



Relation entre parcours scolaire et représentations de soi chez des élèves en situation de handicap : rôle modérateur du sens de l'expérience scolaire sur cette relation

E. Chevallier-Rodrigues, A. Courtinat-Camps, M. de Léonardis

► To cite this version:

E. Chevallier-Rodrigues, A. Courtinat-Camps, M. de Léonardis. Relation entre parcours scolaire et représentations de soi chez des élèves en situation de handicap : rôle modérateur du sens de l'expérience scolaire sur cette relation. *Psychologie Française*, 2020, 65 (2), pp.157 - 172. 10.1016/j.psfr.2019.12.001 . hal-03490248

HAL Id: hal-03490248

<https://hal.science/hal-03490248>

Submitted on 3 Jun 2022

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

TITRE FRANÇAIS : Relation entre parcours scolaire et construction identitaire chez des élèves
en situation de handicap : rôle modérateur du sens de l'expérience scolaire sur cette relation

TITRE ANGLAIS: Relationship between school career and building identity in disabled pupils:
moderating role of the schooling experience on this relationship

Chevallier-Rodrigues Emilie a

Courtinat-Camps Amélie b

de Léonardis Myriam c

- a. Université Toulouse-Jean Jaurès
- b. Université Toulouse-Jean Jaurès
- c. Université Toulouse-Jean Jaurès

Correspondance :

Emilie Chevallier-Rodrigues, Université Toulouse-Jean Jaurès,
Laboratoire PS-DT (EA 1697), Maison de la recherche, Bureau RE 222,
5 allées Antonio Machado, 31058 Toulouse Cedex 09

Courriel : emilie.chevallier@univ-tlse2.fr

Relation entre parcours scolaire et représentations de soi chez des élèves en situation de handicap : rôle modérateur du sens de l'expérience scolaire sur cette relation

Résumé

Cet article vise à souligner l'effet modérateur du sens de l'expérience scolaire dans la relation entre le parcours scolaire et la construction identitaire d'élèves en situation de handicap. Nous avons rencontré 111 élèves en situation de handicap intellectuel, 50 filles et 61 garçons, âgés de 7,5 à 16 ans ($M = 12,4$; $ET = 2,08$) scolarisés en CLIS ($N = 44$), ULIS ($N = 49$) et IME ($N = 18$). Différents outils ont été utilisés pour recueillir nos données : un Q-Sort de représentations de soi (Pierrehumbert & Rankin, 1990), un entretien semi-directif sur la base du dessin de l'école (Caglar, 1990) et un bilan de savoir oralisé (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Nos résultats révèlent que le sens de l'expérience scolaire construit par les élèves, notamment les apprentissages du quotidien et leurs liens aux pairs, vient pondérer les effets observés de leurs parcours scolaires sur leur construction identitaire.

Mots-clés : construction identitaire, élève en situation de handicap, expérience scolaire, inclusion, parcours scolaire

Relationship between school career and self-representations in disabled pupils: moderating role of the schooling experience on this relationship

Summary

Objective. The aim of this abstract is to show the moderating effect of schooling experience' sense in the relation between building an identity (self-representation) of disabled pupils and the sense they made from their schooling experience (relations to knowledge and school) in respect to their school career.

Methods. Our study consisted of 111 disabled pupils [50 girls and 61 boys, aged from 7 1/2 to 16 years old ($M = 12,4$; $ET = 2,08$), schooled in ULIS primary sector ($N=44$), in ULIS secondary sector ($N=49$) and in IME (specialized sector) ($N=18$). Different instruments, all suitable for pupils we met, have been used to collect our data: a Q-Sort of self-representations which evaluate different domains: educational, social, physical, appearance, behavior, proper value (Pierrehumbert & Rankin, 1990), a drawing of their school to support their responses regarding researcher questions (Caglar, 1990) and an orally *bilan de savoir* (knowledge assessment) (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). In addition, questionnaires for teachers allowed us to collect sociodemographic data and information about their school career.

Results. First, we have built typologies to consider several variables constituent of their school career. We obtained three typologies. Current context of schooling and methods of teaching are prominent dimensions of these school career and in second weekly schooling time, structure in where they were schooled before and the time they spent in specialized devices. Then, our results underline the moderating role of the schooling experience in the relationship between the pupils' school career and their building identity. Precisely, effects are noticed on the learning from day-to-day (the relation to knowledge), the behavioral domain and the physical skills and on their relations concerning peer's links (relation to school), behavioral domain, general and appearance.

Conclusion. Jointly reviewing schooling experience and self-representations allow in-depth understanding of psychological process involved in relations between variables studied. Indeed, the moderating effect **reveals** that pupils' school career is not determinant and **has** an effect on self-representations to the extent they interact with the sense pupils give to their experience.

Keywords: building identity, inclusion, pupil in disability situation, schooling experience, school career

1. Introduction

En France, le paradigme inclusif est associé à la nouvelle définition du handicap introduite par la loi du 11 février 2005. Cette loi rompt radicalement avec les définitions précédentes davantage axées sur une conception médicale incluant peu le rôle joué par la société (Chevallier-Rodrigues, Courtinat-Camps, & de Léonardis, 2016). Faisant référence à différents aspects de la vie des sujets (éducation, logement, transport, vie sociale et publique), elle définit le handicap au travers de trois principes : l'accessibilité, la compensation et la participation à la citoyenneté (Berzin, 2010) amenant à poser un nouveau regard sur la personne en situation de handicap (SH) (Korff-Sausse, 2008). Elle renforce les actions en faveur de la scolarisation des élèves en SH. Précisément, elle affirme le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près du domicile, à un parcours scolaire continu et adapté en visant l'acquisition de compétences tant académiques que sociales *via* l'accessibilité rendue possible aux différents niveaux de la formation scolaire. Cette scolarisation, sans distinction entre élèves, viendrait battre en brèche une tradition d'exclusion scolaire et sociale (Ebersold, 2009). Pour ce faire, différents modes de scolarisation des élèves en SH demeurent possibles selon l'évaluation faite, au cas par cas, de leurs besoins (Ministère de l'Éducation nationale, 2018). Une scolarisation en milieu ordinaire, en classe ordinaire avec un Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap Individuel (AESH) ou *via* des dispositifs spécialisés (ULIS¹), en milieu spécialisé (hôpitaux de jour, IME) ou encore une scolarisation dite mixte, permettant d'articuler ces deux premiers milieux, sont possibles.

Suite à ce changement paradigmatique, on observe une augmentation de 30% du nombre d'élèves en SH scolarisés en milieu ordinaire de 2005 à 2011, (Malochet & Collombet, 2013).

¹ Grace à ces dispositifs, permettant une scolarisation plus modulée, les élèves peuvent être scolarisés individuellement à une classe ordinaire (hors dispositif) pour une séance d'apprentissage et/ou être scolarisés collectivement (toute l'Ulis rejoint une classe de l'école).

Entre 2012 et 2017, le milieu ordinaire a scolarisé 95 900 élèves supplémentaires, soit une croissance annuelle moyenne de 7,3 % alors que le secteur spécialisé est stable. À la rentrée 2017, 390 800 enfants en SH étaient scolarisés pour 80% d'entre eux en milieu ordinaire et pour 20% en milieu spécialisé (Ministère de l'Education Nationale, 2018). Ce sont les élèves en SH intellectuel qui représentent près de la moitié des élèves en SH dans le premier degré (77 000 élèves) et un peu plus d'un tiers des élèves en SH dans le second degré (50 300 élèves). Ces élèves sont davantage scolarisés en ULIS (67 000 élèves) qu'en classe ordinaire (61 100 élèves). Des échanges entre dispositifs et différentes classes, qu'ils soient ponctuels ou plus pérennes, sont établis en fonction des besoins des élèves.

La scolarisation des élèves en SH augmente considérablement et semble donc complexe au vu des modulations possibles de leur temps scolaire qui s'établissent en réponse aux besoins académiques, sociaux et affectifs de chacun d'entre eux. D'ailleurs, diverses difficultés peuvent être recensées dans l'application dudit paradigme : manque de moyens et de temps de formation, peu de coopération entre les différents secteurs, orientations par défaut (Blanc, Bondonneau & Choisnard, 2011 ; Le Guevel, 2016). L'objectif de cet article est de questionner l'influence de la scolarisation inclusive sur la construction identitaire des élèves et leur expérience scolaire. Au regard de la place accordée à l'élève en SH dans le cadre de l'Ecole inclusive, où la scolarisation est à présent axée sur la participation sociale et l'accessibilité des savoirs pour tous, indépendamment des caractéristiques personnelles, sociales ou culturelles des élèves ; nous interrogeons la manière dont des élèves en SH se saisissent de cette scolarisation. Quels peuvent être les effets sur le développement de leur construction identitaire et quel rôle prend le sens de leur expérience scolaire ?

