



HAL
open science

Orientation scolaire et expérience d'une scolarisation inclusive : entre possibles et désillusions. Paroles d'une enfant de 11 ans

Nancy Rodriguez, Emilie Chevallier-Rodrigues

► To cite this version:

Nancy Rodriguez, Emilie Chevallier-Rodrigues. Orientation scolaire et expérience d'une scolarisation inclusive : entre possibles et désillusions. Paroles d'une enfant de 11 ans. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 2021, 50 (2), pp.311-334. 10.4000/osp.14298 . hal-03925306

HAL Id: hal-03925306

<https://hal.science/hal-03925306v1>

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.

Orientation scolaire et expérience d'une scolarisation inclusive : entre possibles et désillusions. Paroles d'une enfant de 11 ans

Schooling orientation and inclusive experience: Between possibilities and disillusion. A 11-year-old female child words

Titre Courant :

Orientation scolaire et expérience d'une scolarisation inclusive

Nancy Rodriguez¹, Psychologue, Docteur en Psychologie du Développement, Laboratoire Psychologie de la Socialisation - Développement et Travail, Université Toulouse Jean Jaurès

Émilie Chevallier-Rodrigues², Maître de conférences en Sciences de l'éducation et de la formation, Unité Mixte de Recherche Education Formation Travail Savoirs, Université Toulouse Jean Jaurès

Résumé : Depuis plus d'une décennie, le paradigme inclusif assure aux élèves en situation de handicap (SH) le droit à une scolarisation en milieu ordinaire, au plus près de leur domicile et ce, quelles que soient leurs difficultés et/ou situation de handicap. Cet article vise à saisir comment l'enfant, dont le point de vue est encore peu représenté dans ce domaine de recherche, peut subjectiver l'expérience d'une scolarisation inclusive. A ce sujet, la présentation d'une vignette clinique, d'une enfant âgée de 11 ans en SH (déficience intellectuelle), scolarisée en classe ordinaire avec un Accompagnant d'Elèves en Situation de Handicap (AESH) et confrontée à une proposition d'orientation, permet d'appréhender une subjectivation fondée sur plusieurs axes : le rapport au handicap, aux autres et aux apprentissages scolaires.

Mots clés : enfant en situation de handicap, scolarisation inclusive, orientation, rapport aux autres, rapport au handicap, apprentissages scolaires

Summary: For over a decade, the inclusive paradigm provides to disabled pupils would assert each person's right to mainstream schooling near their home whatever are their difficulties or disabilities. We want to represents the experience of inclusive education seen through a disabled child's point of view, still under-represented in this field of research. We will illustrate through a clinical vignette the inclusive experience of a mental disabled 11-year-old child schooled in mainstream classroom with someone to help her (AESH) and faced to a vocational proposal. Her words show how inclusion can be personalized following three ways: disability-oriented, others-oriented, and school learning-oriented.

Keywords: disabled child, inclusive experience, vocational issue, others-oriented inclusion, disability-oriented inclusion, school learning-oriented inclusion.

¹ Thèmes de recherche : psychologie du développement, construction identitaire, socialisation entre pairs, expérience scolaire ; psyrod31@gmail.com

² Thèmes de recherche : appropriation subjective des prescriptions, éducation inclusive, expérience scolaire, pratique professionnelle ; emilie.chevallier@univ-tlse2.fr

Introduction

En France, la scolarisation des élèves en situation de handicap (SH) est une pratique qui a subi de nombreuses évolutions au cours du siècle dernier (Chevallier-Rodrigues et al., 2016). Dès le début du 20^{ème} siècle, c'est une logique ségrégative qui met à l'écart du système scolaire ordinaire les élèves qualifiés d'« arriérés » puis de « débiles ». Dès la fin des années 60, ce sont les revendications des associations de parents et les avancées médicales qui vont surtout permettre de mettre fin à cette logique pour s'inscrire dans un modèle intégratif. Le handicap est reconnu, il n'est plus acceptable de le rejeter et des aides financières et matérielles sont alors mises à disposition pour permettre aux personnes dites « handicapées » d'être intégrées à la société (Pinel & Zafirooulos, 1983). Toutefois, le handicap demeure associé à une définition défectologique, pointant alors une forme de manque chez la personne en question. Il revient donc à cette dernière de se saisir des moyens mis à sa disposition, tant financiers que matériels, pour s'intégrer à la société faute de quoi elle s'en trouvera exclue. Au niveau scolaire, les élèves, dont la pathologie est directement mise en cause, devaient alors s'adapter à l'Ecole et s'y intégrer en s'appuyant sur les différents moyens mis en place pour les soutenir dans cette démarche, dont les psychologues scolaires et les Groupes d'Aide Psycho-Pédagogiques (GAPP).

La loi sur le handicap, promulguée le 11 février 2005, rompt radicalement avec ces conceptions en redéfinissant le statut et les droits des personnes handicapées. Cette loi promeut l'éducation pour tous, l'égalité des droits et la participation citoyenne des personnes en SH. En s'appuyant sur différents aspects de la vie des sujets (vie sociale et publique, éducation, logement, transport), trois principes majeurs viennent définir le handicap : l'accessibilité généralisée pour tous les domaines de la vie sociale, la compensation des conséquences du handicap et la participation à la citoyenneté (Berzin, 2010). En considérant la part de responsabilité de la société et en soulignant la nécessité d'une adaptation réciproque tant des personnes que de la société, ce changement paradigmatique en tant que rupture avait pour but d'assurer et de garantir une place à chacun quelles que soient ses caractéristiques. La conception médicale (paradigme intégratif) évolue vers une conception sociale du handicap (paradigme inclusif).

L'éducation inclusive vise l'action avant l'identification de situations complexes quelconques, soit une forme d'accessibilité pour tous mise en œuvre par une pédagogie universelle adressée à tous les élèves (Benoît & Feuilladiou, 2017 ; Lavoie, 2017). Dès lors, il

revient au système de permettre aux personnes en SH de faire pleinement partie de la société (Gardou, 2012). C'est aussi ce que souligne l'article 24 de la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées, adoptée aux Nations unies en 2006 (Convention de New-York) et ratifiée par la France en 2010. Cet article demande en effet aux États signataires de reconnaître le droit de toute personne à l'éducation, dont les personnes handicapées, faisant de l'accessibilité universelle un choix sociétal (Benoît, 2019). Soutenant la non-discrimination pour tous, il incombe alors aux pays qui ratifient cette convention de s'interroger sur leur capacité à assurer les droits de chacun, en adoptant une série de mesures en faveur de processus éducatifs plus égalitaires, ouverts aux différences et adaptés à la singularité de chacun (Rahme, 2013).

