



**HAL**  
open science

## Dans les coulisses de l'inclusion scolaire. D'une inclusion sans condition à une inclusion différenciée

Godefroy Lansade

### ► To cite this version:

Godefroy Lansade. Dans les coulisses de l'inclusion scolaire. D'une inclusion sans condition à une inclusion différenciée. *La Nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 2021, 3(3-4). hal-03248983

**HAL Id: hal-03248983**

**<https://hal.science/hal-03248983>**

Submitted on 5 Sep 2023

**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.

# Dans les *coulisses* de l'inclusion scolaire. D'une inclusion sans condition à une inclusion différenciée

Godefroy Lansade

DANS LA NOUVELLE REVUE - ÉDUCATION ET SOCIÉTÉ INCLUSIVES 2021/3 (N° 89-90, VOL. 2),  
PAGES 47 À 63  
ÉDITIONS INSHEA

ISSN 2609-5211

ISBN 9782366160871

DOI 10.3917/nresi.090.0047

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2021-3-page-47.htm>



CAIRN.INFO  
MATIÈRES À RÉFLEXION



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.

**Distribution électronique Cairn.info pour INSHEA.**

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# Dans les *coulisses* de l'inclusion scolaire D'une inclusion sans condition à une inclusion différenciée

Godefroy LANSADE\*

Anthropologue

Maître de conférences au département de sciences de l'éducation

Université Paul Valéry Montpellier 3

CRISES, EA4424

**Résumé :** Cette recherche s'appuie sur une enquête ethnographique menée dans deux établissements, un collège et un lycée professionnel, disposant l'un et l'autre d'une Unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis) destinée à la scolarisation d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux. À travers le point d'observation privilégié que représentent ces deux dispositifs, il s'est agi d'ouvrir une réflexion sur les tensions et les dynamiques paradoxales qui sous-tendent le processus d'inclusion scolaire en train de se faire. Dans un contexte dominé par l'attribution des places, nous verrons comment des pratiques qualifiées d'inclusion différenciée se sont substituées au processus d'inclusion scolaire pensé au départ comme inconditionnel par le législateur.

**Mots-clés :** Adolescent - Dispositif - Enseignement secondaire - Ethnographie - Handicap - Inclusion.

**Behind the scene of inclusive education. From unconditional inclusion to differentiated inclusion**

**Summary:** This research is based on an ethnographic survey conducted in two schools, a middle school and a vocational high school, both of which have a Localized Unit for Inclusive Education (Ulis) for the education of adolescents and young adults designated as mentally disabled. Through the privileged vantage point represented by these two special classes, the aim was to reflect on the tensions and paradoxical dynamics underlying the process of school inclusion that is taking place. In a context dominated by the allocation of places, we will see how practices known as differentiated inclusion have replaced the process of school inclusion that was initially thought to be unconditional by the legislator.

**Keywords:** Disability - Ethnography - Inclusive education - Secondary education - Special class - Teenager.

---

\* [godefroy.lansade@univ-montp3.fr](mailto:godefroy.lansade@univ-montp3.fr)

À l'image de nombreux pays européens, la France a fait le choix de l'inclusion comme nouveau paradigme pour penser la scolarisation des enfants et des adolescents reconnus handicapés. En cela elle rejoint les orientations internationales définies sous l'égide de l'Unesco et présentées dans la Déclaration de Salamanque selon laquelle l'école représente « *le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, de créer des communautés accueillantes et de bâtir une société inclusive visant l'éducation pour tous* » (Unesco, 1994). L'inclusion est devenue, en quelques années, la référence des politiques publiques en faveur des droits des enfants et des personnes en situation de handicap, sans toutefois s'y réduire. Cette évolution s'est traduite en France à travers la loi du 11 février 2005<sup>1</sup> qui a fait de la scolarisation des enfants et des adolescents reconnus handicapés un droit. Cet objectif a été réaffirmé par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école du 8 juillet 2013, qui rappelle que le service public de l'éducation doit veiller : « *à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction* » (Art. 2) et, plus récemment par la loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance qui prévoit diverses mesures pour le « *renforcement de l'école inclusive* ». En droit, l'inclusion scolaire est ainsi devenue le principe de base de l'éducation pour tous. Dans les faits, 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 et Prochandy, 2016) et, plus particulièrement, de ceux qui sont désignés par les acteurs de terrain *handicapés mentaux*<sup>2</sup> dans l'enseignement secondaire (collège et lycée). Notons que ceci avait déjà en partie été rendu possible par la création en 1995<sup>3</sup> de dispositifs dénommés Unités pédagogiques d'intégration (UPI) d'abord au sein des collèges, lesquels ont ensuite été étendus aux lycées en 2001<sup>4</sup>. Depuis la circulaire du 21 août 2015<sup>5</sup>, qu'ils soient implantés dans le premier ou le second degré, ces dispositifs portent le nom d'Unité localisée pour l'inclusion scolaire<sup>6</sup>.