1.1 La construction identitaire et les représentations de soi des élèves en situation de handicap : des entrelacs avec l'expérience scolaire

La construction identitaire est considérée comme un des enjeux prépondérants du développement du sujet. L'identité est, en effet, *« ce par quoi le sujet se sent exister en tant que*

personne, dans tous les rôles et toutes ses fonctions, se sent accepté et reconnu comme tel par autrui, par son groupe ou sa culture d'appartenance » (Tap, 1979, p. 9). Son étude nous semble constituer une approche pertinente pour rendre compte de la construction personnelle des sujets dans le contexte inclusif actuel (Tap & Anton 2013). En apportant des réponses à la diversité et aux besoins de tous, l'école inclusive amène à questionner la construction identitaire d'élèves en SH. Au regard de la place qui leur est accordée, ces derniers sont au prise à des interactions sociales diversifiées et à un accès possible aux différents niveaux de la formation scolaire ; ce qui nous conduit à questionner la manière dont cela peut influencer leur construction identitaire. A l'instar de Villatte (2010), nous faisons le choix d'appréhender la construction identitaire au travers des représentations de soi. Cet indicateur, en tant que structure dynamique et réflexive d'information, permet de faire référence à la fois à des caractéristiques affectives, évaluatives et descriptives ; toutes impliquées dans la construction identitaire. Les représentations de soi sont élaborées dans la relation aux autrui rencontrés dans différents milieux de vie (Malewska-Peyre & Tap, 1991). Ces représentations dynamiques sont modulées par le sens que les sujets donnent à leurs expériences de vie (Perron, 1991). Pour cela, questionner les représentations de soi d'élèves en SH en appréhendant leur expérience scolaire nous semble nécessaire.

L'expérience scolaire renvoie à des caractéristiques objectives relatives au parcours scolaire de l'élève mais ne saurait s'y réduire. Ainsi, les caractéristiques subjectives où l'enfant se pense comme élève et construit une signification de son expérience définissent également l'expérience scolaire. En cherchant à s'intéresser au sens que le sujet accorde à son expérience, qui s'origine dans l'histoire familiale et sociale, cette notion convoque le rapport à l'école² de l'élève et son rapport au savoir³ et à l'apprendre (Courtinat-Camps & Prêteur, 2012). L'expérience scolaire ne correspond pas uniquement aux avatars relationnels ; la question du

² Le rapport à l'école est « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes » (Charlot et al., 1992, p. 29).

³ Le rapport au savoir permet d'indiquer « la façon dont un sujet est affecté par le savoir qui lui est transmis et la façon dont ce sujet le signifie et s'y rapporte » (de Léonardis, Laterrasse, & Hermet, 2002, p. 42).

savoir et du rapport à l'apprendre y étant impliquée (op.cit.). Ces transmissions de savoirs s'opèrent dans un contexte sociohistorique, culturel et temporel et vont aussi conduire les élèves à « *se positionner par rapport aux attentes, représentations et valeurs de la société, dont l'école est un des vecteurs de transmission* » (Beaumat & Laterasse, 2004, p. 202). L'expérience scolaire est alors appréhendée comme un support de personnalisation pour les élèves : elle mobilise des processus affectifs et intellectuels qui, mis en tension avec les autres milieux de vie des élèves, peut générer des crises et conflits, induisant alors des changements identitaires importants par la nécessité de dépassement de ces conflits. C'est bien par ce travail actif que le sujet se personnalise. Il semble donc que l'expérience scolaire, tant dans ses dimensions objectives que subjectives, ne puisse être dissociée des représentations de soi ; elle contribue à les questionner et les modifier. En effet, « *la façon dont les élèves vivent et font signifier cette expérience de l'école ne peut manquer de rencontrer, sous des angles et sur des modes divers, la façon dont ils se représentent et se construisent eux-mêmes* » (Delory-Monberger, 2015, p. 50).

1.2 Des résultats de recherche controversés

Des travaux se sont intéressés soit à des dimensions de la construction identitaire⁴ (évaluation et/ou description de soi) soit à des dimensions de l'expérience scolaire⁵ (rapport au savoir, rapport à l'école et à l'inclusion) chez des élèves en SH intellectuel scolarisés dans différents contextes. Deux types d'études peuvent être recensées, d'une part celles qui d'un point de vue global s'interrogent sur les effets différenciés des contextes scolaires et d'autre part celles qui questionnent les effets de modalités inhérentes à un dispositif de scolarisation en particulier.

⁴ Appréhendées par des questionnaires, des échelles auto-évaluatives et/ou des entretiens semi-directifs.

⁵ Appréhendées par des questionnaires et/ou des entretiens semi-directifs.

Certaines recherches mettent en évidence une évaluation et une description de soi, dans les aspects sociaux et académiques, plus valorisées chez des élèves scolarisés en milieu spécialisé (comparés à des élèves tout-venant) (Ninot, Bilard, Delignieres, & Soktolowski., 2000 ; Pierrehumbert, Zanone, Kauer-Tchicaloff, & Plancherel, 1988). Le milieu spécialisé, par la réassurance qu'il offre au travers de l'ajustement des exigences et d'une pédagogie plus personnalisée, tendrait à diminuer les effets de stigmatisation et les retours négatifs sur leurs compétences sociales et académiques (*op.cit.*). *A contrario*, des élèves en situation de handicap scolarisés en milieu spécialisé, percevant leurs difficultés comme un manque d'intelligence, s'évalueraient moins favorablement que leurs homologues scolarisés en milieu ordinaire (Alaphilippe, Maintier, Clarisse, & Testu, 2010; Conley, Ghavami, VonOhlen, & Foulkes, 2007). L'inclusion scolaire, en favorisant les interactions sociales entre élèves avec et sans handicap, les amènerait tous à davantage de tolérance et stimulerait les apprentissages (Berzin, 2010). L'inclusion permettrait aux élèves de prendre davantage la parole et contribuerait à obtenir de meilleurs résultats (Gombert, Feuilladiu, Gilles, & Roussey, 2008). Leonova et Grilo, (2009) n'ont, quant à eux, relevé aucune différence significative quant à l'évaluation de soi dans différents domaines entre des élèves en SH scolarisés en milieu spécialisé (école spécialisée) et des élèves tout-venant scolarisés en milieu ordinaire. Ce résultat est expliqué par l'argument - discutable - selon lequel en étant dans un milieu spécialisé sans temps de scolarisation en milieu ordinaire, les élèves n'ont pas de points de comparaison externe et par conséquent s'évaluent aux élèves tout-venant.

Quelques études comparatives ont porté directement sur les dispositifs collectifs d'inclusion scolaire tels que les ULIS. Ainsi, dans une perspective temporelle et identitaire, Picon (2010) s'est intéressé aux facteurs qui facilitent ou entravent la construction identitaire de jeunes scolarisés en ULIS et en Institut Médico-Professionnel (IMPro). En questionnant précisément les pratiques implicites et explicites au sein de ces dispositifs de scolarisation,

l'auteure remarque que les jeunes se comportent différemment selon les structures dans lesquelles ils sont scolarisés. Ces dispositifs s'appréhendent sur des registres différents où des aspects plus familiers sont par exemple présents à l'IMPro ; les élèves la sollicitent davantage, lui racontent des événements de vie intime, contrairement aux élèves d'ULIS plus réservés qui restent davantage focalisés sur les savoirs et leur rôle d'élève. Elle souligne une difficulté pour les élèves d'IMPro à départager les espaces personnels et publics. Pour d'autres les obstacles à la construction identitaire résident plutôt dans une scolarisation mixte. Poussin et Sordes-Ader (2005) soulignent par exemple que, dans le cas de scolarisations partagées, les évaluations et descriptions de soi sont plus dévalorisées que lors de scolarisation à temps plein en milieu ordinaire ou en milieu spécialisé. S'appuyant sur ces données, une scolarisation mixte, à la fois en milieu spécialisé et ordinaire, rendrait donc possible la perception des différences d'exigence entre les deux structures et troublerait ainsi la construction identitaire. D'autres résultats convergent pour souligner une absence de survalorisation de soi de la part d'élèves en SH dans des dispositifs spécialisés de type ULIS (Lacaille, 2011; Lee-Novacki, 2002 ; Thomazet & Blanc, 2008). Aussi, Coudronnière, Bacro et Guimard (2017) soulignent une appréciation moins élevée de leur scolarité par rapport à des élèves sans déficience intellectuelle⁶ (DI) ou avec DI scolarisés en IME. Les modalités de scolarisation particulières auxquelles répond un tel dispositif inclusif, offrant des possibilités de comparaisons multiples, sembleraient être la clé de voute explicative des processus à l'œuvre. Ainsi les variations observées dans les résultats ne seraient pas tant dues au contexte de scolarisation mais davantage aux effets différenciés des pratiques de scolarisation en milieu ordinaire.