L'éducation inclusive, l'inclusion scolaire, l'inclusion sont alors des termes utilisés dans différents pays, comme par exemple aux Etats-Unis, au Brésil, en France mais qui, au regard des prescriptions et appropriations nationales et locales induisent des pratiques différenciées sujettes à évolution (Rahme, 2013). Ainsi, dans le milieu scolaire français, des mesures compensatoires ont pu être prises par des professionnels de l'éducation pour contourner l'effet limitant de l'environnement sur les élèves en SH jusqu'à la promulgation de la loi n° 2013-595 pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013. Cette loi met en avant la notion d'accessibilité au détriment de celle de compensation, initialement mentionnée dans la loi du 11 février 2005. Les adaptations mises en place par les enseignants ne doivent pas avoir pour objectif de compenser ou de contourner les difficultés des élèves, mais de les affronter et de les amoindrir. On ne pense donc plus en termes d'écart à la norme mais bien en termes de diversité dont la situation de handicap est une des caractéristiques possibles. Dans cette perspective, l'école n'est plus une fin en soi mais un moyen : elle amène à réfléchir aux actions possibles pour pouvoir répondre à la diversité des élèves. En effet, l'éducation inclusive renvoie à des « singularités individuelles en termes de continuum de diversité plutôt qu'en termes de différences et de ruptures » (Benoît, 2012, p. 71).

Concrètement, la scolarisation des élèves en SH peut s'effectuer en milieu ordinaire, en milieu spécialisé, ou en conjuguant les deux et ce, selon les objectifs définis dans leur Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS³). En milieu ordinaire, les élèves en SH peuvent être scolarisés dans une classe d'élèves tout-venant avec la présence possible d'un Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap (AESH). Le rôle de l'AESH consiste à proposer une prise

³ Créé par les équipes pluridisciplinaires de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH), le PPS d'un élève en SH définit les besoins de chaque élève et les objectifs à poursuivre concernant la scolarité et les soins. Il envisage un accompagnement rééducatif et thérapeutique, son parcours de scolarisation et prévoit des réponses aux objectifs ciblés.

en charge de l'enfant en SH afin d'être au plus près de ses attentes tout en s'assurant de l'acquisition de ses savoirs (Gombert et al., 2008). Il permet de soutenir les élèves dans leur scolarité en les aidant dans les tâches scolaires et en les accompagnant dans des temps moins formels de l'école (cantine, récréation...) (Logan, 2006).

Aussi, une scolarisation *via* une Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (Ulis) est possible. Les Ulis, créées par la circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015 sont des dispositifs collectifs pour l'inclusion qui visent à soutenir la scolarisation des élèves en SH. Ces élèves sont directement inscrits et scolarisés dans une classe de référence (qui correspond à leur classe d'âge) au sein de l'établissement tout en bénéficiant du dispositif Ulis. Un coordonnateur est responsable du dispositif Ulis. Considéré comme un expert de la situation de handicap, il constitue une ressource importante pour son établissement et pour les professeurs qui scolarisent des élèves en SH dans leurs classes. Le coordonnateur est secondé par un AESH dont la fonction est aussi de soutenir la scolarité de ces élèves. Cet objectif ne concerne pas uniquement ces deux professionnels mais l'ensemble des professionnels de l'établissement.

Outre l'objectif d'accessibilité aux savoirs, ces différentes modalités de scolarisation visent la participation sociale des élèves en SH (De Saint Martin, 2016). En étant scolarisés avec les élèves tout-venant, les élèves en SH ne sont plus considérés comme des étrangers, ils devraient ainsi être moins stigmatisés, rejetés et isolés (Lacaille, 2011).

Pour autant, les orientations sont peu questionnées sous le prisme de l'expérience des élèves en SH. En effet, ce que l'enfant peut dire de son vécu scolaire, notamment dans un milieu « inclusif » est encore peu pris en compte (Schneider, 2007). L'objectif de cet article est de mettre en lumière l'expérience d'une scolarisation inclusive du point de vue de l'acteur, soit d'un élève en SH et dont l'orientation future est questionnée. Notre positionnement épistémologique en psychologie promeut le modèle d'un sujet acteur de son développement, qui œuvre pour sa construction *via* un processus de personnalisation. Ce processus qui engage de la part du sujet décentration et déplacement lui permet de s'engager dans un travail de sélection, d'appropriation, de négociation et de reformulation des informations. Le sujet crée ainsi du sens au sein de ses milieux et dans son histoire de vie (Baubion-Broye et al., 1987) par ses différents actes inscrits dans la relation à l'autre. C'est cette création de sens que nous appréhendons au travers de l'expérience de la scolarisation inclusive : une expérience indéniablement subjective et singulière puisque construite par le sujet au regard de ses milieux de vie. Ce positionnement nous conduira à questionner alors la sémantique du terme inclusion et la négation du sujet qui y est associée.

Dans un premier temps, nous présenterons les quelques recherches sur l'expérience inclusive d'élèves en SH. Ces premiers résultats nous permettent d'avoir un aperçu sur leur construction de sens quant à leur scolarisation. Puis, occupant un rôle important dans l'expérience élaborée par les élèves, nous apporterons un éclairage sur les pratiques inclusives du point de vue des professionnels. Au regard des aspects développés dans ces parties, nous développerons notre problématique qui met en avant la démarche qualitative suivie avant de présenter une vignette clinique, illustrant la façon dont l'expérience de la scolarisation inclusive peut être subjectivée chez une enfant en SH.

Des expériences inclusives hétérogènes

Les travaux de recherche portant sur l'expérience de la scolarisation inclusive des élèves mettent en lumière une élaboration de sens diversifiée.

Le point de vue des élèves en SH

L'expérience inclusive se définit comme le rapport qu'entretient l'élève en SH tant dans l'accessibilité des savoirs que de la participation sociale : il s'agit de deux points majeurs de la définition apportée au handicap par la loi de 2005, renouvelés dans la loi pour la Refondation de l'Ecole de la République en 2013 et qui constituent deux axes de recherche en développement sur cette thématique.