À travers le point d'observation privilégié que représentent deux dispositifs Ulis, l'un situé dans un collège et l'autre dans un lycée professionnel, le parcours auquel invite cet article conduira à ouvrir une réflexion sur les dynamiques paradoxales et les ambiguïtés du processus d'inclusion scolaire en train de se faire. À travers le décryptage des modalités de l'orientation d'élèves désignés handicapés mentaux de 3<sup>e</sup> Ulis-collège en lycée, il s'agira notamment d'examiner les contraintes institutionnelles concurrentes de l'action des professionnels qui interviennent dans et sur le dispositif. On verra ainsi que certaines de ces contraintes ne laissent que peu de marge de manœuvre aux logiques individuelles des élèves à l'endroit même où le

---

1. Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

2. La catégorie *troubles des fonctions cognitives* s'est substituée à celle de *handicap mental* depuis la circulaire n° 2001-035 du 21 février 2001. Sur le terrain, les termes de *handicap mental* sont ceux qui sont en usage, termes que je reprendrai donc dans cet article. Les locutions « *dits handicapés mentaux* » et « *désignés handicapés mentaux* » doivent être entendues comme la manière dont les acteurs de terrain nomment les élèves qui bénéficient du dispositif Ulis.

3. Circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995.

4. Circulaire n° 2001-035 du 21 février 2001.

5. Circulaire n° 2015-129 du 21 août intitulée « *Unités localisées pour l'inclusion scolaires (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans les premier et second degrés* ».

6. Ulis dans la suite du texte.

législateur rappelle, avec les lois de 2005 et 2013, que l'inclusion scolaire demeure inconditionnelle. En tant qu'il est ce qui définit à un moment donné le possible et le légitime (Naepels, 1998), je montrerai tout d'abord en quoi un contexte dominé par l'attribution des places contribue à heurter les trajectoires d'inclusion en milieu, dit ordinaire, des élèves bénéficiant d'un dispositif Ulis. Parce qu'ils ne sont pas uniquement incarnation de l'institution, l'analyse portera ensuite sur la manière dont les coordonnateurs d'Ulis, en tant qu'individus concrets, tentent d'ajuster leurs actions aux cadres institutionnels souvent contradictoires auxquels ils doivent faire face.

## TERRAIN ET MÉTHODES

### Les Unités pédagogiques pour l'inclusion scolaire (Ulis)

Implantées au sein des écoles, des collèges et des lycées, les Ulis sont des dispositifs collectifs permettant la scolarisation des élèves en situation de handicap ou atteints de maladies invalidantes. La circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015 relatives aux modalités d'organisation et de fonctionnement de ces dispositifs rappelle que ce sont les Commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) qui ont pour mission de définir le parcours de formation de l'élève dans le cadre de son projet de vie et plus singulièrement de son Projet personnalisé de scolarisation (PPS). Elles peuvent orienter un élève vers une Ulis afin qu'il ait la possibilité de poursuivre en inclusion des apprentissages adaptés à ses potentialités et à ses besoins même lorsque ses acquis sont très réduits. Des mesures de compensation et une organisation pédagogique adaptée sont mises en œuvre par les équipes éducatives dans le cadre des classes *ordinaires*; ainsi que des enseignements adaptés dispensés par un coordonnateur (un professeur spécialisé) lors de regroupements spécifiques. Dans la majorité des cas, les élèves sont inscrits dans une classe *ordinaire* dite « *de référence* » et bénéficiant du 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.

Les situations décrites et la démarche présentée sont tirées d'une enquête ethnographique réalisée auprès d'un groupe d'adolescents et jeunes majeurs (de quatorze à vingt ans), reconnus handicapés par la MDPH<sup>7</sup> et bénéficiant, pour certains, d'une Ulis collège et pour d'autres d'une Ulis implantée dans un lycée professionnel. Situés dans une ville du sud de la France, les deux établissements sont distants de quelques centaines de mètres. L'Ulis du collège J. Zay est coordonnée par Julien et l'Ulis du lycée J. Jaurès par Marc<sup>8</sup> tous les deux en poste depuis plusieurs années. Le suivi de ces élèves a été rendu possible par le biais d'une observation directe régulière et prolongée dans des espaces de leur vie quotidienne comme la classe, la cour,

7. Maison départementale des personnes handicapées.

8. Comme tous les noms de personnes et de lieux utilisés dans cet article, ceux de Julien et de Marc sont fictifs.

le foyer mais aussi lors de stages et de réunions institutionnelles (notamment les équipes de suivi de scolarisation<sup>9</sup>). En parallèle de ces observations, ont été réalisés soixante-six entretiens auprès d'élèves bénéficiant des dispositifs Ulis et vingt-huit entretiens ethnographiques avec des professionnels (les coordonnateurs de l'Ulis, l'AESH<sup>10</sup>, l'enseignant référent, des professeurs du lycée, des surveillants, etc.). L'interprétation des situations observées et des entretiens s'appuie également sur de fréquentes conversations informelles tant avec les élèves que les professionnels et quelques parents d'élèves. Durant ces entretiens et conversations, la posture adoptée a consisté à considérer que « *tout ce qui est présent dans la situation à comprendre, ou qui est lié, doit être pris en compte et utilisé [...] même si la chose semble peu importante ou est peu visible* » (Becker, 2016). 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. Ce travail de terrain procède d'une démarche « *casuistique* » (Passeron et Revel, 2005) dans le sens où il s'agit de décrire et d'analyser dans le détail et dans leur singularité des situations emblématiques ordinaires révélatrices des expériences vécues des élèves et des professionnels. Les phénomènes sociaux qui lient les individus entre eux, ne peuvent être analysés qu'en tant que configurations socialement et historiquement situées (Élias, 1987). L'ambition est de mettre en perspective les relations d'interdépendance qui lient les différents acteurs autour des contraintes et enjeux que suggère l'inclusion scolaire dont les intérêts et raisons d'agir sont bien différents.