D'autres études ont alors cherché, dans une démarche souvent compréhensive et exploratoire, à appréhender les processus d'influence existants au sein d'un même dispositif.

⁶ Une déficience intellectuelle se définit par des limitations du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif (Shalock et al., 2010).

Chevallier, Courtinat-Camps, et de Léonardis (2015) se sont intéressées aux processus influençant l'estime de soi d'élèves en SH scolarisés en CLIS, selon leurs temps de scolarisation dans les classes de l'école⁷. Les élèves inscrits dans des « inclusions individuelles » témoignent d'évaluation de soi dans le domaine « Social » plus positives que ceux inscrits dans des « inclusions collectives », en raison de la position d'exception qu'ils occupent dans la cadre de leur « inclusion individuelle » en classe ordinaire. Par ailleurs, la scolarité serait mieux vécue lorsque les élèves ne sont scolarisés dans les autres classes que quelques heures, situation dans laquelle ils côtoient le moins les élèves tout-venant et où la liminalité⁸ est alors maximale (De Saint Martin, 2013). La présence de l'AESH peut jouer un rôle majeur de médiateur dans la réduction des moqueries à l'égard de ces élèves et permet de limiter les expériences de rejet de la part des élèves tout-venant (Lacaille, 2011 ; Scelles, 2009). Toutefois, par sa présence, elle souligne l'existence d'une particularité chez les élèves en SH et les attaques des élèves tout-venant peuvent alors s'amplifier (Bonnemberger, 2016 ; De Saint Martin, 2016). C'est ainsi que les aménagements scolaires humains ou matériels qui découlent de l'inclusion scolaire peuvent altérer la qualité de vie à l'école des élèves en SH. Ces dispositions seraient alors vécues comme davantage stigmatisantes et dans le cas d'élèves en ULIS conduirait à évaluer leur qualité de vie générale plus négativement (Coudronnière et al., 2017). Il existerait donc des moments plus difficiles que d'autres qui conduisent les élèves à ne pas se sentir appartenir au groupe, où les feed-back perçus sont négatifs et où la présence des autres pairs serait difficilement supportable (Avramidis, 2013 ; Rioux, 2009). Ils se retrouvent alors à lutter pour avoir la position sociale qu'ils recherchent (Nepi, Facondini, Nucci, & Peru, 2013) et préfèrent des séances d'apprentissage en dehors des classes inclusives pour éviter la stigmatisation

⁷ Ces temps de scolarisation sont des temps dits « d'inclusion », terme privilégié dans la pratique jusqu'à la promulgation de la circulaire n°2015-129 du 21 août 2015. Ces temps peuvent être individuels : un seul élève est scolarisé dans une autre classe pour une séance d'enseignement, et/ou collectifs : tous les élèves bénéficiant du dispositif sont scolarisés avec une classe de l'école pour une séance d'enseignement.

⁸ La liminalité renvoie à une position en « entre deux ». Un temporaire entre une situation initiale où le sujet expérimente un dispositif et celle où le sujet trouve véritablement sa place.

(Norwich & Kelly, 2004). Certains préfèrent être scolarisés dans les classes de l'école à deux pour se sentir moins isolés (De Saint Martin, 2016).

Ces études ne prennent en compte que certaines conditions de la scolarisation des élèves en SH en se focalisant, le plus souvent, sur un seul aspect contextuel dans l'explication des résultats obtenus. Afin d'appréhender plus précisément les processus étudiés, c'est leur parcours scolaire (scolarisation passée et actuelle) qui est à considérer (Lindsay, 2007). Ainsi, selon Kalambouka, Farrell, Dyson, & Kaplan (2007) le dispositif de scolarisation et la durée du temps inclusif sont des facteurs discriminants qui ne doivent pas être isolés des autres caractéristiques de la scolarité des élèves comme les niveaux de classes concernés par les temps de scolarisation dans leur classe de référence (Tremblay, 2012), la présence ou non de l'AESH lors de ces temps (Lacaille, 2011), la réalisation de ces temps seul ou à plusieurs (De Saint Martin, 2016).

En résumé, les résultats de recherches ne parlent pas d'une seule et même voix, au contraire. Elles considèrent peu la complexité des modes de prise en charge et ne s'attachent pas véritablement à appréhender le parcours scolaire des élèves. Dès lors, l'inexistence de consensus dans les résultats semble difficilement évitable (Chevallier-Rodrigues et al., 2016). Par ailleurs, les recherches questionnent des aspects soit de la construction identitaire des élèves soit de leur expérience scolaire ce qui pourrait limiter une compréhension plus large des processus étudiés. En effet, en jouant un rôle prépondérant dans la construction identitaire, l'expérience scolaire, dans ses dimensions objectives et subjectives, nécessite d'être associée à l'étude des représentations de soi et ce, pour permettre d'approcher la complexité des processus en jeu chez des élèves en SH scolarisés dans une perspective inclusive. « *Penser l'inclusion par le sens que les personnes donnent aux situations vécues, et qui contribue à se construire soi autant qu'à construire les autres* » (Zaffran, 2015, p. 74) est essentiel car nous ne pouvons rendre compte de ce processus uniquement de façon objective puisqu'il est éprouvé et signifié

par les personnes concernées. En s'appuyant sur ces constats, l'objectif de cet article est double. Nous souhaitons prendre en compte conjointement différentes variables concourant à définir la dimension objective de l'expérience scolaire, soit leur parcours scolaire⁹ via la création d'une typologie. Aussi, nous désirons évaluer le rôle joué par le sens de leur expérience scolaire, que nous définissons par le rapport à l'école et le rapport au savoir, dans les effets du parcours scolaire sur leurs représentations de soi.

Le travail des acteurs qui construisent leur identité et le sens de leur expérience crée une singularité non prédictible qui suppose une éthique de l'indétermination (Capdevielle-Mognibas, de Léonardis, & Safont-Mottay, 2013). Selon nous, le parcours scolaire de l'élève n'a d'effet sur leur construction identitaire qu'en fonction du sens que les élèves attribuent à leur expérience. Dans cette perspective, nous accordons alors le statut de variable intermédiaire modératrice au sens de l'expérience scolaire. Une variable modératrice vient modérer de façon systématique les effets observés entre une variable explicative et une variable à expliquer (Baron & Kenny, 1986). Contrairement à une variable posée en médiateur qui expliquerait comment et pourquoi les effets entre les variables apparaissent, une variable modératrice permet de décrire dans quel(s) cas les effets de la variable explicative sur la variable à expliquer opèrent (Rascle & Irachabal, 2001). Dans cette visée plus compréhensive, nous posons l'hypothèse suivante : le sens de l'expérience scolaire vient modérer la relation entre parcours scolaires et représentations de soi des élèves en SH. Au regard de la complexité des processus impliqués, ce parti pris a le mérite d'éclairer de manière inédite les relations entre ces variables pour pouvoir soutenir la scolarité des élèves et étayer la pratique des professionnels. En ce sens, cette recherche se veut exploratoire ; en choisissant de se baser uniquement sur une hypothèse

⁹ Flexible, non perméable, non linéaire et liés à divers acteurs, le parcours scolaire renvoie à une suite de situations éducatives. Ces dernières font référence à des « transactions » entre le sujet, ses expériences scolaires et extrascolaires, l'institution scolaire et le rapport au temps (Doray et al., 2009).

générale, nous souhaitons éviter de rester focalisé sur des catégorisations et attributions prédéterminées.

2. Méthodologie

2.1 Participants

L'étude réalisée porte sur des élèves, tous orientés pour DI légère¹⁰, issus d'établissements situés dans la région Midi-Pyrénées (France). Nous avons rencontré 111 élèves, dans 19 établissements (16 ULIS et 3 IME). 44 sont scolarisés en Clis¹¹, 49 en Uli et 18 en IME. Il s'agit de 50 filles (45%) et 61 garçons (55%) âgés de 7,5 ans à 16 ans ($M = 12,4$; $ET = 2,08$). Deux groupes d'âge ont été construits¹² : les élèves âgés de douze ans et moins ($N=48 / 43,2\%$) et les élèves de plus de douze ans à seize ans ($N=63 / 56,8\%$).

2.2 Instruments

Pour recueillir nos données, nous privilégions une approche empirique mixte qui recourt à des matériaux à la fois qualitatifs et quantitatifs. Ces matériaux complémentaires, trop rares dans les travaux menés jusqu'à présent auprès des élèves en SH, devrait permettre d'approcher la dynamique, la globalité et la complexité des relations de sens et de valeurs impliqués dans les processus étudiés (Kalambouka et al. 2007).

Les représentations de soi ont pu être appréhendées par un Q-Sort (Pierrehumbert & Rankin, 1990) basé sur la traduction française de Pierrehumbert, Plancherel et Jankech-Caretta (1987) du Self Perception Profile for Children d'Harter (1982). Ce Q-Sort¹³ comporte 53 items qui sont répartis en 6 dimensions : Ecole (représentations des compétences dans le domaine

¹⁰ Informations données par les enseignants ; basées soit sur leurs connaissances des motifs d'orientation des élèves ; soit sur leurs propres observations.