Du point de vue de l'accessibilité aux savoirs, les recherches questionnent plus spécifiquement la manière dont les élèves se représentent le travail scolaire et le sens qu'ils confèrent aux apprentissages (Bourdon, 2005 ; De Saint Martin, 2016 ; Gilles, 2013 ; Nepi et al., 2013). Par exemple, il a été montré que des élèves scolarisés en Ulis perçoivent leur travail scolaire comme plus facile qu'en classe ordinaire. Les activités et propositions pédagogiques qui y sont faites permettent aux élèves de surmonter leurs difficultés, et de dépasser leurs expériences scolaires douloureuses en milieu ordinaire (Lavenant, 2014).

Des questionnements différents sont également remarqués selon le sens attribué au handicap et à la scolarisation par les élèves (Salles & Savournin, 2015). Une certaine forme de résistance face au savoir est repérée (Morelle, 1992). Si certains se questionnent, d'autres se posent peu de questions et collent souvent aux demandes des adultes : ils semblent se satisfaire de cette position comme si le fait que l'autre sache pour eux leur convenait très bien. Cette position particulière renverrait alors à un « Je n'en veux rien savoir » (Morelle, 1992). De même,

la situation d'appropriation des savoirs peut être vécue de façon douloureuse et complexe chez tous les enfants et quelquefois davantage chez les élèves en SH. Dans la mesure où apprendre signifie grandir et s'émanciper d'une dépendance à l'autre sur le plan des connaissances, le risque serait de perdre leur place privilégiée et protectrice auprès des autres significatifs (Hatchuel, 2004) ; il s'agit pourtant d'un mode d'entrée en relation pouvant alors être prioritairement mis en avant par les élèves en SH. Ainsi, rentrer dans les apprentissages ne serait pas chose aisée pour tous (Boimare, 2014).

Même si les apprentissages scolaires fondamentaux, tels que savoir lire, écrire et compter, sont recherchés lors d'une scolarisation inclusive (Bodin & Kerviche, 2015), la participation du sujet à une vie sociale est souvent interprétée comme l'objectif principal à mettre en œuvre pour les élèves en SH (Berzin et al., 2007 ; Bonnemberger, 2016 ; De Saint Martin, 2016). Sur ce plan, les recherches indiquent que les élèves en SH se sentent acceptés par leurs pairs et pourraient connaître le réconfort, le soutien émotionnel, la réciprocité et le partage comme tout un chacun (Mallet 2015 ; Mallet & Vrignaud, 2000). Par ailleurs, l'ambiance au sein de la classe et les relations entre élèves bénéficiant du dispositif Ulis sont décrites comme bienveillantes et solidaires (De Saint Martin, 2016) ou comme stigmatisantes avec d'éventuelles expériences de rejet (Lacaille, 2011). Dans ce cas, les élèves s'aperçoivent qu'ils ont un nombre d'amis peu élevé et un manque de popularité qui peut s'expliquer en partie par la place qu'ils occupent dans l'école (Avramidis, 2013 ; Kindelberger et al., 2009).

Ainsi, les résultats de recherche n'attestent pas systématiquement d'expériences scolaires favorables au développement des élèves (Uusitalo-Malmivaara et al., 2012). Les élèves peuvent en effet se retrouver dans des positions délicates et le regard des pairs peut être difficile à gérer (Rioux, 2009 ; Scelles, 2009). Des élèves doivent alors lutter pour garder une place sociale acceptable (Norwich & Kelly, 2004). La multiplicité des prises en charge (Gilles, 2013), les temps et niveaux des classes d'inclusion lorsque les élèves sont en Ulis (Tremblay, 2012), leur situation liminale⁴ (De Saint Martin, 2016), les moqueries et stigmatisations associées (Bonnemberger, 2016 ; De Saint Martin, 2016 ; Picon, 2010) sont autant de difficultés auxquelles les élèves doivent faire face. Les attaques, parfois décrites par des élèves en SH dans le cadre d'un dispositif inclusif, ont pu faire l'objet d'une pluralité d'interprétations. Elles

⁴ La liminalité renvoie à une situation où l'intermédiaire est à son paroxysme et traduit en ce sens une inclusion inachevée (Calvez, 2000). Ce concept de liminalité, en rupture totale avec les modèles de la réadaptation, permet de sortir du clivage inclusion-exclusion (De Saint Martin et al., 2014) et conduit à une « interrogation sur la fabrication de l'ordre social et symbolique, et sur sa capacité à prendre en compte la diversité humaine » (Calvez, 2000, p.87).

peuvent notamment être le signe chez la personne tout-venant d'un manque, d'une impuissance face à l'acceptation d'un autre différent (Korff-Sausse et al., 2009). Une peur de l'anormalité, de l'étrangeté, voire de la contagion peut provoquer des formes d'hostilité envers la personne handicapée ou de mise à distance de cette dernière pour se protéger (Korff-Sausse et al., 2009 ; Harma et al., 2014 ; Piot, 2011 ; Stiker, 2003).

Ce sont ces aspects qui peuvent notamment conduire un rejet d'orientation en dispositif spécialisé par des parents (Picon, 2010 ; Tremblay, 2010), parfois blessés narcissiquement parce que peut leur renvoyer le handicap et par la perception, souvent péjorative, du handicap de leur enfant par autrui (Piot, 2011). Il en découle une hétérogénéité des élèves accueillis dans les différentes structures possibles, tant en raison de l'aval des parents sur leur orientation, les propositions d'orientation de la part de professionnels que par le nombre de places disponibles dans les structures qui conduisent souvent à des orientations par défaut (Le Guevel, 2016).

Le regard porté par les professionnels sur leur pratique inclusive

L'enseignant et l'équipe pédagogique jouent un rôle important dans l'expérience que font les élèves de leur scolarisation inclusive (Avramidis, 2013 ; Norwich & Kelly, 2004). Bienveillants, ils impulsent par leur pratique des dynamiques relationnelles et d'acquisition des savoirs en lien avec leur PPS. Cette pratique découle de leurs représentations (Gombert et al., 2008), de leur formation (Le Guevel, 2016), de leurs coopérations et collaborations possibles avec les différents professionnels de l'éducation (psychologues scolaires, enseignants, AESH, directeurs d'établissements...), du secteur médico-social (psychologues, éducateurs, psychomotriciens, orthophonistes...) et les familles impliqués dans l'éducation inclusive des enfants en question, et ce, afin de faire « culture commune » (Gardou, 2012).