Le choix de s'en tenir à une « *conceptualisation basse* » des situations (Bensa, 2010, p. 82) a pour objectif de se prémunir autant que possible de proposer des constructions abstraites et englobantes qui ont tôt fait de destituer les interlocuteurs de leur autonomie de pensée. Il s'agit de laisser le moins de prise possible à un discours de surplomb qui risquerait d'effacer les différences saillantes pour les acteurs, les formes de conflictualité et les stratégies que l'observation documente. C'est la raison pour laquelle les faits observés ont été constamment rapportés à des choix circonstanciels justifiés momentanément et non à des règles (*ibid.*, p. 82). Enfin, les nombreux extraits présents dans cet article ne sont pas là seulement pour illustrer les idées avancées mais représentent la matière même de la réflexion.

## L'INCLUSION EN TRAIN DE SE FAIRE : ENTRE TENSIONS ET DYNAMIQUES PARADOXALES

Si les politiques du handicap ont pu favoriser une ouverture des possibles en matière d'inclusion scolaire par rapport aux générations précédentes, cette évolution n'est pas dénuée d'ambiguïtés au regard du contexte dans lequel elles s'insèrent. Partant de l'exposé et de l'analyse de cas ethnographiques, il s'agit d'examiner ici les tensions et dynamiques paradoxales qui traversent le processus d'orientation des élèves de 3<sup>e</sup> Ulis-collège en lycée.

---

9. ESS dans la suite du texte.

10. Accompagnant des élèves en situation de handicap.

## Dans un contexte de *lutte des places*

Dès lors qu'ils entrent au lycée, les élèves sont inscrits dans une classe de première année de CAP<sup>11</sup> dit *réservé*<sup>12</sup> et bénéficiant d'un dispositif Ulis. Avant l'application stricte du processus inclusif, c'était l'inverse. Les élèves étaient inscrits administrativement au sein du dispositif Ulis sans pour autant être assurés d'obtenir une place en classe de CAP. L'inclusion dans l'une de ces formations dépendait de l'effectif des classes de CAP, notamment lors des temps d'atelier soumis à des contraintes d'effectif strictes et/ou du *bon vouloir* des professeurs<sup>13</sup> d'atelier. Les élèves pouvaient être inclus dans une classe de CAP mais le plus souvent en position de *surnuméraires*, pratique plus ou moins tolérée, tant par la direction que par les enseignants<sup>14</sup>. L'inclusion des élèves en classe de CAP reposait donc sur un principe de tolérance et non de droit. L'application du principe inclusif a permis de faire des classes de CAP des classes dites d'inclusion<sup>15</sup> (« *classe de référence* » dans la réglementation) des élèves désignés handicapés mentaux par les acteurs de terrain. Toutefois, dans le même temps, cette avancée sur le plan du droit a engendré un phénomène de concurrence sur les formations de CAP dont le nombre de places est limité. Julien s'interroge sur les effets directs de cette situation à laquelle il ne s'attendait pas.

*« Y a aussi une chose qu'on sent quand même pas mal, c'est tout frais, c'est les inscriptions au CAP qui quand même posent problème (cherche ses mots). La question qui se pose c'est : "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'Éducation nationale chargée de l'information et de l'orientation] ne veut pas répondre ou ne peut pas répondre (sourit), c'est une question qui est gênante 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, sinon on nous fait comprendre qu'il vaut mieux les dissuader de demander le lycée (souple). »*

(Julien, coordonnateur de l'Ulis du collège Jean Zay)

Dans un contexte dominé par l'attribution des places, une des répercussions de cette situation a été de placer sous condition l'orientation vers le lycée des élèves désignés handicapés mentaux. Pour le dire autrement, l'inclusion de ces élèves

11. Certificat d'aptitude professionnelle.

12. En usage sur le terrain, cette dénomination n'a toutefois pas de caractère officiel. Elle signifie que les formations de CAP en question reçoivent prioritairement des élèves issus de Segpa et plus rarement des élèves de troisième générale en grande difficulté. Dans un souci de lisibilité, j'emploierai dans la suite du texte uniquement le sigle CAP.

13. Si depuis la loi de 2005 la scolarisation des élèves reconnus handicapés est un droit, lorsqu'ils étaient inscrits au sein d'un dispositif Ulis les professeurs n'étaient pas contraints d'inclure ces élèves dans leur classe. C'est en ce sens que je parle de *bon vouloir*. Le coordonnateur ne pouvait alors compter que sur les enseignants volontaires.