¹¹ Le recueil a eu lieu lors de l'année scolaire 2014-2015, avant la promulgation de la circulaire n°2015-129 du 21 août 2015. Nous avons alors rencontré des élèves scolarisés en Clis et en Uli, les dispositifs Uli école et Uli collège n'étaient pas alors entrés en vigueur.

¹² Bien que les élèves présentent tous une DI légère, nous ne disposons toutefois pas de leur âge de développement (voir note de bas de page 10), ce qui aurait pu contribuer à la construction de leur parcours scolaire et à la compréhension des processus étudiés.

¹³ Ce Q-Sort a été adapté au niveau du vocabulaire par nos soins et nous avons ajouté des pictogrammes à chaque item dans le but d'en faciliter la compréhension.

scolaire en général : 9 items), Social (relations personnelles dans la sphère sociale : 10 items), Physique (activités physiques et sportives : 8 items), Apparence (corps et apparence physique : 8 items), Conduite (comportements et respect des différentes normes sociales : 8 items), et Valeur propre (représentation de soi et de la vie en général : 9 items). En comparant les items les uns aux autres, les élèves opèrent un classement en 9 points allant de « Me correspond tout à fait » à « Ne me correspond pas du tout ». Le score de chaque dimension est obtenu en faisant la moyenne pondérée des items correspondants.

Nous avons réalisé une analyse factorielle, de type Varimax, afin de vérifier la structure de l'échelle puis une Analyse en Composante Principale. A l'issue de ces analyses, nous retenons une composition en 4 facteurs composée d'un total de 29 items. Cette nouvelle répartition révèle un test de sphéricité de Bartlett significatif ($= .000$), un KMO de .651 et indique que 37% de la variance observée est expliquée par ce modèle factoriel. Le Q-Sort comporte alors 29 items qui sont répartis en 4 dimensions :

- Soi « général et apparence » : liés à l'apparence physique des élèves et la manière dont ils s'évaluent généralement (9 items/ $\alpha = .782$),
- Soi « relationnel » : fait référence aux relations sociales (9 items / $\alpha = .692$),
- Soi « compétences physique » : relatif aux compétences physiques (4 items/ $\alpha = .621$),
- Soi « conformité » : en lien avec des éléments de conduite et de valeur propre (7 items / $\alpha = .602$).

La dimension objective de l'expérience scolaire a été renseignée au travers d'un questionnaire adressé aux enseignants (données socio-biographiques, modalités de scolarisation passées et actuelles) (cf. annexe).

Le versant subjectif de l'expérience scolaire a été appréhendé au travers **des rapports à l'école des élèves eux-mêmes et de leur rapport au savoir** :

- Un entretien semi-directif sur la base de la réalisation d'un dessin de leur école (Caglar, 1990),

Il s'agit de mettre en évidence leurs sentiments et l'existence de conflits liés à leur expérience scolaire. Le dessin est ici utilisé comme support pour ces élèves dans le but de faciliter une prise de parole qui peut ne pas être aisée (Pirone, 2018). Les questions posées par le chercheur sont les suivantes : « *Tu peux me dire ce que tu as dessiné ? Qu'est-ce que tu y fais toi dans cette école/collège/centre¹⁴ ?* ». Ces éléments permettent, *via* une analyse de type « papier-crayon », d'appréhender les éléments privilégiés ou non dans leur rapport à l'école (environnement de travail, de jeux, de lien social (aux pairs, aux adultes), de soumission à l'autorité, de moquerie, de difficultés...).

- Un bilan de savoir oralisé (Charlot et al, 1992),

Cela consiste en une production d'un discours en réponse à la question suivante : « *Depuis que tu es né(e), tu as appris plein de choses (à la maison, à l'école et ailleurs) : tu peux me dire ce que tu as appris ? Avec qui ? C'est quoi le plus important dans tout cela ?* » Cette question¹⁵ est choisie pour faire appel à des références larges, les amenant à opérer des choix. Ils ne peuvent en effet tout relater, et les choix qu'ils effectuent vont s'avérer révélateur de leur singularité. Nous avons effectué des enregistrements audio lors de la passation des bilans de savoir qui ont fait l'objet de retranscriptions dactylographiées. Ces dernières ont ensuite été catégorisées sur la base de la grille d'analyse élaborée par Charlot (1999), illustrant alors les types d'apprentissages cités et non-cités par les élèves. Les types d'apprentissages peuvent faire référence aux savoirs du quotidien : « *Apprentissages de la Vie Quotidienne-AVQ* » (manger,

¹⁴ Nous avons adapté nos propos en fonction du contexte scolaire de l'élève interrogé. Pour des soucis d'économie d'ensemble, nous conservons uniquement dans la suite de l'article le terme « école », qui dans son acception générique, renvoie aux institutions scolaires.

¹⁵ La formulation a été adaptée pour les élèves rencontrés par rapport à la version initiale de Charlot et al. (1992). Les questions sont formulées à la seconde personne du singulier pour s'adresser directement à l'élève et correspondre à la relation duelle de la passation. Aussi, la mention explicite « au quartier » a été retirée. La dernière question : « *Et maintenant, qu'est-ce que vous attendez ?* » a également été retirée puisque trop abstraite pour les élèves rencontrés.

faire le ménage), aux apprentissages et savoirs scolaires : « *Apprentissages Intellectuels et Scolaires-AIS* » (compter, tracer, lire), ceux évoquant également des savoir-être : « *Apprentissages Relationnels et Affectifs -ARA* » (relations d'harmonie, de conformité) ainsi que ceux relatifs au « *Développement Personnel-DP* » (autonomie, confiance...).

2.3 Procédure

Après avoir obtenu les accords des directeurs d'établissements, des responsables légaux et des enfants, le recueil, qui garantissait l'anonymat de chacun, s'est déroulé au cours du second semestre de l'année 2015. Nous avons choisi le second semestre afin de laisser suffisamment de temps aux élèves pour se connaître entre eux, expérimenter leur dispositif et leur lieu de scolarisation. La passation s'est déroulée de manière individuelle pour chaque élève dans une salle de l'établissement. Face à l'importante hétérogénéité quant à leur accès à l'écrit et à l'oral, le chercheur était présent pour lire les consignes, les questions et items et avait un rôle étayant auprès des élèves (encouragement, reformulation). Dans cette logique d'étayage des élèves en SH, le bilan de savoir s'est déroulé dans un second temps pour que les élèves soient alors moins en difficulté ; ils s'étaient déjà exprimés sur leur école *via* l'aide d'un média.

Avant de pouvoir présenter nos résultats, nous décrivons dans en premier lieu notre stratégie d'analyse. Ainsi, la démarche suivie pour la construction de la dimension « Parcours scolaire » est explicitée. Puis, les analyses psychométriques du Q-Sort sont relatées avant d'aborder la procédure suivie pour les analyses de modération.

3. Démarche statistique

Pour permettre de vérifier notre hypothèse générale, nous procédons en premier lieu à la création de la dimension objective de l'expérience scolaire avant d'explicitier la démarche suivie pour tester le rôle modérateur du sens de l'expérience scolaire.

3.1 Construction de la dimension « Parcours scolaire »

La dimension objective de l'expérience scolaire est appréhendée au travers des informations de la scolarité passée et actuelle des élèves. Elle renvoie aux variables identifiées dans la littérature (De Saint Martin, 2016 ; Lindsay, 2007 ; Rioux, 2009) et à celles considérées comme déterminantes par les enseignants rencontrés¹⁶. Les modalités composant chacune de nos variables ont été définies en accord avec les regroupements opérés dans la littérature mais aussi afin de respecter la distribution observée des effectifs sur les variables concernées et ce, pour permettre une meilleure lisibilité et représentativité statistique (cf. tableau 1).

Insérer ici tableau 1

Nous avons construit une typologie de parcours scolaires des élèves à partir de ces onze variables¹⁷ via une Classification Hiérarchique Ascendante qui permet de réduire leur nombre tout en mettant en exergue les spécificités de leurs parcours scolaires (Evrard, Pras, & Roux, 2003). Cette classification nécessite plusieurs étapes. Dans un premier temps, nous avons procédé à une Analyse Factorielle en Composantes Multiples (AFCM) qui permet d'accéder à un nombre d'informations réduit et rassemblé dans différents axes discriminants, ce qui, dans notre cas, nous conduit à privilégier deux axes. À partir de cette transformation des données qualitatives initiales, la seconde étape consiste en une Classification Hiérarchique (CH) visant à construire des groupements d'informations les plus distinctifs possibles, et ce par la méthode pas à pas conjuguée à celle de Ward qui maximise la variance intergroupe. Des classes sont créées et fusionnées jusqu'à l'obtention d'une classe représentative des occurrences analysées

¹⁶ Bien que les informations concernant le niveau de classe et les matières concernées par les temps de scolarisation dans les classes de l'école eussent été pertinentes, elles n'ont pu être conservées en raison d'une grande diversité de pratique. Ceci ne permet pas d'effectuer des regroupements dans lesquels assez de sujets soient représentés pour effectuer des analyses statistiques fiables.