Outre le manque de formation souligné par les professionnels de l'éducation, très en demande d'assurer une scolarisation inclusive adéquate (Blanc, 2011), ils se heurtent à un défaut de coopération entre les différents secteurs éducatif, médicosocial et familial. Ce manque déploré engendre des difficultés notamment en raison de l'inexistence « d'inter-métiers », soit d'un espace professionnel situé à la frontière de différents métiers (Thomazet & Mérini, 2015), qui permettraient par des connaissances et une culture en commun de rapprocher les différents secteurs familial, scolaire (psychologues scolaires, enseignants, AESH, directeurs d'établissements et autres personnels administratifs...) et médico-social (psychologues, éducateurs, psychomotriciens, orthophonistes...) (Guirimand & Mazereau, 2016).

Problématique

Dans la pratique, la mise en place d'une scolarisation inclusive est encore discutée tant il est possible de voir des orientations incomprises, un manque d'information et/ou des difficultés dans l'instauration du travail partenarial avec les différents secteurs impliqués dans leur prise en charge. En tant que psychologues exerçant en pratique libérale, nous sommes confrontés à des problématiques récurrentes concernant l'orientation de l'enfant en SH, son bien-être et sa place au sein de l'école. Ce questionnement émane plus particulièrement de la part des parents qui demandent au psychologue, son expertise et son jugement sur le dispositif qui serait effectivement le plus adéquat pour leur enfant.

Bien sûr, le poids de l'annonce du handicap est souvent encore présent, et leur souhait est aussi celui de réparation par la remise en cause d'un diagnostic ou d'une proposition d'orientation (Le Guevel, 2016). Se saisir des élaborations subjectives d'un élève en SH inscrit dans une scolarisation inclusive, permettrait, au-delà de soutenir des questionnements familiaux, de favoriser l'élaboration ou la contenance dans le rapport que le jeune entretient avec son monde. Cela permettrait également d'étayer les pratiques des professionnels qui exercent auprès de ces enfants, afin de proposer des dispositifs qui permettent de penser une participation sociale et un accès aux savoirs pour tous.

Mais, l'enfant en SH est rarement questionné sur son handicap, sur sa compréhension de la situation, de son avenir et de ses choix de vie (Korff-Sausse et al., 2009). Le sujet en SH est souvent destitué de sa fonction de sujet : il est plus parlé que parlant et notamment lorsqu'il est porteur de déficience intellectuelle, où celle-ci est souvent associée à une pauvreté psychique (Schneider, 2007).

Il en est de même lorsqu'on utilise les termes inclusion scolaire comme présentés dans la littérature du handicap. Dans ce cadre, l'élève renvoie souvent à un « objet » que l'on « inclut » dans quelque chose (Gardou, 2012). Ceci souligne un paradoxe : « inclure » un élève et pour autant laisser de côté sa subjectivité. « Mettre dedans » n'est alors plus « suffisant » ; il convient de signifier à chacun sa singularité et la possibilité de jouir de l'ensemble des biens sociaux, qui appartient au patrimoine commun. Penser en termes d'éducation inclusive serait alors plus approprié si l'on veut rendre compte de manière adéquate du processus décrit : la mise en cause du système, ici éducatif, plutôt qu'une forme d'individualisation outrancée.

De fait, les personnes déficientes sont souvent infantilisées (Cabassut, 2005). Pour autant, même si le sujet est dit « déficient », il n'en reste pas moins un sujet pouvant s'exprimer :

la parole, le langage et ses désirs sont bien existants. Par ailleurs, la situation de handicap est pensée comme un extracteur de subjectivité (Ciccone, 2011) et « comme source de créativité et d'innovation » (Scelles, 2009, p. 129). Il s'agit de positions que nous valorisons dans le cadre de cet article.

Ainsi, notre objectif premier en tant que psychologues est l'accompagnement du sujet, positionné comme acteur de l'élaboration de sa construction personnelle, tout autant que le soutien de la subjectivité. Il s'agit alors de contribuer à apporter des éléments de réponses aux questions qu'il se pose, et ici particulièrement autour de son parcours scolaire. Plus précisément, nous souhaitons donner à voir ce qu'interroge, dans son propre cheminement réflexif, une enfant en SH (déficience intellectuelle) âgée de 11 ans, scolarisée en classe ordinaire avec AESH et confrontée à une proposition d'orientation nouvelle : une scolarisation *via* un dispositif Ulis. La vignette clinique que nous présentons prend appui sur un suivi psychologique en pratique libérale, réalisé de mars 2017 à juillet 2018, à raison d'une séance mensuelle. Les parents et l'enfant ont été informés de l'utilisation de leurs données, dans le respect de l'anonymat, et ont donné leur consentement éclairé.

Après une brève anamnèse, nous exposerons les propos de Jeanne⁵. L'analyse que nous réalisons de ses dires nous conduit à les répartir selon trois axes : son rapport au handicap, à l'autre et aux apprentissages scolaires.

Vignette clinique

Anamnèse

Jeanne, accompagnée de sa mère, consulte pour la première fois en mars 2017. La mère de Jeanne, Madame C., évoque une demande de scolarisation *via* un dispositif Ulis de la part de l'école et souhaite la réalisation d'un examen psychologique afin de prendre une décision. Un diagnostic de troubles multi-dys (dyslexie, dysgraphie et dysorthographe) a été posé par un neuropédiatre quelques mois après son entrée à l'école primaire, notamment au regard de difficultés en lecture.