14. Les deux parties peuvent ne pas toujours être d'accord pour ce dépassement qui relève d'une tolérance. Un enseignant peut accepter de dépasser ou non l'effectif maximum et le proviseur refuser au regard de la loi et inversement.

15. Ce principe qui est à présent la norme en collège et au lycée participe du passage du paradigme d'intégration à celui d'inclusion.

au lycée est à présent conditionnée par leur capacité à réussir à l'examen du CAP. À cet égard, dans son rapport intitulé *La scolarisation des enfants handicapés*, le sénateur Paul Blanc avait anticipé les effets possibles d'une lecture trop restrictive de la circulaire du 18 juin 2010 : « *Concernant les Ulis, une interprétation restrictive de la circulaire du 18 juin 2010 apparaît de nature à restreindre l'accès des élèves n'ayant pas atteint le niveau scolaire de la classe* » (2011, p. 41).

Lors d'une réunion qui s'est tenue en amont de la commission préparatoire à l'orientation des élèves d'Ulis collège vers le lycée, le proviseur du lycée J. Jaurès entre dans le vif du sujet face à l'insuffisance de place tant dans les formations de CAP que dans le dispositif Ulis lycée :

« – le proviseur du lycée J. Jaurès : (déterminé) *Bon [face aux deux directeurs de Segpa<sup>16</sup>] 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 10 heures [en classe de CAP et le reste du temps au sein du dispositif Ulis], c'est pas la peine !*

– Le directeur de la Segpa J. Piaget : *Ah ben, moi je suis tout à fait d'accord d'autant plus qu'ils sont pas les seuls à demander, y'a aussi nos élèves [les élèves de Segpa].*

(Le second directeur de Segpa acquiesce). »

Suite à la prise de parole du proviseur, les deux directeurs acquiescent et ce d'autant plus qu'ils jugent la « concurrence » entre les élèves de Segpa et les élèves bénéficiant d'un dispositif déloyal. Ces derniers pouvant en effet bénéficier d'une « priorité » au titre de leur reconnaissance de handicap. Dès lors les directeurs de Segpa sont invités à opérer une sélection parmi les élèves à qui proposer une orientation en CAP :

« – 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 ?*

– Le proviseur : *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 (assuré). Il s'agit pas de se retrouver avec des élèves qui n'ont aucune chance d'avoir un CAP. »*

À l'issue de cette réunion, comme le souligne Julien, la situation se tend notamment au regard de la « priorité » dont peuvent bénéficier les élèves reconnus handicapés :

---

16. Réglementairement sous la responsabilité du chef d'établissement, lorsqu'une Segpa existe dans le collège où est implantée une Ulis, c'est fréquemment le directeur de la Segpa qui assure par délégation la responsabilité du dispositif Ulis.

« – Julien : *Les cinq parents ont rempli la demande de priorité mais alors là ça a bloqué, parce que quand j'ai mis les demandes sur le bureau du directeur là il m'a dit (hésite) : " C'est pas possible, vous allez nous prendre les places des élèves de Segpa", voilà... Il me l'a dit cash !*

– L'enquêteur : *D'accord, ils sont obligés de refaire un dossier même s'ils sont déjà reconnus handicapés ?*

- Julien : *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 parce que du coup ils 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. »*

(Julien, coordonnateur de l'Ulis du collège Jean Zay)

Au-delà de l'argument objectif du nombre de places, le proviseur reconnaîtra avoir eu lors du dernier dialogue de gestion avec le rectorat une « *pression importante* » en termes de taux de réussite à l'examen du CAP.

### **L'inclusion à l'épreuve du taux de réussite au CAP**

En effet, si le proviseur souhaite limiter le nombre d'élèves issus d'Ulis dans les classes de CAP, qui reçoivent les élèves parmi les plus fragiles du système scolaire, c'est en partie pour parvenir à des seuils de réussite à l'examen se situant au-delà de 90 %. Le proviseur est très explicite à ce sujet :

« – Le proviseur : *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.*

– L'enquêteur : *Pas obligation, mais pas loin quand même, au regard de ce que vous m'avez dit du dialogue de gestion avec le rectorat.*

– Le proviseur : *Oui, au rectorat, ils veulent un taux de réussite proche du 100 % au CAP, ça c'est clair. Les IEN ET/EG [Inspecteurs de l'Éducation nationale des enseignements généraux et des enseignements techniques et professionnels] 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. »*

(Le proviseur du lycée Jean Jaurès)

L'inclusion des élèves dits handicapés mentaux soulève une question délicate, qui ne se posait pas aussi directement lorsque les élèves n'étaient pas inscrits dans les classes de CAP. 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 administrativement au sein des dispositifs Ulis, certains élèves pouvaient suivre les cours de CAP sans pour autant être inscrits à l'examen si leur niveau était jugé insuffisant pour obtenir tout ou partie du diplôme. Dans ce cas, leur échec ne risquait pas de grever le taux de réussite. Bruno, professeur dans la section de CAP « Agent polyvalent de restauration », porte un regard sans concession sur la situation :

