



HAL
open science

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

A Courtinat-Camps, M de Léonardis, Emilie Chevallier-Rodrigues

► To cite this version:

A Courtinat-Camps, M de Léonardis, Emilie Chevallier-Rodrigues. 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-03925286

HAL Id: hal-03925286

<https://hal.science/hal-03925286>

Submitted on 5 Jan 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.

Dear author,

Please note that changes made in the online proofing system will be added to the article before publication but are not reflected in this PDF.

We also ask that this file not be used for submitting corrections.



ELSEVIER

Disponible en ligne sur www.sciencedirect.com

ScienceDirect

et également disponible sur www.em-consulte.com



Article original

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

5 *Relationship between school career and building identity*
6 *in disabled pupils: Moderating role of the schooling*
7 *experience on this relationship*

8 **Q1** E. Chevallier-Rodrigues*, A. Courtinat-Camps,
9 M. de Léonardis

10 *Laboratoire PS-DT (EA 1697), université Toulouse-Jean Jaurès, maison de la recherche, bureau RE 222, 5,*
11 *allées Antonio-Machado, 31058 Toulouse cedex 09, France*

13 I N F O A R T I C L E

14 *Historique de l'article :*

15 Reçu le 17 octobre 2018

16 Accepté le 4 décembre 2019

17 Disponible sur Internet le xxx

18 *Mots clés :*

19 Construction identitaire

20 Élève en situation de handicap

21 Expérience scolaire

22 Inclusion

23 Parcours scolaire

13 R É S U M É

14 Cet article vise à souligner l'effet modérateur du sens de
15 l'expérience scolaire dans la relation entre le parcours scolaire et
16 la construction identitaire d'élèves en situation de handicap. Nous
17 avons rencontré 111 élèves en situation de handicap intellectuel,
18 50 filles et 61 garçons, âgés de 7,5 à 16 ans ($M = 12,4$; $ET = 2,08$)
19 scolarisés en CLIS ($n = 44$), ULIS ($n = 49$) et IME ($n = 18$). Différents
20 outils ont été utilisés pour recueillir nos données : un Q-Sort de
21 représentations de soi (Pierrehumbert & Rankin, 1990), un entre-
22 tien semi-directif sur la base du dessin de l'école (Caglar, 1990)
23 et un bilan de savoir oralisé (Charlot, Bautier, & Rochex, 1992).
24 Nos résultats révèlent que le sens de l'expérience scolaire construit
25 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.

© 2019 Société Française de Psychologie. Publié par Elsevier
Masson SAS. Tous droits réservés.

* Auteur correspondant.

Adresse e-mail : emilie.chevallier@univ-tlse2.fr (E. Chevallier-Rodrigues).

A B S T R A C T

26
27 *Keywords:*
28 Building identity
29 Inclusion
30 Pupil in disability situation
31 Schooling experience
32 School career

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.

© 2019 Société Française de Psychologie. Published by Elsevier Masson SAS. All rights reserved.

33 **1. Introduction**

34 En France, le paradigme inclusif est associé à la nouvelle définition du handicap introduite par la
35 loi du 11 février 2005. Cette loi rompt radicalement avec les définitions précédentes davantage axées
36 sur une conception médicale incluant peu le rôle joué par la société (Chevallier-Rodrigues, Courtinat-
37 Camps, & de Léonardis, 2016). Faisant référence à différents aspects de la vie des sujets (éducation,
38 logement, transport, vie sociale et publique), elle définit le handicap au travers de trois principes :
39 l'accessibilité, la compensation et la participation à la citoyenneté (Berzin, 2010) amenant à poser un
40 nouveau regard sur la personne en situation de handicap (SH) (Korff-Sausse, 2008). Elle renforce les
41 actions en faveur de la scolarisation des élèves en SH. Précisément, elle affirme le droit pour chacun
42 à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près du domicile, à un parcours scolaire continu et
43 adapté en visant l'acquisition de compétences tant académiques que sociales via l'accessibilité rendue
44 possible aux différents niveaux de la formation scolaire. Cette scolarisation, sans distinction entre
45 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 élèves 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). 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'Éducation 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, & Choissnard, 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'école 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. À 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.