Jeanne peut dire que sa scolarité a été agréable jusqu'en classe de CP, classe dans laquelle elle a été maintenue. Avant cela, Jeanne explique ne pas avoir perçu de décalage avec ses pairs sur le plan des apprentissages, ceci pouvant être en partie dû aux objectifs scolaires de

⁵ Le prénom de l'enfant a été modifié pour préserver son anonymat.

l'école maternelle, axée surtout sur la socialisation. C'était une époque très agréable pour elle : « Tout le monde était pareil ». Elle a ensuite poursuivi sa scolarité en classe ordinaire avec AESH : deux AESH se sont succédées jusqu'au CE2. Par ailleurs, elle a bénéficié d'un suivi pluridisciplinaire en Centre Médico-Psycho-Pédagogique (CMPP) durant deux ans. Madame C. indique qu'un examen psychométrique a été effectué il y a deux ans, un jour où Jeanne était souffrante. Les résultats auraient révélé un Quotient Intellectuel Total (QIT) situé dans la zone faible [70-79] au WISC IV. Selon Madame C., ces résultats auraient eu pour effet d'attribuer injustement le diagnostic de déficience intellectuelle légère qui conduisit à proposer une scolarisation *via* un dispositif Ulis. En effet, la passation du premier bilan ne pouvait refléter toutes les compétences de sa fille au regard de la situation de Jeanne le jour de la passation. C'est dans cette perspective que la demande de Madame C. a été formulée.

En avril 2017, la nouvelle passation de l'examen psychométrique indique un QIT situé dans la zone moyenne-faible [80-89] au WISC V⁶. Suite à cela, Madame C. aurait fait part à l'école de son refus quant à la proposition de scolarisation de sa fille *via* le dispositif Ulis. Madame C. aurait souhaité un maintien en classe ordinaire avec AESH. La MDPH aurait accepté cette demande pour septembre 2017. Actuellement, Jeanne, âgée de 11 ans, est scolarisée en classe de CM2, avec une AESH, à raison de 8 heures par semaine. Les craintes de Madame C. portent à présent sur le déroulement de la scolarité future et l'entrée au collège de sa fille.

Son rapport au handicap

Jeanne est une enfant qui questionne à plusieurs reprises la notion de handicap durant son suivi. Inscrite dans la même perspective que la demande initiale de sa mère, elle cherche à trouver les mots qui lui ont été attribués et qui la désignent. Elle s'interrogera à propos d'elle-même en début de suivi : « Est-ce que moi j'ai un handicap ? ». Elle cherchera par la suite à identifier la forme de son handicap dans un positionnement dichotomique visible/invisible : « Moi on dit que j'ai un handicap qui est pas visible ». Jeanne questionne les dires des autres la concernant, face à l'étiquetage du handicap « non-visible » qui lui est attribué par autrui, elle semble ne pas vouloir se définir par ce handicap. En effet, elle choisit la locution « on dit que », ce qui laisse entendre qu'elle peut prendre du recul par rapport aux représentations d'autrui à propos d'elle-même.

⁶ Intervalle de confiance : 95%.

Jeanne s'interrogera sur la notion d'intelligence afin de se mettre en valeur : « Moi je suis peut-être pas aussi intelligente que les autres, mais je suis gentille et je sais faire des choses ». Jeanne ira jusqu'à élaborer un rapprochement entre intelligence, bon sens et savoir-être : « Il y en a qui sont intelligents mais qui sont vraiment bêtes et pas gentils. Moi au moins je sais faire attention aux autres [...] Je pourrai gagner le trophée de la gentillesse et de l'écoute [...] En fait, il y en a qui sont intelligents mais qui ont un mauvais comportement partout, du coup ils sont un peu handicapés par leur comportement ».

Ce cheminement réflexif témoigne du rapport à soi ; de la capacité de cette enfant de se penser et de penser sa situation (Cabassut, 2005 ; Norwich & Kelly, 2004). Jeanne tente de se décrire à travers une opposition qu'elle formule entre handicap intellectuel lié à une attitude sociale avenante et handicap social (« mauvais comportement ») avec intelligence. Cette opposition semble exclusive et dans le cas de Jeanne, sa gentillesse et son savoir-être semblent compter davantage qu'un handicap intellectuel. Pourquoi vouloir être dotée d'intelligence si cette qualité est associée à la méchanceté ? Ces traits qu'elle cite à propos d'elle-même sont orientés dans un rapport à l'autre au sein duquel elle semble vouloir se positionner en tant que personne socialement irréprochable. Cette façon de se définir dans l'opposition est un acte de valorisation de soi qui la situe dans une place sociale acceptable et réconfortante (Norwich & Kelly, 2004). En ce sens, cette façon d'interpréter sa situation sociale peut lui assurer une protection. Se définir ainsi serait un moyen de lutter contre le regard quelquefois pesant des pairs (Rioux, 2009 ; Scelles, 2009).

Son rapport à l'autre

Jeanne aborde volontiers cette thématique en faisant référence à la fois à l'adulte qu'est l'AESH mais aussi à ses pairs, qu'ils soient en SH ou tout-venant.

L'AESH : un rôle de médiateur

Une des préoccupations principales de Jeanne au sujet de sa scolarité concerne la relation qu'elle entretient avec l'AESH : « Je me souviens des AESH que j'ai eu. Elles n'ont pas toujours été très gentilles avec moi [...] J'aimerais en changer [Jeanne fait allusion à sa nouvelle AESH]. Elle est méchante. Elle me presse. Elle me gronde quand je fais pas assez vite ».

Jeanne met en évidence une situation inconfortable dans le cadre de ses apprentissages. Elle décrit une AESH préoccupée par l'acquisition des savoirs dans des temps impartis, comme son rôle le suggère, mais peut-être au détriment des attentes et du rythme de Jeanne (Gombert

et al., 2008). Ceci montre comment une multitude d'exigences institutionnelles peuvent mettre à mal le rôle de l'AESH. Ainsi, Jeanne envisage parfois de faire sans aide : « En fait, je veux plus d'AESH. Je voudrais me débrouiller toute seule, je pourrais peut-être faire des progrès aussi ». Jeanne dit même être soulagée de ne pas avoir l'AESH tout le temps avec elle pour des tâches scolaires. En fin d'année scolaire, suite à un ajustement des pratiques pédagogiques et d'une réunion parents-professeurs, elle nous fait tout de même part d'améliorations dans sa relation avec l'AESH : « Ça se passe un tout petit peu mieux ». La collaboration, qui paraissait au début difficile, semble d'une part être possible et d'autre part avoir des effets positifs lorsqu'elle s'ancre dans une dynamique intersubjective entre les différents acteurs (Thomazet & Mérini, 2015).