*« – L'enquêteur : Tu disais à l'instant que tu voulais limiter les échecs en CAP alors comment ça se passe avec des élèves bénéficiant d'un dispositif Ulis pour lesquels tu penses que ça risque d'être difficile... »*

*– Bruno : (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 le proviseur, 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)

Bruno, pas plus qu'un autre enseignant, n'a à se prononcer sur les élèves qui vont composer les classes de CAP dont il aura la responsabilité : l'inclusion est un droit. Néanmoins, ainsi qu'il le reconnaîtra lors d'une conversation informelle, à l'instar d'autres collègues, pour faire face à la situation paradoxale qui consiste à obtenir un taux de réussite proche de 100 % avec les élèves parmi les plus fragiles du système scolaire, il n'hésite pas à pratiquer une évaluation complaisante. Marc, le coordonnateur de l'Ulis lycée, n'a aucun doute sur la réalité de cette pratique. Pour justifier ses propos, il prend ici l'exemple du Certificat de formation générale (CFG) auquel il présente tous les élèves bénéficiant d'un dispositif.

*« – Marc : 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 maîtrisait pas du tout* (silence).

– L'enquêteur : *Elle l'a eu ?*

– Marc : *Ah oui, ils l'ont tous eu* (ironique).

– L'enquêteur : *D'après toi il y a eu une évaluation, comment dire... complaisante ?*

– Marc : *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.*

– L'enquêteur : *C'était à l'oral ou à l'écrit ?*

– Marc : *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 ? Mais c'est pareil pour le reste, personne en parle mais je sais bien que les profs d'ateliers les notent pas comme ils devraient* (un peu désabusé). *Alors ils vont partir avec un CAP, un CFG, je vais leur faire avoir l'ASSR<sup>17</sup>, 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. »*

(Marc, coordonnateur de l'Ulis du lycée Jean Jaurès)

Marc se montre particulièrement critique à l'attention de ce qu'il nomme « *le projet de l'institution* ». À travers cette formule, il dénonce avant tout l'évaluation complaisante, dont la majorité de ses élèves « *bénéficient* » pour aller dans le sens des objectifs de réussite fixée par l'institution, indépendamment de ce que cette pratique implique quant aux compétences réelles des élèves. Mais il y a plus. En aparté, le proviseur reconnaîtra que son souhait de vouloir limiter le nombre d'élèves reconnus handicapés dans les classes de CAP repose sur un autre facteur.

### La crainte d'une stigmatisation

En effet, une des craintes formulées par le proviseur est celle de voir un nombre trop important d'élèves reconnus handicapés et particulièrement d'élèves discrédités (Goffman, 1975), inclus dans les classes de CAP.

*« Aussi la contrainte à laquelle il fallait vraiment faire attention c'est que les sections ATMFC<sup>18</sup> et APR<sup>19</sup> 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, les entrants seront à affecter entre les CAP "réservés" mais pas plus de deux Ulis par*

17. Attestation scolaire de sécurité routière.

18. Assistant technique en milieu familial et collectif.

19. Agent polyvalent de restauration.

*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 a 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. »*

(Le proviseur du lycée Jean Jaurès)

Lors d’une discussion il emploiera le terme de « ghetto » dans le cas où la classe de CAP serait majoritairement constituée d’élèves bénéficiant d’un dispositif Ulis. L’expression de « ghetto », rend compte ici des effets de discrimination sociale et scolaire qui tendent à voir se concentrer, au sein d’une même formation, des élèves en grande difficulté scolaire et/ou défavorisés socialement. Comme Jean, la plupart des enseignants des classes de CAP partagent le point de vue du proviseur. Déplorant par ailleurs un manque de formation pour accompagner ces élèves, Jean souligne également l’incidence de l’inclusion des élèves bénéficiant d’un dispositif sur le taux de réussite au CAP.

*« – Jean: 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 [Information que j’ai pu vérifier]. »*

*– L’enquêteur: C’est pour ça que le proviseur souhaiterait faire (j’hésite) une sorte de quota?*

*– Jean: 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)

Au cours de l’enquête, les enseignants d’atelier ont insisté sur les inquiétudes de certains élèves des classes de CAP de se voir assimilés aux élèves bénéficiant

d'une Ulis taxés, selon eux, de « *débiles* » ou de « *mongoliens* ». Une trop grande proximité avec « *les Ulis* » agirait comme un facteur susceptible de contribuer à leur stigmatisation. À cela s'ajoute l'inquiétude des parents des autres élèves de voir leur enfant dans une classe stigmatisée. On retrouve ici l'effet de « *contagion morale* » finement décrit par Erving Goffman (1968) lorsque les « *normaux* » se trouvent dans le même espace que celui des « *stigmatisés* ». Que cette contagion soit réelle ou symbolique, avérée ou fantasmée, comme le souligne Alain Blanc, elle fournit 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* » (2012, p. 61).