¹ Grâce 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).

93 L'expérience scolaire renvoie à des caractéristiques objectives relatives au parcours scolaire de
94 l'élève mais ne saurait s'y réduire. Ainsi, les caractéristiques subjectives où l'enfant se pense comme
95 élève et construit une signification de son expérience définissent également l'expérience scolaire. En
96 cherchant à s'intéresser au sens que le sujet accorde à son expérience, qui s'origine dans l'histoire
97 familiale et sociale, cette notion convoque le rapport à l'école² de l'élève et son rapport au savoir³ et à
98 l'apprendre (Courtinat-Camps & Prêteur, 2012). L'expérience scolaire ne correspond pas uniquement
99 aux avatars relationnels ; la question du savoir et du rapport à l'apprendre y étant impliquée (*op. cit.*).
100 Ces transmissions de savoirs s'opèrent dans un contexte sociohistorique, culturel et temporel et vont
101 aussi conduire les élèves à « se positionner par rapport aux attentes, représentations et valeurs de
102 la société, dont l'école est un des vecteurs de transmission » (Beaumat & Laterasse, 2004, p. 202).
103 L'expérience scolaire est alors appréhendée comme un support de personnalisation pour les élèves :
104 elle mobilise des processus affectifs et intellectuels qui, mis en tension avec les autres milieux de vie des
105 élèves, peut générer des crises et conflits, induisant alors des changements identitaires importants par
106 la nécessité de dépassement de ces conflits. C'est bien par ce travail actif que le sujet se personnalise. Il
107 semble donc que l'expérience scolaire, tant dans ses dimensions objectives que subjectives, ne puisse
108 être dissociée des représentations de soi ; elle contribue à les questionner et les modifier. En effet, « la
109 façon dont les élèves vivent et font signifier cette expérience de l'école ne peut manquer de rencontrer,
110 sous des angles et sur des modes divers, la façon dont ils se représentent et se construisent eux-mêmes »
111 (Delory-Momberger, 2015, p. 50).

112 1.2. Des résultats de recherche controversés

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

119 Certaines recherches mettent en évidence une évaluation et une description de soi, dans les aspects
120 sociaux et académiques, plus valorisées chez des élèves scolarisés en milieu spécialisé (comparés
121 à des élèves tout-venant) (Ninot, Bilard, Delignieres, & Sektolowski, 2000 ; Pierrehumbert, Zanone,
122 Kauer-Tchicaloff, & Plancherel, 1988). Le milieu spécialisé, par la réassurance qu'il offre au travers de
123 l'ajustement des exigences et d'une pédagogie plus personnalisée, tendrait à diminuer les effets de stig-
124 matisation et les retours négatifs sur leurs compétences sociales et académiques (*op. cit.*). A contrario,
125 des élèves en situation de handicap scolarisés en milieu spécialisé, percevant leurs difficultés comme
126 un manque d'intelligence, s'évalueraient moins favorablement que leurs homologues scolarisés en
127 milieu ordinaire (Alaphilippe, Maintier, Clarisse, & Testu, 2010 ; Conley, Ghavami, VonOhlen, & Foulkes,
128 2007). L'inclusion scolaire, en favorisant les interactions sociales entre élèves avec et sans handicap, les
129 amènerait tous à davantage de tolérance et stimulerait les apprentissages (Berzin, 2010). L'inclusion
130 permettrait aux élèves de prendre davantage la parole et contribuerait à obtenir de meilleurs résul-
131 tats (Gombert, Feuilladiéu, Gilles, & Roussey, 2008). Leonova et Grilo (2009) n'ont, quant à eux, relevé
132 aucune différence significative quant à l'évaluation de soi dans différents domaines entre des élèves
133 en SH scolarisés en milieu spécialisé (école spécialisée) et des élèves tout-venant scolarisés en milieu
134 ordinaire. Ce résultat est expliqué par l'argument – discutable – selon lequel en étant dans un milieu
135 spécialisé sans temps de scolarisation en milieu ordinaire, les élèves n'ont pas de points de comparaison
136 externe et par conséquent s'évaluent aux élèves tout-venant.