¹⁷ Durée de scolarisation en dispositif spécialisé, durée dans le dispositif actuel, durée de scolarisation hebdomadaire, durée de scolarisation hebdomadaire dans les classes de l'établissement (hors dispositif), contexte de scolarisation antérieur, contexte de scolarisation actuel, modalité d'enseignement, présence de l'AESH pendant les temps de scolarisation dans les classes de l'établissement, existence de devoirs, pratique de scolarisations inversées et de décroissements.

découlant sur des suites de partitions en classes emboîtées homogènes et différenciées. La dernière étape vise à réaliser une Analyse Discriminante (AD) pour confirmer le choix de la partition ou « *cluster* » effectué lors de la CH (Kinnear & Gray, 2005). L'AD montre qu'une partition en 2 axes (qui répartissent l'ensemble des sujets et des indicateurs de variables en les contrastant au maximum) et 3 classes est celle qui permet d'ordonner de manière optimale nos observations originales puisque 92 % d'entre elles sont correctement classées.

Un croisement entre les variables initiales et la variable de classification obtenue permet ensuite d'appréhender les caractéristiques de surreprésentations des modalités dans chacune des trois classes. Basées sur des tableaux croisés, associées à des tests du Khi^2 de Pearson et des V de Cramer (*op.cit.*), ces classes (profils-types) permettent donc de regrouper les sujets en fonction de caractéristiques communes repérées dans leur parcours scolaire en déterminant l'existence d'un lien de dépendance entre les variables. Ce n'est pas pour autant que les sujets d'une classe correspondent à la totalité des caractéristiques de celle-ci ; il s'agit de sujets « théorico-statistiques » qui ne permettent pas de rendre compte fidèlement des particularités individuelles mais qui en facilitent toutefois la compréhension (Bergman & Trost, 2006). Ainsi, ces résultats ne s'analysent pas en fonction des effectifs mais selon l'existence d'une surreprésentation de certaines caractéristiques dans les classes où sont observées des différences entre effectifs théoriques (attendus) et effectifs réels.

Les trois classes dégagées grâce à l'analyse multivariée permettent de décrire trois formes de parcours scolaires se distinguant principalement par le contexte de scolarisation actuel et les modalités d'enseignement proposées aux élèves (cf. tableau 2).

Insérer ici tableau 2

La durée de scolarisation hebdomadaire, le contexte scolaire antérieur et la durée de la scolarisation en dispositif spécialisé sont également des indicateurs importants. Si l'on croise les classes obtenues avec les variables sociobiographiques, les données concernant l'âge des

élèves révèlent un χ^2 significatif ($\chi^2 = 69,184$; $ddl = 2$; $p < .000$). Les élèves âgés de douze ans et moins sont surreprésentés dans le parcours scolaire 1 (PS1) tandis que les élèves âgés de douze ans à seize ans sont plutôt caractéristiques des parcours scolaires 2 (PS2) et 3 (PS3).

3.2 Analyses de modération

Dans le but de tester l'effet modérateur du sens de l'expérience scolaire, nous réalisons des MANOVA pour mesurer l'effet d'interaction de nos variables explicative et modératrice (parcours scolaire et sens de l'expérience scolaire) sur notre variable à expliquer (représentations de soi). Au lieu de procéder à une série de tests T de Student ou d'analyses de variance univariée (ANOVA) (augmentant le nombre d'erreurs par la multiplicité des analyses), nous recourons à l'analyse de variance multivariée (MANOVA), qui permet de traiter toutes nos informations en une seule analyse (Dancey & Reidy 2007). Ces MANOVA comprennent uniquement deux facteurs explicatifs afin d'éviter des erreurs et des difficultés d'interprétation comme le recommandent Dancey & Reidy (2007). En considérant ces deux facteurs, nous vérifions les effets principaux et d'interaction, révélés par le Lambda de Wilks. Pour chacune des MANOVA présentées, la normalité des distributions est respectée et les résultats du test de Box confirment l'hypothèse des matrices de covariances.

4. L'effet modérateur du sens de l'expérience scolaire

Les analyses de modération portent sur les deux modalités du sens de l'expérience scolaire : le rapport au savoir (appréhendé par le bilan de savoir oralisé) et le rapport à l'école (via l'entretien semi-directif basé sur la réalisation du dessin de l'école).

4.1 Le rapport au savoir : le rôle modérateur joué par les apprentissages quotidiens

Les savoirs et savoir-faire de base mentionnés au sein des apprentissages de la vie quotidienne révèlent un effet d'interaction [$F(8,204) = 2,123$, $p < .035$, $n^2 = .077$] sur les dimensions du soi « compétences physiques » [$F(2,105) = 3,065$, $p = .05$, $n^2 = .055$] et « conformité » [$F(2,105) = 3,089$, $p = .05$, $n^2 = .056$].

Les élèves qui font référence à ces savoirs ont des scores à la dimension du soi « compétences physiques » plus élevés lorsqu'ils sont issus du PS1 ($M = 5,98$; $ET = 1,69$) que lorsqu'ils sont associés au PS2 ($M = 4,55$; $ET = 1,50$) [$F(2,105) = 2,772$, $p < .020$, $n^2 = .050$]. Si l'on analyse les effets d'interaction à partir du parcours scolaire, on note un effet chez les élèves du PS2, ces derniers ont un score à la dimension du soi « compétences physiques » moins élevé ($M = 4,55$; $ET = 1,50$) lorsqu'ils mentionnent ces apprentissages que lorsqu'ils ne les citent pas ($M = 5,62$; $ET = 1,45$) [$F(1,105) = 4,813$, $p < .030$, $n^2 = .044$].

Seuls les élèves qui expérimentent pour la première fois un dispositif spécialisé se sentent valorisés par le fait d'avoir acquis des compétences de base dans la vie quotidienne. Ces apprentissages, qui peuvent faire référence au fait de courir, de marcher, sont certainement utiles pour les activités physiques qui sont présentes chez les élèves les plus jeunes, associés au PS1. Ceux relevant du PS2 développeraient de nouvelles conduites sportives nécessitant des compétences moins basiques. Ces savoirs n'assureraient alors plus une valorisation sur la dimension du soi « compétences physiques », notamment à un âge où l'évaluation de soi est moins encline à une appréciation positive (Fourchard & Courtinat-Camps, 2013).

D'autres effets sont remarqués sur la dimension du soi « conformité », les élèves qui ne mentionnent pas ces savoirs ont un score plus élevé lorsqu'ils sont issus du PS2 ($M = 5,97$; $ET = 1,06$) comparativement à ceux du PS3 ($M = 5,36$; $ET = 0,82$) [$F(2,105) = 2,004$, $p < .049$, $n^2 = .037$]. Aussi, toujours sur le soi « conformité », mais ici lorsqu'ils font référence à ces savoirs, ces derniers élèves ont des scores plus élevés ($M = 6,67$; $ET = 0,34$) que les élèves associés au PS1 ($M = 5,39$; $ET = 1,18$) [$F(2,105) = 2,506$, $p < .035$, $n^2 = .046$]. Aussi, les élèves qui se rapprochent du PS3 ont un score plus élevé lorsqu'ils citent ces savoirs ($M = 6,67$; $ET = 0,34$) que lorsqu'ils n'y font pas référence ($M = 5,36$; $ET = 0,88$) [$F(1,105) = 5,205$, $p < .025$, $n^2 = .047$].

Mettre en avant d'autres types de savoirs, tels que les savoirs scolaires, est davantage valorisant pour les élèves associés au PS2. Les savoirs du quotidien semblent être une source de valorisation uniquement pour des élèves issus du PS3, résultat attendu lorsqu'on sait que ce milieu contenant et réassurant est un lieu où les savoirs et savoir-faire de base, apprentissages plus familiers que scolaires, sont valorisés.

4.2 Le rapport à l'école : l'effet des liens aux pairs

Le fait d'évoquer les liens avec les pairs révèlent un effet d'interaction significatif avec le parcours scolaire [$F(8,204) = 3,635, p < .001, n^2 = .125$]. Cet effet, qui explique 12,5% des variations observées sur les représentations de soi, agit notamment sur la dimension du soi « général et apparence » [$F(2,105) = 3,698, p < .028, n^2 = .066$] et du soi « conformité » [$F(2,105) = 4,575, p < .012, n^2 = .080$].