L'acte d'institution d'une identité (Bourdieu, 1982), qui s'exécute ici à travers l'appartenance au dispositif Ulis, lequel s'avère un dispositif stigmaté, nuit aux élèves qui sont censés en « *bénéficiaire* » mais qui sont perçus comme y étant attachés, même si ces derniers reconnaissent par ailleurs le dispositif comme une solution possible à leurs difficultés (Lansade, 2015). Ce n'est ainsi pas tant le fait de bénéficier de l'Ulis qui est rejeté que les conséquences sociales que cela implique.

Le temps long de l'enquête de terrain a permis d'observer que ces arguments font consensus au sein de l'équipe des enseignants des sections de CAP. Pourtant, la distinction qui est faite ici entre les élèves de Segpa et ceux d'Ulis n'est 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 réalisé en amont. 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 graves et persistantes*<sup>20</sup> » reconnues aux élèves de Segpa. Dans la réalité, force est de constater que la catégorie de *handicap mental* s'apparente à un fourre-tout aux délimitations floues, prise de part en part dans des enjeux et des processus sociaux qui regroupent des problèmes radicalement différents, mentaux et sociaux (Sicot, 2005). Ces représentations à l'égard des élèves bénéficiant d'un dispositif tendent par ailleurs à surdéterminer la réalité au regard de la diversité des profils des élèves dits handicapés mentaux. Tom, par exemple, en deuxième année de CAP vente, a réalisé un parcours d'inclusion à temps complet dans une classe de CAP sans jamais fréquenter le dispositif de l'année. Toutefois, on mesure ici les effets de cette habitude de penser qui consiste à personnifier les collectifs (Lahire, 2013). L'individu est subsumé sous un collectif, ici l'Ulis, censé en définir et recouvrir l'ensemble des singularités. La singularité de chaque individu se trouve éludée au profit d'une identité collective, bâtie parfois à partir de l'attribution de traits indus et souvent caricaturaux. Le groupe est ainsi appréhendé comme une « *figure individuelle imaginaire* », entité homogène qui n'existe jamais comme telle dans la réalité sociale, mais qui relève d'une construction sociale dont les effets pratiques sur les individus discriminés sont indéniables. En outre, comme on peut le voir avec Jean, les représentations et les stéréotypes attachés au handicap mental alimentent

20. Enseignements adaptés : Sections d'enseignement général et professionnel adapté, circulaire n° 2015-176 du 28 octobre 2015.

le « *sentiment d'incompétence* » des enseignants d'atelier à l'égard des élèves dits handicapés mentaux mais aussi un « *souçon d'incompétence* » à l'encontre de ces derniers, comme ombre portée dudit handicap mental (Lansade, 2019).

### **Vers une inclusion différenciée**

Dès lors, Julien et Marc s'accordent sur la difficulté que certains élèves risquent de rencontrer lorsqu'ils feront le choix du lycée comme orientation privilégiée.

« – Julien : *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...*

– L'enquêteur : *Exclus ?*

– Julien : *Oui oui. Moi je vois par exemple Paul, je sais pas si tu l'as déjà vu ?*

– L'enquêteur : *Non.*

– Julien : *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 diplômés des personnes handicapées, on nous a dit qu'on était mauvais, le Rectorat, mais ça se fait au prix de tout ça... »*

(Julien, coordonnateur de l'Ulis du collège J. Zay)

« – Marc : *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, (réfléchit), 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.*

- L'enquêteur : *Oui mais le texte n'impose pas une telle sélection...*
- Marc : *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 !*
- L'enquêteur : *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...*
- Marc : *Ben tiens, tu crois quoi ? L'écémage 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). »*
- (Marc, coordonnateur de l'Ulis J. Jaurès).

Dans chacun des extraits, on perçoit aisément la tension en train de s'opérer autour de l'inclusion des élèves les plus « fragiles », pour lesquels, ainsi que le soulignent les coordonnateurs, le choix du lycée reste pourtant légitime. Cette situation est d'autant plus paradoxale que dans les textes réglementaires, le législateur n'a eu de cesse, depuis la création des UPI en 1995, de faire en sorte que les conditions d'accès des élèves reconnus handicapés par la MDPH soient facilitées. Ainsi, Julien et Marc craignent que certains élèves ne puissent plus avoir accès au lycée. 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 du milieu ordinaire. Comme le souligne Julien, « *c'est rentrer dans quelque chose d'assez formaté* », là où le législateur appelle à bien des égards à passer d'une scolarité jusqu'à présent pensée en termes de *filiales* à une scolarité élaborée sur la base de *parcours* plus respectueuse des évolutions individuelles et qui devrait se traduire par une souplesse dans les cheminements des élèves (Plaisance, 2013). Les contraintes institutionnelles ne laissent ici que peu de marge de manœuvre aux logiques individuels des élèves.