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, Bautier, & Rochex, 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).

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.

137 Quelques études comparatives ont porté directement sur les dispositifs collectifs d'inclusion sco-
138 laire tels que les ULIS. Ainsi, dans une perspective temporelle et identitaire, Picon (2010) s'est intéressé
139 aux facteurs qui facilitent ou entravent la construction identitaire de jeunes scolarisés en ULIS et en
140 institut médico-professionnel (IMPro). En questionnant précisément les pratiques implicites et expli-
141 cites au sein de ces dispositifs de scolarisation, l'auteure remarque que les jeunes se comportent
142 différemment selon les structures dans lesquelles ils sont scolarisés. Ces dispositifs s'appréhendent
143 sur des registres différents où des aspects plus familiers sont par exemple présents à l'IMPro ; les
144 élèves la sollicitent davantage, lui racontent des événements de vie intime, contrairement aux élèves
145 d'ULIS plus réservés qui restent davantage focalisés sur les savoirs et leur rôle d'élève. Elle souligne
146 une difficulté pour les élèves d'IMPro à départager les espaces personnels et publics. Pour d'autres, les
147 obstacles à la construction identitaire résident plutôt dans une scolarisation mixte. Poussin et Sordes-
148 Ader (2005) soulignent par exemple que, dans le cas de scolarisations partagées, les évaluations et
149 descriptions de soi sont plus dévalorisées que lors de scolarisation à temps plein en milieu ordinaire
150 ou en milieu spécialisé. S'appuyant sur ces données, une scolarisation mixte, à la fois en milieu spé-
151 cialisé et ordinaire, rendrait donc possible la perception des différences d'exigence entre les deux
152 structures et troublerait ainsi la construction identitaire. D'autres résultats convergent pour souligner
153 une absence de survalorisation de soi de la part d'élèves en SH dans des dispositifs spécialisés de type
154 ULIS (Lacaille, 2011 ; Lee-Novacki, 2002 ; Thomazet & Blanc, 2008). Aussi, Coudronnière, Bacro, et
155 Guimard (2017) soulignent une appréciation moins élevée de leur scolarité par rapport à des élèves
156 sans déficience intellectuelle⁶ (DI) ou avec DI scolarisés en IME. Les modalités de scolarisation particu-
157 lières auxquelles répond un tel dispositif inclusif, offrant des possibilités de comparaisons multiples,
158 sembleraient être la clé de voute explicative des processus à l'œuvre. Ainsi, les variations observées
159 dans les résultats ne seraient pas tant dues au contexte de scolarisation mais davantage aux effets
160 différenciés des pratiques de scolarisation en milieu ordinaire.

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

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

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.

des séances d'apprentissage en dehors des classes inclusives pour éviter la stigmatisation (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-Mougnibas, 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 (Rasclé & 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 générale, nous souhaitons éviter de rester focalisé sur des catégorisations et attributions prédéterminées.

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).

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). Quarante-quatre sont scolarisés en Clis¹¹, 49 en Ulis 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, devraient 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 : école (représentations des compétences dans le domaine 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. À 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 sociobiographiques, modalités de scolarisation passées et actuelles).

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.

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 Ulis, les dispositifs Ulis école et Ulis 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.

2.2.1. 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. . .).

2.2.2. 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 retenir, 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, 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.

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.

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).

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 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 (Kinneer & 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).

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 Khi^2 significatif ($\chi^2 = 69,184$; $\text{ddl} = 2$; $p < .000$). 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).

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 décloisonnements.

Tableau 1

Description de la population générale.