Cette amélioration se ressent dans les commentaires de Jeanne : « Quand l'AESH est avec moi, les autres se moquent pas de moi. Ils disent rien. Mais quand elle n'est pas là, ils sont plus méchants. Ils me disent des méchancetés ». Jeanne remarque que le regard de l'autre porté sur elle pourrait changer en présence ou non de l'AESH. Comme cela apparaît dans les travaux de Lacaille (2011) et Rioux (2009), l'AESH semble jouer un rôle protecteur de barrière contre d'éventuelles stigmatisations de la part des autres élèves, bien que sa présence souligne l'existence d'une particularité chez l'élève, celle d'être en situation de handicap (Bonnemberger, 2016 ; De Saint Martin, 2016 ; Picon, 2009).

Ce regard de l'autre amène Jeanne à souhaiter à plusieurs reprises du changement ou un renouveau dans sa scolarité en lien avec l'AESH mais aussi au regard de son orientation.

En effet, si Jeanne devait avoir une AESH durant toute sa scolarité, elle dit souhaiter « une jolie AESH, parce que même si elle est méchante, j'aurais pas l'impression que c'est une sorcière qui fait peur ». Jeanne semble pouvoir accepter des conditions de travail difficiles, soit une situation qui peut être inconfortable, si elle y trouve une contrepartie visuellement plus agréable. Le regard de l'autre porté sur elle semble lui importer tout autant que le regard qu'elle porte à l'autre.

Dans sa recherche de nouveauté, elle nous confie vouloir changer d'école à la rentrée prochaine : « Je voudrais tout recommencer à zéro pour qu'on ne se moque plus de moi. Je voudrais que les gens me connaissent pas à cause de mes difficultés [...] J'aimerais aller direct au collège, comme ça, tout serait nouveau ». La volonté d'être apprécié par autrui, sans tenir compte des difficultés scolaires, semble pour Jeanne d'une grande importance dans son rapport à soi. Ainsi, elle semble refuser d'accorder de l'importance à ses difficultés en classe : « J'aimerais que la maitresse me donne du travail comme les autres, parce qu'elle croit que je

suis pas capable de le faire ». Son positionnement nous laisse penser qu'elle a fait le choix de ne pas se définir au travers de ses difficultés, pour tenter d'échapper au handicap. Jeanne souhaite entrevoir ce que serait sa vie, si celle-ci ne tournait pas autour de ses difficultés. Elle pourrait alors envisager d'obtenir une autre place sociale que celle qu'elle occupe actuellement.

Rapport aux pairs

Au même titre que le font les professionnels qui œuvrent pour l'éducation inclusive, la participation sociale est, ici, aussi mise en avant (Berzin et al., 2007 ; De Saint Martin, 2016). En effet, depuis le début de son suivi, Jeanne aborde très volontiers son rapport aux pairs et à l'amitié au sein du contexte scolaire.

Jeanne dit avoir des amis à l'école qui se trouvent dans d'autres classes et bénéficient d'une AESH comme elle. Jeanne décrit une forme d'entraide dans ses relations amicales : « Quand mes copines ne comprennent pas quelque chose j'essaye de les aider, comme mes copines, quand j'ai des difficultés, elles essaient de m'aider comme elles peuvent [...] Aujourd'hui je me suis fait une nouvelle copine, elle était toute seule. Ça c'est quelque chose que je connais, parce que je suis souvent toute seule et je suis allée discuter avec elle ». Jeanne cherche aussi à comprendre les situations qu'elle rencontre, des situations qu'elle peut observer chez les autres : « L'autre jour, elle [camarade de classe tout-venant] était triste. Je suis allée la consoler et parler avec elle ». Son empathie est tournée autant vers des élèves en SH que vers des élèves tout-venant.

Jeanne peut aussi parler des camarades qui lui feraient de la peine : « Moi, ma pire ennemie, elle dit que des méchancetés sur moi. Elle dit que je suis lente, alors que j'écris vite. Mais je peux juste pas me relire comme elle ». Jeanne tente de se rassurer en se comparant à certains camarades : « Il y en a, ils savent faire leur intéressant, mais moi j'aime pas faire ça [...] Il y en a, ils ont un mauvais comportement. Ils t'agressent. Et ils parlent comme dans des émissions de télé-réalité. Je trouve que c'est pas beau de parler comme ça, ça fait pas mature ». Jeanne ne semble pas trouver sa place parmi ses pairs, qu'elle ne semble pas tous considérer comme de vrais amis, mais elle s'y obligerait par peur de l'exclusion : « Même si je les aime pas, je dois quand même rester gentille avec certaines personnes pour ne pas rester toujours toute seule [...] J'ai beaucoup de faux amis dans cette école. Les personnes de ma classe sont pas vraiment gentilles avec moi ». Jeanne décrit ici des interactions fondées au-delà des choix affinitaires, sur la place des élèves dans leur classe et la place de la classe dans l'école (Kindelberger et al., 2009). Malgré l'inexistence de liens affinitaires réciproques, Jeanne peut se sentir appartenir au même groupe de pairs et chercher à maintenir cette appartenance. Cette

appartenance, la loyauté accordée aux pairs, et la popularité qui peut y être associée tendraient vers une forme de valorisation.

Toutefois, Jeanne paraît moins préoccupée par la dimension de popularité que par des formes d'entraide et d'altruisme : « Moi j'aimerais bien qu'il y ait d'autres gens comme moi, des enfants en difficultés. Je voudrais bien aider des personnes handicapées à l'école, s'il y en a d'autres, parce que je sais quand on est détesté ». Jeanne exprime un besoin de similitude et de partage qui, au-delà de symboliser l'amitié (Mallet, 2015), qualifie l'ambiance et les relations entre élèves que l'on peut percevoir à travers les dispositifs Ulis. Mais Jeanne, qui est scolarisé en classe ordinaire, pourrait dans certaines situations ne pas se sentir soutenue : « Des fois j'ai pas envie d'aller dans cette école, parce que tout le monde est méchant avec moi. Bon presque tout le monde. C'est pas motivant [...] Un jour j'ai demandé à une fille pourquoi on est méchant avec moi. Elle m'a dit que tout le monde me déteste parce que je suis en difficulté ». Jeanne semble faire face à une forme de rejet social dans ses relations aux pairs (Avramidis, 2013 ; Kindelberger et al., 2009 ; Lacaille, 2011), voire à une peur de la différence et de la contagion chez l'autre qui peut provoquer des formes d'hostilité envers la personne handicapée (Harma et al., 2014 ; Piot, 2011 ; Stiker, 2003).