### Dissuader d'une orientation au lycée

Non sans laisser transparaître une forme de résignation et de culpabilité d'agir, Julien ne voit pas d'autre choix que de s'adapter à la situation, en suggérant des orientations en établissement spécialisé dès l'ESS<sup>21</sup> pour les élèves pour lesquels le projet professionnel est jugé trop fragile en fin de 3<sup>e</sup>. Si le fait de ne pas être déterminé sur son projet professionnel à seize ans n'est en rien spécifique aux élèves bénéficiant du dispositif Ulis, contrairement à ceux qui peuvent « *confier leur avenir à leurs seules performances scolaires* », eux sont tenus de « *faire des projets, de*

21. Les propositions d'orientation faites dans le cadre des ESS ayant la plupart du temps fait l'objet d'un consensus avec les parents il y a peu de chance que l'ESS puis la CDAPH n'aillent pas dans le même sens.

*prendre des décisions, [et] d'envisager une mise au travail plus précoce » (Dubet et Martuccelli, 1996).*

Conscients du manque de places, Julien et Jules, l'enseignant référent du secteur, reconnaissent proposer des orientations en établissements spécialisés aux élèves et aux parents qui sont les moins susceptibles de s'opposer à ce type d'orientation. Tous les deux savent par expérience que certains parents s'opposeront fermement à une décision allant à l'encontre de la poursuite d'un parcours en milieu ordinaire. Ce sera le cas de la mère de Luc qui refusera sans condition une orientation en établissement spécialisé pour son fils ; menaçant de saisir la justice, la presse ou d'en appeler à des appuis politiques « *haut placés* » pour obtenir gain de cause. Jules précisera qu'en de telles circonstances, « *pour ne pas faire de vagues* » l'institution trouve une solution, laquelle revient le plus souvent à inscrire l'élève au lycée quitte à ce que cela se fasse au-delà de l'effectif maximum du dispositif.

*« En sortant de la classe Ulys, je croise Jules qui sort à peine d'une ESS. Au-delà d'être un interlocuteur privilégié Jules est un ami. Nous discutons de tout et de rien puis il m'interpelle sur les ESS qu'il vient de vivre avec les élèves de l'Ulys du collège J. Zay. Quelque peu désabusé, il me confie qu'il est sur le point de quitter son 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, on gère des flux d'élèves c'est tout ce qu'on fait !" Je lui fais part de mon entrevue avec Julien et de notre discussion à ce sujet<sup>22</sup>. 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 embarrassée, 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 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. » (Journal de terrain, 13 janvier 2016)*

Julien et Jules déplorent ce mode de fonctionnement. Pour reprendre les mots de Max Weber (2008), Jules est tiraillé ici entre « *éthique de conviction* », en cherchant à répondre au plus près des « *besoins* » des élèves et « *éthique de responsabilité* » en proposant une orientation, fut-elle par défaut au regard de la pénurie de places disponibles, au risque de voir un élève rester à son domicile. L'enjeu revient donc à convaincre certains élèves et leurs parents qu'une orientation en établissement spécialisé est tout à fait pertinente et sans doute plus adaptée qu'une orientation au lycée. Lors d'une ESS pour les élèves du collège J. Zay, j'ai pris soin de consigner

---

22. Lorsque cela a été possible je n'ai pas hésité comme ici à engager les interlocuteurs eux-mêmes dans des procédures de vérification – *members'check* – (Cefaï, 2010, p. 569).

les arguments de Jules et Julien pour tenter de dissuader certains parents et leurs enfants de demander une orientation en lycée professionnel. Ces derniers allant de la valorisation de la formation proposée à l'insistance sur les difficultés et le retard des élèves. Parmi ceux-là, « *le nombre important d'élèves au lycée* », « *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 à penser que le collège serait une sorte de « *cocon*<sup>23</sup> » et le lycée un lieu qui n'aurait de place que pour des individus autonomes, responsables et sûrs de leur orientation. Attitudes dont on sait par ailleurs qu'elles sont loin d'être acquises pour l'ensemble des collégiens qui entrent au lycée (Guigue, 2001), mais qui deviennent dans le cas présent les conditions de possibilité d'un accès au lycée. 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. Dès lors, soit ils acceptent cette alternative afin d'ajouter « *une corde à leur arc* » soit ils s'y opposent fermement avec le risque que leur enfant ne puisse obtenir une place en lycée. On mesure ici la « *violence symbolique* », telle « *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* » (Bourdieu, 1998, p. 7), contenue dans les arguments avancés par Julien et Jules pour justifier une orientation en établissement spécialisé. Tous les deux reconnaissent avoir peu de prise sur la situation et se disent affectés par leurs manières d'agir, contraire à ce qu'ils pensent être leurs missions.