	Effectifs	% de sujets
<i>Contexte de scolarisation antérieur</i>		
Milieu/dispositif spécialisé	56	50,5
Milieu ordinaire	55	49,5
<i>Durée de la scolarisation en dispositif spécialisé</i>		
1 ^{re} année	24	21,6
2 ^e et 3 ^e années	34	30,6
4 ^e et 5 ^e années	23	20,7
6 ^e à 10 ^e années	30	27
<i>Contexte scolaire actuel</i>		
Clis	44	39,6
Ulis	49	44,1
IME	18	16,2
<i>Durée de la scolarisation dans le dispositif actuel</i>		
1 ^{re} année	51	45,9
2 ^e et 3 ^e années	42	37,8
4 ^e à 6 ^e années	18	16,2
<i>Durée de la scolarisation hebdomadaire</i>		
D'un mi-temps à moins	15	13,5
De plus d'un mi-temps à un temps plein	96	86,5
<i>Modalité d'enseignement</i>		
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
<i>Durée de scolarisation hebdomadaire dans les classes de l'établissement (hors dispositif)</i>		
Non concerné	24 ^a	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
<i>Présence de l'AESH lors des temps de scolarisation dans les classes de l'établissement</i>		
Non concerné	24	21,6
Oui	26	23,4
Non	61	55
<i>Existence de devoirs</i>		
Oui	78	70,3
Non	33	29,7
<i>Pratique de décroissement</i>		
Oui	42	37,8
Non	69	62,2
<i>Pratique de scolarisation inversée</i>		
Oui	18	16,2
Non	93	83,8
Total, n	111	

^a 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.

351 3.2. Analyses de modération

352 Dans le but de tester l'effet modérateur du sens de l'expérience scolaire, nous réalisons des MANOVA
 353 pour mesurer l'effet d'interaction de nos variables explicative et modératrice (parcours scolaire et
 354 sens de l'expérience scolaire) sur notre variable à expliquer (représentations de soi). Au lieu de pro-
 355 céder à une série de tests T de Student ou d'analyses de variance univariée (Anova) (augmentant le

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)	χ^2 : Valeur Sig.Asym
Contexte de scolarisation antérieur	Ordinaire	Spécialisé	Spécialisé	56,72*** (ddl = 2)
Durée de la scolarisation en dispositif spécialisé	1 ^{re} année	6 ^e à 10 ^e années	6 ^e à 10 ^e années	43,774*** (ddl = 6)
Contexte scolaire actuel	Clis	Ulis	IME	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	71,079*** (ddl = 2)
Modalité d'enseignement ^a	Individuelle et collective	Individuelle	Regroupement collectif	174,806*** (ddl = 8)
Durée de scolarisation hebdomadaire dans les classes de l'établissement (hors dispositif) ^b	Moins d'¼	Plus d'½ à 1 temps plein	NC	17,823** (ddl = 4)
Présence de l'AESH pendant les temps de scolarisation dans les classes de l'établissement	Non	Oui	NC	7,489** (ddl = 1)
Pratique de scolarisation inversée	Oui	Non	NC	12,182*** (ddl = 2)
Pratique de décroisement	Oui	Non	ND	10,856** (ddl = 2)
Existence de devoirs	Non	Oui	ND	25,292*** (ddl = 2)

** $p < .01$; *** $p < .001$; ND : non discriminant ; NS : non significatif ; NC : non concerné. Pas de différences entre effectifs théoriques et effectifs réels.

^a 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.

^b 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.

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 et 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 [$F(8,204) = 2,123, p < .035, \eta^2 = .077$] sur les dimensions du soi

370 « compétences physiques » [$F(2,105) = 3,065, p = .05, \eta^2 = .055$] et « conformité » [$F(2,105) = 3,089, p = .05,$
371 $\eta^2 = .056$].

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

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

386 D'autres effets sont remarqués sur la dimension du soi « conformité », les élèves qui ne mentionnent
387 pas ces savoirs ont un score plus élevé lorsqu'ils sont issus du PS2 ($M = 5,97$; $ET = 1,06$) comparative-
388 ment à ceux du PS3 ($M = 5,36$; $ET = 0,82$) [$F(2,105) = 2,004, p < .049, \eta^2 = .037$]. Aussi, toujours sur le soi
389 « conformité », mais ici lorsqu'ils font référence à ces savoirs, ces derniers élèves ont des scores plus éle-
390 vés ($M = 6,67$; $ET = 0,34$) que les élèves associés au PS1 ($M = 5,39$; $ET = 1,18$) [$F(2,105) = 2,506, p < .035,$
391 $\eta^2 = .046$]. Aussi, les élèves qui se rapprochent du PS3 ont un score plus élevé lorsqu'ils citent ces savoirs
392 ($M = 6,67$; $ET = 0,34$) que lorsqu'ils n'y font pas référence ($M = 5,36$; $ET = 0,88$) [$F(1,105) = 5,205, p < .025,$
393 $\eta^2 = .047$].

