en partie pour des raisons analogues que la plupart des élèves refusent d'être accompagnés par l'Aesh. Laquelle représente un véritable « symbole stigmaté » (Goffman, 1975), qui laisse supposer, révèle ou consacre une différence jugée sous les traits négatifs de l'écart et du manque. Certain.e.s élèves préfèrent vivre des situations d'échec dans les classes d'inclusion que d'être accompagné.e.s. C'est le cas de Léa.

« Léa ne veut plus que je l'accompagne. Elle m'a dit : « Je veux plus aller en inclusion si tu viens ! » Elle m'a dit que c'était pas contre moi mais qu'elle voulait se débrouiller toute seule. Elle est en grande difficulté, il y a peu de chance qu'elle y parvienne seule, mais je respecte son choix. »

(Extrait d'un entretien avec Agathe, Aesh)

Là encore, Jade, Léa et d'autres encore, refusent ce qui relève des actions de compensations au risque d'être stigmatisé.e.s et disqualifié.e.s socialement.

« Des yeux de partout »

Après l'abandon de Jade, Oriane s'est retrouvée « seule » dans sa classe d'inclusion (en atelier). Elle raconte comment elle s'y prend à présent lors d'une situation d'évaluation, mais aussi lorsqu'elle se sent perdue pour effectuer un geste technique dont elle a oublié la manière de procéder :

« Ça a été les évaluations en atelier ?

– 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 temps d'ateliers sont propices à ce type de stratégie, il y est en effet plus facile de jeter des « coups d'œil » sur le travail de ses voisins que dans une salle de classe « ordinaire ». La disposition des postes fait

⁹ Assistant technique en milieux familial et collectif.

que le professeur se retrouve parfois dos à certains élèves afin de pouvoir s'adresser à d'autres, voire se déplacer dans une pièce contiguë. Lors des séances d'ateliers que j'ai pu observer, j'ai en effet remarqué que les élèves rattachés au dispositif privilégiaient l'imitation, plutôt que de solliciter l'enseignante. Dans la majorité des cas, cette stratégie donne la possibilité immédiate de « réussir » l'action demandée sans toutefois la « comprendre » (Piaget, 1974).

« Repérer l'intello... »

Inclus en 2^{nde} professionnelle mécanique, Hugo m'explique que c'est un peu difficile, 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 découvre qu'il ne possède que des bribes de cours prises sur des feuilles volantes, qu'il réunit çà et là, au milieu d'autres cours, dans une seule et même chemise à rabat défraîchie. Ses résultats aux premiers contrôles sont catastrophiques dans quasiment l'ensemble des matières. Fort de ce constat et conscient de décrocher, Hugo reste néanmoins confiant. Il raconte avoir trouvé une solution, sur laquelle, au départ, il préfère rester discret :

« Après avoir échangé quelques banalités avec Hugo lors de la pause, nous parlons 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. Avant que nous nous quittions, Hugo me lance : "En maths, j'ai un peu triché !" 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, qui a des bonnes notes. Il bosse, il a toujours fait les exercices. (rit)" »

(Extrait du Journal de terrain)

Le lendemain de notre discussion, je croise Hugo accompagné d'Aurélien, « l'intello ». Hugo me présente Aurélien comme étant celui qui « l'aide un peu en classe » lors des contrôles. Aurélien acquiesce : « Je lui montre s'il sait pas, c'est tout. » Sans doute aussi vieille que l'école, la triche s'avère un moyen, illicite, de faire face aux situations d'évaluation. Malgré cela Hugo ne terminera pas l'année en 2^{nde} 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 mettre fin à son inclusion dans la classe de 2^{nde} Bac pro mécanique. Il sera totalement scolarisé au sein du dispositif.

« 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. Hugo, Noa, ou encore Jade, m'ont avoué se rendre à l'infirmerie pour des maux qui n'étaient que des prétextes pour « sécher » une partie ou la totalité des cours. Quant à Sarah, dans l'extrait qui suit, elle explique avoir eu recours à une autre solution :

« **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, c'est ça (*sourit*).