## CONCLUSION

Un des objectifs de cette contribution était de parvenir à dépasser les discours de façade et propos convenus pour appréhender avec plus d'acuité les discours de coulisses par la prise en compte des contraintes, des dilemmes et difficultés inhérents à l'inclusion scolaire en train de se faire. La saisie de configurations singulières ne peut avoir pour but de mettre en évidence des facteurs déterminants ou explicatifs, mais de saisir la manière dont les multiples contraintes simultanées et enchevêtrées orientent les pratiques. Ainsi, il s'est agi d'être attentif aux *processus*, plus qu'à des *structures* pour rendre compte des actes imbriqués des acteurs. D'où l'utilité de faire travailler ensemble et non de manières réifiées et distinctes, les notions de *contexte* avec celles d'*individu* ou d'*acteur* qui ne sont que les éléments d'une « *même réalité d'interdépendance* » (Lahire, 1995). 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 trajectoires d'inclusion des élèves parvenus au dernier stade de leur scolarisation en Ulis collège. Cette contribution montre que si le processus inclusif, en permettant l'accès *officiel* des

23. Tous les élèves reconnaissent à l'unanimité rencontrer moins de problème au lycée qu'au collège.

élèves désignés handicapés mentaux aux classes de CAP, a permis de s'affranchir de certaines frontières en partie liées aux pratiques héritées du processus intégratif, de nouvelles tensions et obstacles sont apparus. Cela montre bien en quoi l'analyse des effets de l'action publique est indissociable de celle de ses usages (Revillard, 2017). Dans un contexte dominé par l'attribution des places, des formes « *d'inclusion par exclusion sélective* » (Michailakis et Reich, 2009) viennent heurter les parcours des élèves aspirant à une orientation en lycée professionnel. Pour reprendre les mots de Robert Castel, l'inclusion des élèves se voit « *marquée du sceau de l'aléatoire* » (1995) du fait, entre autres, de pratiques inclusives différenciées et normatives. Les trajectoires des élèves sont alors souvent le résultat d'âpres négociations entre les professionnels, les parents et les élèves. On l'a vu, l'ambition du législateur de passer d'une logique de filière à une logique de parcours rencontre encore des difficultés à se traduire dans les faits au regard de logiques institutionnelles et politiques (notamment quant au nombre de places limité en classe de CAP et à l'injonction à la réussite aux examens), mais aussi idéologiques (les représentations à l'égard dudit handicap mental) qui en façonnent les conditions de possibilités. Autant de contraintes objectives qui pèsent sur l'orientation des élèves vers le lycée et placent les professionnels au centre d'injonctions paradoxales qui les amènent parfois à trahir leur sens moral. En outre, la question qui se pose est celle de savoir si les élèves qui n'ont pas de projet professionnel clair et bien défini, ce qui en soit n'a rien de spécifique aux élèves bénéficiant du dispositif Ulis, auront à l'avenir une place au lycée pour justement murir et préparer celui-ci. La question du projet professionnel est tout à fait fondamentale dans le sens où il tend à devenir un outil de classement et de sélection à l'entrée au lycée qui suppose une « *prédisposition à faire un choix professionnel et à se mobiliser autour de ce choix* » (Ebersold, 2001, p. 125). Question dont on mesure la portée symbolique en termes d'évolution vers une éducation inclusive et plus singulièrement d'égalité d'accès aux établissements scolaires ordinaires. Sans doute, doit-on 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.

## Références

- Beaud, S., et Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Becker, H.-S. (2016). *La bonne focale. De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Bensa, A. (2010). *Après Lévi-Strauss : pour une anthropologie à taille humaine*. Paris : Textuel.
- 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.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Fayard.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Bourdieu, P. (1998). *La Domination masculine*. Paris : Le Seuil.

- Cefai, D. (2012). Comment généralise-t-on ? Chronique d'un ethnographe de l'urgence sociale. In E. Desveaux et M. De Formel, *Généraliser. Faire des sciences sociales* t3. Paris : Éditions de l'EHESS.
- Dubet, F., Martuccelli, D. (1996). *À l'école : Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.
- Ebersold, S. (2001). *La naissance de l'inemployable : ou l'insertion au risque de l'exclusion*. Rennes : PUR.
- Élias, N. (1987). *La société des individus*. Paris : Agora.
- Goffman, E. (1968). *Asiles. Étude sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Guigue, M. (dir). (2001). *Le point de vue des jeunes sur l'orientation en milieu scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles : Heurs et malheurs scolaires en milieu populaires*. Paris : Le Seuil.
- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social, Individus, institutions, socialisation*. Paris : La Découverte.
- 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. (2019). De la difficulté à être reconnu « capables » et « compétents » : des adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux en quête d'autonomie. *Alter : european journal of disability research, journal européen de recherche sur le handicap*, 13, 29-42.
- Le Laidier, S., Michaudon, H., et 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.
- Michailakis, D., & Reich, W. (2009). Les dilemmes de l'éducation inclusive. *Alter, European Journal of Disability Research*, 3, 26-44.
- Passeron, J.-C., et Revel, J. (dir). (2005). *Penser par cas*. Paris : Éditions de l'EHESS.
- Plaisance É. (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.
- Naepels, M. (1998). *Histoires de terres Kanakes*. Paris : Belin.
- Revillard, A. (2017). La réception des politiques du handicap : une approche par entretiens biographiques. *Revue française de sociologie*, 58, 71-95.
- Sicot F. (2005). Intégration scolaire : Le handicap socioculturel a-t-il disparu ? *Revue française des affaires sociales*, 2, 273-293.
- Stiker, H.-J. (2005). *Corps infirmes et sociétés*. Paris : Aubier Montaigne.
- Weber, M. (2008/1959). *Le savant et le politique*. Paris : Edition 10/18.