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

399 4.2. Le rapport à l'école : l'effet des liens aux pairs

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

404 Concernant les élèves du PS1, ce sont ceux qui évoquent les liens aux pairs qui ont des scores concer-
405 nant la dimension du soi « général et apparence » les moins élevés ($M = 6,01$; $ET = 1,40$) contrairement
406 à ceux qui n'y font pas référence ($M = 6,98$; $ET = 1,13$) [$F(1,105) = 4,004, p < .048, \eta^2 = .037$]. Des diffé-
407 rences sont constatées chez les élèves qui parlent de ces relations ; les élèves qui relèvent du PS1 ont
408 un score plus faible ($M = 6,01$; $ET = 1,40$) que les élèves du PS2 ($M = 7,30$; $ET = 0,90$) [$F(2,105) = 3,580,$
409 $p < .023, \eta^2 = .064$] et du PS3 ($M = 8,01$; $ET = 0,17$) [$F(2,105) = 3,580, p < .046, \eta^2 = .064$].

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

416 Cette tendance s'inverse sur la dimension du soi « conformité » puisque, toujours chez les élèves
417 associés au PS1, ce sont ceux qui relatent ces liens aux pairs qui ont des scores plus élevés ($M = 6,51$;
418 $ET = 1,35$) contrairement à ceux qui ne les évoquent pas ($M = 5,40$; $ET = 0,90$) [$F(2,105) = 8,297, p < .005,$
419 $\eta^2 = .073$]. Concernant les élèves qui mentionnent ces liens aux pairs, ceux PS1 ont un score plus élevé
420 sur la dimension du soi « conformité » ($M = 6,51$; $ET = 1,35$) que ceux du PS3 ($M = 4,80$; $ET = 0,11$)

421 [$F(2,105) = 2,718, p < .033, \eta^2 = .049$]. Lorsqu'ils ne citent pas de liens aux pairs, les élèves PS1 ont un
422 score moins élevé ($M = 5,40$; $ET = 0,80$) que ceux PS2 ($M = 6,02$; $ET = 1,00$) [$F(2,105) = 3,220, p < .013,$
423 $\eta^2 = .058$].

424 À présent ce sont les élèves caractérisés par le PS1 qui ont un score à la dimension du soi « confor-
425 mité » moins élevé lorsqu'ils ne citent pas ces relations. Ils sont dans une phase de découverte et
426 d'expérimentation nouvelle de ces dispositifs spécialisés et trouvent peut-être stigmatisant de ne
427 plus avoir autant de relations avec leurs pairs.