Pour autant, Jeanne révèle qu'elle ne comprend pas pourquoi les autres ne peuvent pas se mettre à sa place. « Je comprends pas, mais si ça leur arrivait, les autres n'apprécieraient pas qu'on les déteste parce qu'ils ont des difficultés [...] J'ai envie de dire à tous les autres ce que je ressens depuis longtemps, mais je veux pas le faire parce que je veux pas d'ennuis ». Elle analyse la situation, préfère se taire afin de se protéger de représailles. Eviter des possibles expériences de rejet est la raison pour laquelle les élèves scolarisés en milieu ordinaire essaieraient de ressembler à des élèves ordinaires, en imitant leurs comportements et en souhaitant un travail scolaire similaire (Bourdon, 2005 ; Lacaille, 2011). Le rôle des enseignants est alors primordial pour assurer une scolarité qui réponde à la diversité des élèves (Savournin et al., 2020).

Son rapport aux apprentissages scolaires : Le savoir en je(u)

Lorsque Jeanne aborde les savoirs et les apprentissages scolaires, celle-ci évoque en premier lieu ses difficultés. Sa réflexion se construit notamment sur trois axes : faire le même travail que ses pairs, faire en autonomie et l'utilité des savoirs.

Jeanne explique d'abord ce qui semble l'incommoder : « J'ai besoin de me relire, mais j'ai pas le temps. Il faut que je termine d'écrire mes phrases sur mon cahier [...] Moi je ne fais

toujours pas comme les autres. Je fais des exercices pour des enfants de CP [...] J'aimerais essayer de faire le même travail que les autres ». Insatisfaite et attristée, Jeanne se dévalorise beaucoup. Dans son discours, elle procède par comparaison en mettant cette fois en valeur sa différence et non plus des qualités sociales valorisantes et rassurantes. Procéder par comparaison est une façon pour elle de s'expliquer le monde et les relations aux autres et de faire en sorte de ne pas s'écarter des modèles sociaux. Le souhait d'avoir un travail similaire aux pairs tout-venant s'inscrit dans cette continuité (Bourdon, 2005).

Jeanne, en mesure d'analyser sa situation, tente de se positionner en tant qu'élève souhaitant apprendre seule : « Je sais pas si je peux y arriver toute seule, parce que j'ai des difficultés que les autres n'ont pas ». Ce positionnement chez Jeanne montre en quoi la situation d'appropriation des savoirs peut être douloureuse et complexe (Boimare, 2014). Dans cette posture inconfortable, il est possible de comprendre pourquoi Jeanne s'interroge sur l'utilité de ce qu'elle apprend en classe : « Est-ce que le français et les maths de l'école c'est utile pour plus tard ? ». Au regard des questions adressées et du cheminement de sa pensée, Jeanne semble mettre à l'épreuve sa subjectivité et questionne son rapport à soi. Par ailleurs, les difficultés que cette enfant relate et les doutes qu'elle émet face à la possibilité qu'elle puisse réussir pourraient être ici associés à un refus de rentrer dans les apprentissages ou de s'y maintenir (Bernardin, 2003 ; Hatchuel, 2004).

Toutefois, même si le handicap, ou le « handi-capte » (Abillama-Masson, 2012), est ce qui subjugue et peut empêcher la cognition de se centrer sur les apprentissages, Jeanne semble avoir trouvé un certain équilibre puisqu'elle peut obtenir de bonnes notes. Dans ce cas, elle s'autorise à être fière d'elle-même. Jeanne dit se sentir à l'aise dans l'apprentissage de poésies : « En poésie, j'ai des bonnes notes. C'est ma matière préférée. C'est facile pour moi. Je me souviens de tout par cœur ». Pouvoir compter sur sa mémoire, sur ses capacités mnésiques et plus largement cognitives lorsqu'on est désignée comme « en situation de handicap » est symbolique : c'est encore une façon pour Jeanne d'échapper à son handicap et de se personnaliser.

Conclusion

L'histoire subjective de Jeanne est un exemple parmi de nombreux autres, qui nous informe de ce qui peut être dit concernant l'inclusion d'un enfant en SH en classe ordinaire. L'expérience de la scolarisation inclusive dépend du sens que l'enfant accorde à sa scolarité, au dispositif mis en place et aux relations aux autres (pairs, professionnels et famille). Chez

Jeanne, cette expérience concerne plus précisément : son rapport au handicap, son rapport à l'autre - notamment à l'AESH en tant qu'adulte médiateur mais aussi aux pairs et avec le sentiment de rejet pouvant y être associé - et enfin son rapport aux apprentissages scolaires qui se révèle dans l'acte et la possibilité de faire comme l'autre.

Ces trois axes, repérés à travers le discours de Jeanne, mettent en lumière des freins qui peuvent aussi se révéler être des leviers d'une scolarisation inclusive et dont il est possible de tirer parti afin d'en améliorer l'expérience. Jeanne a su questionner au fil de son suivi psychologique son rapport au handicap, mais le sentiment de rejet qu'elle décrit tend à positionner les représentations du handicap chez l'autre comme objet essentiel de questionnement : l'accueil d'un élève en SH au sein de la classe est-il concrètement préparé et dans quelle mesure l'est-il ? C'est sur ce point que l'intervention de l'enseignant en classe paraît judicieuse. Il s'agirait alors de souligner que nous sommes tous porteurs de différences avec notre voisin, quelles que soient ces différences, et en même temps porteur du « Même ». Une autre question émerge ensuite : comment travailler ces représentations auprès des élèves mais aussi auprès des professionnels et accompagnants ? Cette question révèle un autre frein qui est aussi levier : celui de la formation des AESH. Le discours de Jeanne illustre parfaitement la difficulté du rôle de l'AESH concernant les attentes de l'élève et l'acquisition des savoirs (Gombert et al, 2008). Trouver un juste milieu, avec un minimum de formation quant à la compréhension et à l'appréhension d'un enfant en situation de handicap ou de difficulté d'apprentissage, paraît difficile. Par ailleurs, Jeanne peut le dire : elle est prête à essayer de « faire sans » AESH au vu de l'ambivalence de sa posture.