Concernant les élèves du PS1, ce sont ceux qui évoquent les liens aux pairs qui ont des scores concernant la dimension du soi « général et apparence » les moins élevés ($M = 6,01$; $ET = 1,40$) contrairement à ceux qui n'y font pas référence ($M = 6,98$; $ET = 1,13$) [$F(1,105) = 4,004, p < .048, n^2 = .037$]. Des différences sont constatées chez les élèves qui parlent de ces relations ; les élèves qui relèvent du PS1 ont un score plus faible ($M = 6,01$; $ET = 1,40$) que les élèves du PS2 ($M = 7,30$; $ET = 0,90$) [$F(2,105) = 3,580, p < .023, n^2 = .064$] et du PS3 ($M = 8,01$; $ET = 0,17$) [$F(2,105) = 3,580, p < .046, n^2 = .064$].

Nous constatons que les élèves relevant du PS1 se valorisent moins lorsqu'ils mentionnent des liens aux pairs et comparativement aux élèves des autres parcours. Au regard de ce résultat, nous pouvons supposer que citer ces relations, pourrait les renvoyer à des expériences non toujours positives. Évoquer des relations aux pairs reste plus valorisant pour les élèves associés au PS2 et au PS3. Ces relations pourraient être plus aisées chez les élèves plus âgés (PS2 et PS3) et scolarisés en milieu spécialisé (PS3).

Cette tendance s'inverse sur la dimension du soi « conformité » puisque, toujours chez les élèves associés au PS1, ce sont ceux qui relatent ces liens aux pairs qui ont des scores plus élevés ($M = 6,51$; $ET = 1,35$) contrairement à ceux qui ne les évoquent pas ($M = 5,40$; $ET = 0,90$) [$F(2,105) = 8,297, p < .005, n^2 = .073$]. Concernant les élèves qui mentionnent ces liens aux pairs, ceux PS1 ont un score plus élevé sur la dimension du soi « conformité » ($M = 6,51$; $ET = 1,35$) que ceux du PS3 ($M = 4,80$; $ET = 0,11$) [$F(2,105) = 2,718, p < .033, n^2 = .049$]. Lorsqu'ils ne citent pas de liens aux pairs, les élèves PS1 ont un score moins élevé ($M = 5,40$; $ET = 0,80$) que ceux PS2 ($M = 6,02$; $ET = 1,00$) [$F(2,105) = 3,220, p < .013, n^2 = .058$]. À présent ce sont les élèves caractérisés par le PS1 qui ont un score à la dimension du soi « conformité » moins élevé lorsqu'ils ne citent pas ces relations. Ils sont dans une phase de découverte et d'expérimentation nouvelle de ces dispositifs spécialisés et trouvent peut-être stigmatisant de ne plus avoir autant de relations avec leurs pairs.

5. Discussion

Premièrement, les trois parcours scolaires dégagés permettent de repérer le rôle saillant des contextes actuels de scolarisation mais font aussi ressortir d'autres dimensions de l'expérience scolaire (modalités d'enseignement, durée de la scolarisation hebdomadaire, contexte de scolarisation antérieur...). En évinçant la recherche d'un seul élément déterminant explicatif, ces parcours permettent d'aller au-delà des dichotomies existantes en soulignant l'existence d'expériences différenciées.

Concernant le rapport au savoir, nos résultats révèlent que les élèves issus du PS2 se valorisent davantage sur les aspects de conformité lorsqu'ils n'évoquent pas de savoir-faire de base, comparativement aux élèves associés au PS3. Les élèves du PS2 sont scolarisés dans un dispositif où les savoirs scolaires priment sur d'autres formes de savoirs. Conformément aux résultats de Picon (2010), ces élèves ne semblent pas privilégier les mêmes savoirs que les élèves de milieu spécialisé. Lorsqu'on est en SH intellectuel et scolarisé en milieu ordinaire,

mettre en avant de tels savoirs sur le quotidien, qui renvoient à la sphère familiale, peut alors être stigmatisant et renforcerait une position infantilisante qu'ils chercheraient à minimiser pour se valoriser. Ceci pourrait être d'autant plus nécessaire pour ces élèves qui sont dans une position d'entre-deux particulière (PS2- nombreux temps de scolarisation dans les classes de l'école et en présence de l'AESH), au sein de laquelle ils peuvent rencontrer davantage de difficultés et de situations stigmatisantes (De Saint Martin 2016). Au contraire, les élèves scolarisés en milieu spécialisé qui ont moins d'un mi-temps d'enseignement par semaine (PS3), se valorisent davantage lorsqu'ils mentionnent ces savoirs que lorsqu'ils ne les abordent pas. Effectivement, le climat du milieu spécialisé, plus proche d'une certaine façon du milieu familial, assure une continuité rassurante et contenant entre ces deux milieux et vise l'acquisition de savoirs pratiques utilisables au quotidien (Picon, 2010). D'ailleurs, les élèves du PS1, plus jeunes et sans doute plus proches du milieu familial, sont valorisés sur leurs compétences physiques par de tels savoirs. Ceci peut aussi nous laisser supposer une congruence entre les âges de développement des élèves des PS1 et PS3.

En ce qui concerne le rapport à l'école, nos résultats révèlent que les élèves du PS1, qui citent les relations aux pairs dans leur rapport à l'école, ont un niveau de soi « général et apparence » moins élevé que les élèves qui ne les abordent pas. Le PS1 renvoie à des élèves plus jeunes et primo-arrivants au sein d'un dispositif, parfois même dans un établissement. Cette position nouvelle peut rendre difficile la création de liens à autrui et peut conduire à se sentir stigmatisé (Nepi et al. 2013). Évoquer ces relations pourrait alors être davantage dévalorisant. Elles pourraient rappeler des expériences passées négatives (Rioux, 2009). Les élèves en SH peuvent parfois être pris pour cible de moqueries, notamment si personne ne joue le rôle de médiateur (Scelles, 2009). Le regard de l'autre peut être pesant et stigmatisant, notamment chez les élèves qui sont scolarisés dans des dispositifs spécialisés au sein d'écoles ordinaires (Desombre et al. 2013). Lorsque la position de nouveauté n'est plus prégnante, les

liens aux pairs sembleraient plus investis : les élèves des PS2 et PS3 se valorisent davantage. Les élèves inscrits en dispositif spécialisé et ayant une pratique de scolarisation individuelle dans les classes de l'école (PS2), auraient développé des relations affinitaires valorisantes avec plusieurs pairs. Dans leur cas, être scolarisés uniquement individuellement au sein des classes de l'école et en présence de l'AESH, maximiserait une position d'exception recherchée (Chevallier et al., 2015). Cette dernière serait d'autant plus mise en exergue par l'âge souvent plus avancé des élèves en SH par rapport aux élèves de la classe d'accueil. Les élèves peuvent avoir recours à des comparaisons ascendantes¹⁸ mobilisatrices envers le groupe d'accueil mais aussi des comparaisons descendantes¹⁹ valorisantes envers leurs pairs non concernés par ces temps de scolarisation dans les classes de l'école (Cheng Wing-yi & Lam 2007). Par ailleurs, ces comparaisons descendantes assureraient un sentiment d'appartenance protecteur (Lacaille 2011; Rioux 2009). Les élèves de milieu spécialisé se valoriseraient par le fait de mentionner ces liens aux pairs. Ces liens seraient facilités par moins de moqueries dans la mesure où, dans ce contexte, tous les élèves sont en SH. Aussi, les relations en milieu spécialisé moins conventionnelles sont rendues plus aisées et encouragent une telle valorisation (Picon 2010).

Lorsqu'il s'agit de la dimension du soi « conformité », l'effet inverse est constaté concernant les élèves du PS1. En effet, mettre en place des conduites de conformité, en citant des liens aux pairs, assurerait une valorisation de soi. Les conduites de conformité permettraient de palier à un manque de confiance en soi et témoigneraient d'un besoin de réassurance (Hernandez, Oubrayrie-Roussel, & Prêteur 2012). Ces relations pourraient être recherchées dans le but de maintenir un lien avec leur scolarisation antérieure en classe ordinaire dans laquelle ils étaient probablement davantage en contact avec autrui, **ce que certains élèves ont**

¹⁸ Les sujets se comparent à d'autres plus compétents qu'eux sur un domaine, rendant la réussite accessible puisque ces sujets, pris pour modèles et comme exemples à suivre, y parviennent. Cependant, cela peut aussi conduire à se dévaloriser fortement en percevant ses compétences inférieures à celles des personnes comparées.

¹⁹ Les personnes se comparent avec d'autres personnes jugées comme ayant des compétences inférieures. Ces comparaisons permettent une valorisation mais n'engagent pas de progression.

pu mettre en avant lors de la passation. Ces contacts permettraient d'être socialement conformes aux attentes et seraient valorisants (Tap & Anton, 2013) surtout pour les élèves du PS1. En effet, ce phénomène est moins exacerbé chez les élèves du PS3 où la recherche de conformité est moins flagrante qu'en milieu ordinaire au sein duquel les temps de scolarisation dans les classes de l'école (hors dispositif) sont davantage pratiqués (De Saint Martin 2013).