428 5. Discussion

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

435 Concernant le rapport au savoir, nos résultats révèlent que les élèves issus du PS2 se valorisent
436 davantage sur les aspects de conformité lorsqu'ils n'évoquent pas de savoir-faire de base, comparati-
437 vement aux élèves associés au PS3. Les élèves du PS2 sont scolarisés dans un dispositif où les savoirs
438 scolaires priment sur d'autres formes de savoirs. Conformément aux résultats de Picon (2010), ces
439 élèves ne semblent pas privilégier les mêmes savoirs que les élèves de milieu spécialisé. Lorsqu'on est
440 en SH intellectuel et scolarisé en milieu ordinaire, mettre en avant de tels savoirs sur le quotidien, qui
441 renvoient à la sphère familiale, peut alors être stigmatisant et renforcerait une position infantilante
442 qu'ils chercheraient à minimiser pour se valoriser. Ceci pourrait être d'autant plus nécessaire pour
443 ces élèves qui sont dans une position d'entre-deux particulière (PS2-nombreux temps de scolarisation
444 dans les classes de l'école et en présence de l'AESH), au sein de laquelle ils peuvent rencontrer davan-
445 tage de difficultés et de situations stigmatisantes (De Saint Martin, 2016). Au contraire, les élèves
446 scolarisés en milieu spécialisé qui ont moins d'un mi-temps d'enseignement par semaine (PS3), se
447 valorisent davantage lorsqu'ils mentionnent ces savoirs que lorsqu'ils ne les abordent pas. Effective-
448 ment, le climat du milieu spécialisé, plus proche d'une certaine façon du milieu familial, assure une
449 continuité rassurante et contenantante entre ces deux milieux et vise l'acquisition de savoirs pratiques
450 utilisables au quotidien (Picon, 2010). D'ailleurs, les élèves du PS1, plus jeunes et sans doute plus
451 proches du milieu familial, sont valorisés sur leurs compétences physiques par de tels savoirs. Ceci
452 peut aussi nous laisser supposer une congruence entre les âges de développement des élèves des PS1 et
453 PS3.

454 En ce qui concerne le rapport à l'école, nos résultats révèlent que les élèves du PS1, qui citent les
455 relations aux pairs dans leur rapport à l'école, ont un niveau de soi « général et apparence » moins élevé
456 que les élèves qui ne les abordent pas. Le PS1 renvoie à des élèves plus jeunes et primo-arrivants au
457 sein d'un dispositif, parfois même dans un établissement. Cette position nouvelle peut rendre difficile
458 la création de liens à autrui et peut conduire à se sentir stigmatisé (Nepi et al., 2013). Évoquer ces
459 relations pourrait alors être davantage dévalorisant. Elles pourraient rappeler des expériences passées
460 négatives (Rioux, 2009). Les élèves en SH peuvent parfois être pris pour cible de moqueries, notamment
461 si personne ne joue le rôle de médiateur (Scelles, 2009). Le regard de l'autre peut être pesant et
462 stigmatisant, notamment chez les élèves qui sont scolarisés dans des dispositifs spécialisés au sein
463 d'écoles ordinaires (Desombre et al., 2013). Lorsque la position de nouveauté n'est plus prégnante, les
464 liens aux pairs sembleraient plus investis : les élèves des PS2 et PS3 se valorisent davantage. Les élèves
465 inscrits en dispositif spécialisé et ayant une pratique de scolarisation individuelle dans les classes
466 de l'école (PS2) auraient développé des relations affinitaires valorisantes avec plusieurs pairs. Dans
467 leur cas, être scolarisés uniquement individuellement au sein des classes de l'école et en présence de
468 l'AESH, maximiserait une position d'exception recherchée (Chevallier et al., 2015). Cette dernière serait
469 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 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

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.

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

- 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). À 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). *École 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 collégien(ne)s scolarisés en 3^e. *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. Gaurvit)*. Bruxelles: De Boeck Université.
- de Léonardis, M., Laterasse, C., & Hermet, I. (2002). Le rapport au savoir : Concepts et opérationnalisations. In C. Laterasse (Ed.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université* (pp. 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.
- 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., Feuilladiou, 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.