– **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 ! »

Nombre d'élèves rattachés au dispositif ont usé de cette stratégie. Laquelle n'a pas échappé à Marc, le coordonnateur de l'Ulis, c'est même pour lui un indicateur sur la manière dont se déroule l'inclusion des élèves. Si Marc se montre compréhensif et bienveillant lorsque certains d'entre eux font la demande de ne pas se rendre dans leur classe d'inclusion, c'est qu'il suppose qu'ils rencontrent des difficultés. Lorsqu'ils usent de cette stratégie pour éviter leur classe d'inclusion, c'est, selon lui, pour de bonnes raisons :

« J'ai vraiment de bonnes relations avec les élèves. C'est important de mettre en place une relation de confiance dès la rentrée. Tu vois, quand certains, comme Sarah, Jade et même Noa arrivent vers moi en me disant qu'ils ont pas trop envie d'aller en inclusion je sais que c'est sincère (*hésite*). J'accepte qu'ils restent avec moi et après on en parle et on va voir le prof du cours qu'ils ont séché pour voir ce qui cloche. Tu vois, je fais le tampon (*rit*). Enfin, jamais ça a été du pipo, y'a toujours une raison, quand ça se passe comme ça, c'est pour moi un indice de comment ça se passe en inclusion. Souvent aussi, ils en parlent à Audrey [l'Aesh] qui vient ensuite m'en parler. » (Extrait d'un entretien avec Marc)

L'*entraide*, l'*imitation*, la *triche* ou encore l'*absentéisme*, sont autant de stratégies pour faire face à des situations souvent stressantes. Vécues dans l'intime comme une épreuve ; ces situations n'en demeurent pas moins sociales quant à ce qui les origine (Martucceli, 2006). Il s'agit pour les élèves de sauvegarder leur estime de soi et de préserver une image de soi positive à l'égard de leurs pairs dans leurs classes d'inclusion. C'est principalement lors des évaluations, génératrices de stress, que les élèves tentent de mobiliser ces différentes stratégies. Elles sont les « derniers recours » pour éviter comme le souligne Goffman de « perdre la face » (1991) même si, à terme, elles se sont avérées peu efficaces.

Conclusion

Les apports de ce travail sont de trois ordres. Cette enquête montre d'abord les tensions inhérentes à l'alternance entre la classe d'inclusion et le dispositif Ulis auquel sont rattachés des élèves désignés handicapés mentaux. On l'a vu, les obstacles qu'ils rencontrent ne sont pas tant (ou seulement) les conséquences de leurs difficultés singulières que les effets des conditions de scolarisation qu'implique cette alternance (Lansade, 2015). Ensuite, en plaçant la focale sur les stratégies que les élèves mettent en place pour faire face à certaines situations dans leurs classes d'inclusion on comprend que si l'accessibilité physique des établissements du secondaire s'est accrue pour les élèves désignés handicapés mentaux, les difficultés se situent à présent du côté de l'accessibilité pédagogique et didactique des classes d'inclusion. Pour le dire autrement, la question qui se pose est celle des conditions de possibilité de réussite scolaire des élèves désignés handicapés mentaux. Enfin, sur le plan méthodologique, s'attacher à restituer l'expérience des acteurs et leur point de vue part du principe selon lequel « l'action publique ne peut se comprendre que si elle intègre l'appropriation active dont elle fait l'objet par ceux qui la mettent en œuvre et ceux qui en sont les cibles » (Duvoux, 2015, p. 31). Se placer délibérément du côté des destinataires de l'action publique, en adoptant une démarche « par le bas », permet en effet de saisir conjointement tant ses effets que ses usages concrets.

Bibliographie

- 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.
- Bourdieu, P. (1977). Une classe objet. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 17(1), 2-5.
- 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.
- Duvoux, N. (2015), *Les oubliés du rêve américain : philanthropie, Etat et pauvreté urbaine aux Etats-Unis*, Paris, PUF/Le lien social.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Joseph, I. (1998). *Erving et la microsociologie*. Paris : PUF.
- 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.
- Lansade, G. (2016). « La vision des inclus » Ethnographie d'un dispositif d'inclusion scolaire à destination d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux . Thèse de doctorat en Anthropologie sociale et ethnologie. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS). Paris.
- Le Laidier, S. ; Michaudon, H. & Prouchandy, P. (2016). Depuis la loi de 2005, la scolarisation des enfants en situation de handicap a très fortement progressé. *Note d'information*, n° 16.36, MENESR-DEPP.
- Martucceli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve, l'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- 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.
- Roiné, C. (2009). *Cécité didactique et discours noospébriens 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.
- Vincent, G. (dir). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : PUL.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.