Bien qu'ils soient éclairants, ces résultats doivent être considérés avec prudence, ils concernent un nombre restreint d'élèves présentant une DI et ne peuvent donc être généralisés à l'ensemble de la population des élèves en SH. Par ailleurs, ces données font partie d'une recherche plus large qui illustre, dans le cadre de vignettes cliniques, les spécificités de leur expérience scolaire et le sens qui lui est attribuée. Ces résultats ne donnent à voir qu'une partie des processus de personnalisation potentiels à l'œuvre.

6. Conclusion

Les résultats obtenus affirment l'intérêt de recourir à cette approche de l'expérience scolaire : elle ne doit pas se limiter simplement à des critères objectifs et institutionnels mais les dépasser véritablement en renvoyant avant tout à un certain rapport à l'école et au savoir. Par ailleurs, étudier conjointement l'expérience scolaire et les représentations de soi participe d'une compréhension plus fine des processus psychologiques à l'œuvre dans les interrelations entre les variables étudiées. Ainsi, l'effet modérateur mis en exergue révèle la primauté du sens accordé par l'élève : le parcours scolaire n'est alors pas déterminant et n'exerce un effet sur les représentations de soi que dans la mesure où il interagit avec le sens donné à leur expérience. Ces résultats, centrés sur le point de vue des élèves, invitent à proposer des pistes d'actions pour soutenir la scolarité des élèves et les pratiques des professionnels. Au regard des savoirs mis de côté par les élèves du PS2, penser des adaptations pédagogiques afin qu'ils ne se sentent ni infantilisés ni en difficulté est un véritable enjeu et un axe de travail à privilégier. Ceci permettrait aux élèves de se valoriser, de ne pas percevoir les adaptations comme stigmatisantes

et d'évincer un sentiment négatif envers leur scolarité (Coudronnière et al, 2017). Aussi, les élèves, en attribuant une place importante aux liens aux pairs réaffirment l'importance du regard de l'autre et de son appréciation dans la construction identitaire. Les primo-arrivants (PS1), étant plus en difficulté dans cette gestion, invitent les professionnels à réfléchir à des dispositifs de sensibilisation au handicap afin de limiter les situations vécues comme stigmatisantes par les élèves en SH. Ouvrir les dispositifs ULIS aux élèves tout-venant pour des séances d'apprentissage peut aussi être une voie à privilégier tant elle permet, au-delà de la co-construction de savoirs, l'instauration de relations plus sereines par la mise à distance de conflits et de peurs que la représentation du handicap peut susciter (Korff-Sausse, 2008). Ceci prend un sens particulier lorsqu'on sait l'importance des liens aux pairs dans l'implication scolaire (indépendamment de tout handicap) et le développement personnel plus généralement (Hernandez et al, 2012).

Ces pistes de travail pourraient permettre d'alimenter le travail mené par les professionnels de l'école inclusive.

Déclaration de liens d'intérêts

Les auteurs déclarent ne pas avoir de liens d'intérêts.

Références bibliographiques

- Alaphilippe, D., Maintier, C., Clarisse, R., & Testu, F. (2010). Effet du contexte scolaire sur l'estime de soi à l'école primaire. *Bulletin de psychologie*, 63(3), 169-174.
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28(4), 421-442.
- Beaumat, A., & Laterasse, C. (2004). *L'enfant parmi les autres. Se construire dans le lien social*. Paris: Milan.
- Bergman, L. R., & Trost, K. (2006). The Person-Oriented Versus the Variable-Oriented Approach: Are They Complementary, Opposites, or Exploring Different Worlds? *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(3), 601-632.
- Berzin, C. (2010). *Accueillir les élèves en situation de handicap*. Amiens: SCÉRÉN-CRDP.
- Blanc, P., Bondonneau, N., & Choissard, M. F. (2011). *La scolarisation des enfants handicapés*. La Documentation Française.
- Bonnemberger, C. (2016). A l'épreuve de l'école. *Les cahiers pédagogiques*, 526, 16-18.
- Caglar, H. (1990). La représentation de l'école chez l'enfant de six ans. De l'espace matriciel à l'espace mortifère. *Psychiatrie, recherche et intervention en santé mentale de l'enfant*, 3(3), 332-351.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Cheng Wing-yi, R., & Lam, S.-F. (2007). Self-construal and social comparison effects. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 197-211.
- Chevallier, E., Courtinat-Camps, A., & de Léonardis, M. (2015). Estime de soi chez des élèves scolarisés en classe d'inclusion scolaire (CLIS). *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 63(2), 76-83.
- Chevallier-Rodrigues, E., Courtinat-Camps, A., & de Léonardis, M. (2016). Dix années de politique inclusive à l'école : quel bilan ? *Carrefours de l'éducation*, 42, 213-237.
- Conley, T.-D., Ghavami, N., VonOhlen, J., & Foulkes, P. (2007). General and domain-specific self-esteem among regular education and special education students. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(4), 775-789.

- Coudronnière, C., Bacro, F., & Guimard, P. (2017). Les relations entre la qualité de vie et le contexte de scolarisation d'élèves âgés de 5 à 11 ans présentant une déficience intellectuelle. *Psychologie française*, 62, 387-401.
- Courtinat-Camps, A., & Prêteur, Y. (2012). Diversité des expériences scolaires chez des collégiens (ne)s scolarisés en 3e. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(4), 591-624.
- Dancey, C.-P., & Reidy, J. (2007). *Statistiques sans maths pour psychologues : SPSS pour Windows (traduit de l'anglais par N. Gauvrit)*. Bruxelles: De Boeck Université.
- de Léonardis, M., Laterasse, C., & Hermet, I. (2002). Le rapport au savoir : concepts et opérationnalisations. In C. Laterasse (Éd.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université* (p. 13-42). Paris: L'Harmattan.
- Delory-Momberger, C. (2015). Vivre l'école, vivre à l'école. Le sujet dans la cité, 6, 48-58.
- De Saint Martin, C. (2013). *Les élèves scolarisés en CLIS 1 en situation liminale : que disent-ils de leur place dans l'école ?* Actualités de la Recherche en Education et en Formation, Montpellier.
- De Saint Martin, C. (2016). Que disent les élèves de CLIS 1 de leur place dans l'école ? *Les cahiers pédagogiques*, 526, 28-29.
- Desombre, C., Carpentier, J.-J., Vincent, E., Sansen, J., Maiffret, C., & Ryckebusch, C. (2013). Identifier des Besoins éducatifs particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 62(2), 197-207.
- Doray, P., Picard, F., Trottier, C., & Groleau, A. (2009). Les parcours éducatifs et scolaires : quelques balises conceptuelles. *Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire*, 44, 1-37
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot inclusion. *Recherche et formation*, (61), 71-83.
- Evrard, Y., Pras, B., & Roux, E. (2003). *Market : Études et recherches en marketing*. Paris : Dunod. Paris: Dunod.
- Fourchard, F., & Courtinat-Camps, A. (2013). L'estime de soi globale et physique à l'adolescence. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 61, 333-339.
- Gombert, A., Feuilladiéu, S., Gilles, P.-Y., & Roussey, J.-Y. (2008). La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. *Revue française de pédagogie*, 164(3), 123-138.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child development*, 53, 87-97.

- Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2012). Relations sociales entre pairs à l'adolescence et risque de désinvestissement scolaire. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 60(2), 87-93.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382.
- Kinnear, P., & Gray, C. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales: maîtriser le traitement de données*. Bruxelles: de Boeck. Bruxelles: De Boeck Education.
- Korff-Sausse, S. (2008). Images et identités de la personne handicapée dans la société actuelle. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 56(4-5), 252-256.
- Lacaille, A. (2011). *L'expérience scolaire en ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) d'élèves souffrant de troubles des fonctions cognitives* (Thèse de doctorat en STAPS). Pôle Universités Centre Val de Loire-Université d'Orléans.
- Le Guevel, G. (2016). Et toi, tu relèves de quoi ? *Les cahiers pédagogiques*, 526, 12-14.
- Lee-Novacki, S. (2002). L'estime de soi chez l'enfant déficient intellectuel. Psychologie et éducation. *Psychologie et éducation*, 48, 79-90.
- Leonova, T., & Grilo, G. (2009). La faible estime de soi des enfants dyslexiques : mythe ou réalité ? *L'année psychologique*, 103(3), 431-462.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Malochet, G., & Collombet, C. (2013). La scolarisation des enfants en situation de handicap dans les pays européens. Quelles voies de réforme pour le France ? *Centre d'analyse stratégique*, 314, 1-12.
- Malewska-Peyre, H., & Tap, P. (1991). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2018). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. DEPP.
- Nepi, L. D., Facondini, R., Nucci, F., & Peru, A. (2013). Evidence from full-inclusion model: the social position and sense of belonging of students with special educational needs