- 576 Kinnear, P., & Gray, C. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales : Maîtriser le traitement de données*.
577 Bruxelles: De Boeck Education.
- 578 Korff-Sausse, S. (2008). Images et identités de la personne handicapée dans la société actuelle. *Neuropsychiatrie de l'enfance et*
579 *de l'adolescence*, 56(4-5), 252-256.
- 580 Lacaille, A. (2011). *L'expérience scolaire en ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) d'élèves souffrant de troubles des fonctions*
581 *cognitives* (Thèse de doctorat en STAPS). Pôle Universités Centre Val de Loire-Université d'Orléans.
- 582 Le Guevel, G. (2016). Et toi, tu relèves de quoi ? *Les cahiers pédagogiques*, 526, 12-14.
- 583 Lee-Novacki, S. (2002). L'estime de soi chez l'enfant déficient intellectuel. *Psychologie et éducation*, 48, 79-90.
- 584 Leonova, T., & Grilo, G. (2009). La faible estime de soi des enfants dyslexiques : Mythe ou réalité ? *L'année psychologique*, 103(3),
585 431-462.
- 586 Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Edu-*
587 *cational Psychology*, 77(1), 1-24.
- 588 Malochet, G., & Collombet, C. (2013). La scolarisation des enfants en situation de handicap dans les pays européens. Quelles
589 voies de réforme pour le France ? *Centre d'analyse stratégique*, 314, 1-12.
- 590 Malewska-Peyre, H., & Tap, P. (1991). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris: Presses Universitaires de France.
- 591 Ministère de l'Éducation nationale. (2018). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.
592 DEPP.
- 593 Nepi, L. D., Facondini, R., Nucci, F., & Peru, A. (2013). Evidence from full-inclusion model: the social position and sense of
594 belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special*
595 *Needs Education*, 28(3), 319-332.
- 596 Ninot, G., Bilard, J., Delignieres, D., & Sokołowski, M. (2000). La survalorisation du sentiment de compétence de l'adolescent
597 déficient intellectuel en milieu spécialisé. *Revue européenne du handicap mental*, 50(1), 165-173.
- 598 Norwich, B., & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: Moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special
599 schools. *British Educational Research Journal*, 30(1), 43-65.
- 600 Perron, R. (1991). *Les représentations de soi. Développements, dynamiques, conflits*. Toulouse: Privat.
- 601 Picon, I. (2010). Milieu spécialisé ou ordinaire conséquences sur le processus d'adolescence des jeunes ayant une déficience
602 intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 21, 66-78.
- 603 Pierrehumbert, B., Plancherel, B., & Jankech-Caretta, C. (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant.
604 *Revue de psychologie appliquée*, 37(4), 359-377.
- 605 Pierrehumbert, B., & Rankin, K. (1990). Image de soi et cursus scolaire : Une investigation basée sur la technique du « Q-Sort ».
606 *Revue de psychologie appliquée*, 40(3), 357-377.
- 607 Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, C., & Plancherel, B. (1988). Image de soi et échec scolaire. *Bulletin de psychologie*,
608 384, 333-345.
- 609 Pirone, L. (2018). Sur le chemin de la maison à l'école. *Cliopsy*, 19, 9-23.
- 610 Poussin, M., & Sordes-Ader, M. (2005). L'estime de soi chez les adolescents atteint de surdité congénitale. *Psychologie et éducation*,
611 2, 37-51.
- 612 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,
613 157-164.
- 614 Scelles, R. (2009). Intégration scolaire : Ce que les enfants en disent. In S. Korff-Sausse, A. Ciccone, S. Missonnier, R. Salbreux,
615 & R. Scelles (Eds.), *La vie psychique des personnes handicapées. Ce qu'elles ont à nous dire, ce que nous avons à entendre* (pp.
616 115-130). Toulouse: Érès.
- 617 Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., et al. (2010). *Intellectual disability: Definition,*
618 *classification, and systems of supports* (11th ed.). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental
619 Disability.
- 620 Tap, P. (1979). Relations interpersonnelles et genèse de l'identité. *Annales UTM, Homo*, XVIII, 7-43.
- 621 Tap, P., & Anton, P. (2013). Handicap, capacité, intégration et réalisation de soi. *Handicap et pauvreté*, 13-25.
- 622 Thomazet, M., & Blanc, R. (2008). L'estime de soi chez l'enfant porteur du syndrome de Williams-Beuren. L'influence du mode
623 de scolarisation. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 56(3), 165-172.
- 624 Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles: De Boeck Education.
- 625 Villatte, A. (2010). *Spécificités du rapport au savoir chez des lycéens à haut potentiel et « tout venant »*. Rôle médiateur des représen-
626 *tations de soi et des représentations du haut potentiel* (Thèse de doctorat en psychologie). France: Université de Toulouse.
- 627 Zaffran, J. (2015). Être élève handicapé à l'école ordinaire. Les enjeux politiques et biographiques de l'accessibilité scolaire. *Le*
628 *sujet dans la cité*, 6, 72-80.