- and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 319-332.
- Ninot, G., Bilard, J., Delignieres, D., & Sektolowski, M. (2000). La survalorisation du sentiment de compétence de l'adolescent déficient intellectuel en milieu spécialisé. *Revue européenne du handicap mental*, 50(1), 165-173.
- Norwich, B., & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30(1), 43-65.
- Perron, R. (1991). *Les représentations de soi*. Développements, dynamiques, conflits. Toulouse: Privat.
- Picon, I. (2010). Milieu spécialisé ou ordinaire conséquences sur le processus d'adolescence des jeunes ayant une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 21, 66-78.
- Pierrehumbert, B., Plancherel, B., & Jankech-Caretta, C. (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant. *Revue de psychologie appliquée*, 37(4), 359-377.
- Pierrehumbert, B., & Rankin, K. (1990). Image de soi et cursus scolaire : une investigation basée sur la technique du « Q-Sort ». *Revue de Psychologie Appliquée*, 40(3), 357-377.
- Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, C., & Plancherel, B. (1988). Image de soi et échec scolaire. *Bulletin de psychologie*, 384, 333-345.
- Pirone, L. (2018). Sur le chemin de la maison à l'école. *Cliopsy*, 19, 9-23.
- Poussin, M., & Sordes-Ader, M. (2005). L'estime de soi chez les adolescents atteint de surdité congénitale. *Psychologie et Education*, 2, 37-51.
- Rioux, M. (2009). L'accueil d'enfant en situation de handicap en CLIS 4. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 46, 157-164.
- Scelles, R. (2009). Intégration scolaire : ce que les enfants en disent. In S. Korff-Sausse, A. Ciccone, S. Missonnier, R. Salbreux, & R. Scelles (Éd.), *La vie psychique des personnes handicapées. Ce qu'elles ont à nous dire, ce que nous avons à entendre* (p. 115-130). Toulouse: Erès.

- Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., Gomez, S., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K., Snell, M., Spreat, S., Tassé, M., Thompson, Verdugo-Alonso, M., Wehmeyer, M., & Yeager, M. (2010). *Intellectual Disability: Definition, classification, and systems of supports (11th ed.)*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disability.
- Tap, P. (1979). Relations interpersonnelles et genèse de l'identité. *Annales UTM, Homo, XVIII*, 7-43.
- Tap, P., & Anton, P. (2013). Handicap, capacité, intégration et réalisation de soi. *Handicap et pauvreté*, 13-25.
- Thomazet, M., & Blanc, R. (2008). L'estime de soi chez l'enfant porteur du syndrome de Williams-Beuren. L'influence du mode de scolarisation. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 56(3), 165-172.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles: De Boeck Education.
- Villatte, A. (2010). *Spécificités du rapport au savoir chez des lycéens à haut potentiel et « tout venant »*. *Rôle médiateur des représentations de soi et des représentations du haut potentiel*, (Thèse de doctorat en psychologie). Université de Toulouse, France.
- Zaffran, J. (2015). Etre élève handicapé à l'école ordinaire. Les enjeux politiques et biographiques de l'accessibilité scolaire. *Le sujet dans la cité*, 6, 72-80.

Tableaux

Tableau 1 : description de la population générale

		Effectifs	% de sujets
Contexte de scolarisation antérieur	Milieu/dispositif spécialisé	56	50.5 %
	Milieu ordinaire	55	49.5 %
Durée de la scolarisation en dispositif spécialisé	1 ^{ère} année	24	21.6 %
	2 ^{ème} et 3 ^{ème} années	34	30.6 %
	4 ^{ème} et 5 ^{ème} années	23	20.7 %
	6 ^{ème} à 10 ^{ème} années	30	27 %
Contexte scolaire actuel	Clis	44	39.6 %
	Ulis	49	44.1 %
	IME	18	16.2 %
Durée de la scolarisation dans le dispositif actuel	1 ^{ère} année	51	45.9%
	2 ^{ème} et 3 ^{ème} années	42	37.8%
	4 ^{ème} à 6 ^{ème} années	18	16.2%
Durée de la scolarisation hebdomadaire	D'un mi-temps à moins	15	13.5 %
	De plus d'un mi-temps à un temps plein	96	86.5 %
Modalité d'enseignement	Scolarisation individuelle	35	31.5 %
	Aucune scolarisation en dehors du dispositif	8	7.2 %
	Scolarisation individuelle et collective	30	27 %
	Scolarisation en petit groupe (2 à 5 élèves)	22	19.8 %
	Regroupement collectif milieu spécialisé	16	14.4 %
Durée de scolarisation hebdomadaire dans les classes de l'établissement (hors dispositif)	Non concerné	24 ⁱ	21.6%
	Moins d'un quart temps	42	37.8%
	Entre un quart temps et un mi-temps	34	30.6%
	De plus d'un mi-temps à un temps plein	11	9.9%
Présence de l'AESH lors des temps de scolarisation dans les classes de l'établissement	Non concerné	24	21.6%
	Oui	26	23.4%
	Non	61	55%
Existence de devoirs	Oui	78	70.3%
	Non	33	29.7%
Pratique de décroisement	Oui	42	37.8%
	Non	69	62.2%
Pratique de scolarisation inversée	Oui	18	16.2%
	Non	93	83.8%
Total		N=111	

ⁱ Ce chiffre comprend des élèves scolarisés en Clis et en Ulis (N=8) n'étant pas scolarisés dans les classes de l'école (hors dispositif) et ceux scolarisés en IME (N=16) qui bénéficient de regroupements collectifs en milieu spécialisé.

Tableau 2 : répartition des indicateurs des variables relatives à la trajectoire scolaire en trois profils

Variables	Profil 1 (N=38)	Profil 2 (N=54)	Profil 3 (N=19)	X ² : Valeur Sig.Asym
Contexte de scolarisation antérieur	Ordinaire	Spécialisé	Spécialisé	X ² = 56.72*** (ddl = 2)
Durée de la scolarisation en dispositif spécialisé	1 ^{ère} année	6 ^{ème} à 10 ^{ème} années	6 ^{ème} à 10 ^{ème} années	X ² = 43.774*** (ddl = 6)
Contexte scolaire actuel	Clis	Ulis	IME	X ² = 180.178*** (ddl = 4)
Durée de la scolarisation en classe actuelle				NS
Durée de la scolarisation hebdomadaire	De plus d'½	De plus d'½	Moins ½	X ² = 71.079*** (ddl = 2)
Modalité d'enseignement ⁱ	Individuelle et collective	Individuelle	Regroupement collectif	X ² = 174.806*** (ddl = 8)
Durée de scolarisation hebdomadaire dans les classes de l'établissement (hors dispositif) ⁱⁱ	Moins d'¼	Plus d'½ à 1 temps plein	NC	X ² = 17.823** (ddl = 4)
Présence de l'AESH pendant les temps de scolarisation dans les classes de l'établissement	Non	Oui	NC	X ² = 7.489** (ddl = 1)
Pratique de scolarisation inversée	Oui	Non	NC	X ² = 12.182*** (ddl = 2)
Pratique de décloisonnement	Oui	Non	ND	X ² = 10.856** (ddl = 2)
Existence de devoirs	Non	Oui	ND	X ² = 25.292*** (ddl = 2)

p < .01 ; *p < .001 ; ND=Non Discriminantⁱⁱⁱ ; NS=Non Significatif ; NC : Non Concerné

ⁱ Concernant cette variable, les analyses révèlent que 33% de nos cellules comportent un effectif théorique inférieur à 5, seuil au-dessus des 25% communément tolérés dans la littérature (Kinnear & Gray, 2005). Toutefois, au vu du score de Khi^2 de Pearson et du seuil de significativité ($p < .000$), nous décidons de vérifier l'effet du pourcentage de la variation de cette variable sur nos trois classes. Ainsi, le V de Cramer mesure une association très forte entre ces variables (0.887), expliquant 78% des variations observées. Le coefficient est considéré comme très faible entre 0,05 et 0,10 ; faible entre 0,10 et 0,20 ; moyen entre 0,20 et 0,40 ; fort entre 0,40 et 0,80 ; très fort au-delà. Nous choisissons alors de conserver ces données en étant toutefois vigilante au vu de notre faible échantillon statistique.

ⁱⁱ Cette variable se trouve être dans la même configuration que la précédente mais avec 4 cellules ayant un effectif théorique inférieur à 5, soit 44%. Aussi, au regard du score du Khi^2 de Pearson et du V de Cramer de 0.320 qui explique alors 10% des effets observés dans l'association entre ces informations et les trois classes, nous décidons de ne pas la conserver.

ⁱⁱⁱ Pas de différences entre effectifs théoriques et effectifs réels.