A travers le discours de Jeanne, une ambiguïté, un choix à effectuer se dessine : être opérant dans les savoirs ou être socialement accepté. Dans le cas de Jeanne, les deux semblent complexes et la participation sociale occupe une place importante de son discours. Son regard sur sa scolarité met en lumière un véritable enjeu identitaire qui peut se traduire par une foule de questions : Qui suis-je par rapport aux autres ? Quelles sont nos points communs et nos différences ? Quelle est ma place dans le groupe ? Ai-je une place ? C'est bien ce en quoi Jeanne montre sa similitude avec l'Autre. Comment dois-je agir et puis-je faire ? C'est là qu'elle pose sa différence et son ressenti de n'être pas « comme les autres ».

En résumé, Jeanne est une enfant, en quête de sens, qui s'interroge à propos d'elle-même et du monde qui l'entoure. Elle tente de comprendre ce milieu de vie qui peut générer des formes d'exclusion de l'intérieur (Berzin, 2010). Les propos de cette enfant nous renseignent sur ce qui pourrait être attendu et travaillé au niveau de l'accompagnement psychologique et pédagogique.

Ainsi, dans le cadre du suivi psychologique d'un enfant en SH, l'objectif est de rester vigilant quant à la possibilité du sujet de faire le deuil de ce qu'il aurait pu être, particulièrement aux yeux des autres, notamment des autres significatifs. Il s'agit de lui permettre d'appréhender d'une part, l'ambivalence qu'il peut susciter chez les individus (sentiment confus et paradoxaux tels que rejet de l'autre et ouverture à l'autre) et d'autre part, l'ambivalence à son propre égard. Il pourrait se déprendre de cette dernière dans un cadre environnant structurant lui permettant d'avoir des points d'attache symboliques (Morvan, 2012). Un tel cadre pourrait par exemple contenir ou permettre un travail d'élaboration autour des inquiétudes de l'enfant et l'aider à se centrer plus aisément sur ses tâches scolaires, sans une préoccupation intensive du regard de l'autre. Pour ce faire, il est important de mobiliser ou de maintenir un étayage soutenant de la part des autres significatifs de l'enfant (famille, professionnels de l'éducation, médico-social, pairs), acteurs majeurs de leur scolarisation.

Dans cette perspective, un partenariat entre ces différents acteurs de l'éducation inclusive peut favoriser le bien-être de l'enfant. Toutefois ce partenariat ne peut se passer de l'enfant. La vignette clinique présentée montre à quel point les propos des élèves peuvent donner du sens aux dispositifs mis en place si nous en tenons compte. La richesse des propos de Jeanne en est un exemple remarquable puisqu'elle démontre aussi le paradoxe de l'inclusion. En effet, Jeanne verbalise son vécu, sa place en tant que sujet acteur, mais elle ne semble pas éprouver cette « inclusion » au sens propre puisqu'elle fait souvent référence au rejet qu'elle perçoit de la part de ses pairs. Elle semble « faire avec ». Ceci tend à souligner davantage le décalage entre l'idéologie inclusive et ce qui peut être mis en place plus concrètement sur le terrain.

En somme, malgré le changement paradigmatique opéré avec les lois de 2005 et 2013, les mesures prises n'ont pas toujours les effets escomptés et les bonnes volontés peuvent être mises à mal. Le suivi psychologique de cette enfant s'origine dans un tel contexte : une demande d'orientation incomprise et un besoin de recul son expérience. Le discours de Jeanne illustre alors les difficultés existantes dans la mise en place d'un dispositif adapté pour chaque enfant. Un travail de réflexion et d'élaboration autour du rapport à soi et du rapport à l'autre paraît bel et bien engagé. Les questionnements de Jeanne s'inscrivent dans un désir de valorisation de soi et de compréhension des mondes sociaux ; cette élaboration est implicitement liée à la scolarisation inclusive mais aussi à des aspects développementaux qui doivent aussi être considérés à l'aube de l'adolescence.

Ainsi, notre posture finale est de susciter la vigilance des acteurs de l'éducation inclusive sur ce que ce paradigme n'implique pas toujours de soi : positionner l'élève en tant que sujet et le laisser prendre sa place en tant que tel dans ce partenariat pluridisciplinaire, avec des temps de rencontre, tant formels qu'informels. Instaurer le dialogue et rendre possible un travail de structuration et de co-élaboration fondé sur les dires de l'enfant, en capacité de s'exprimer sur sa situation, doivent être centraux. A partir de ces échanges, des pistes de travail peuvent être apportées au niveau scolaire, notamment en termes d'orientation et d'aménagement des modalités d'activités et des supports qui sont proposés à l'élève en question, mais aussi à l'ensemble de la classe dans une perspective d'accessibilité universelle. Si la réflexivité du sujet, telle que l'on peut la voir à l'œuvre dans le cadre d'un accompagnement psychologique, faisait l'objet de certains de ces échanges, elle permettrait de répondre davantage aux « besoins » de l'élève qui interpellent souvent les équipes éducatives (Ebersold & Detraux, 2013).

Enfin, il faut noter que des solutions préétablies n'existent pas et les acteurs de cette scolarisation inclusive sont très souvent amenés à faire des choix en fonction des élèves et du contexte (Tremblay, 2015). Les postures de chacun des acteurs doivent être accordées au cas par cas. C'est d'ailleurs puisque ces postures et pratiques sont à composer en fonction de chaque élève, des écoles et plus généralement du contexte, qu'il est recommandé de s'intéresser à chacune d'entre elle et à l'expérience que les élèves peuvent en faire sans quoi questionner les effets du paradigme inclusif ne semble pas être possible (Desombre, 2011).

Références bibliographiques

- Abillama-Masson, N. (2012). De l'enfant à l'élève en difficultés. In J.-S. Morvan (Ed.), *Le sujet handicapé, évocation(s) du lien psychique et du lien social* (pp. 31-50). L'Harmattan.
<https://doi.org/10.3917/cpc.041.0239>
- 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.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2012.673006>
- A., Malrieu, P., & Tap, P. (1987). L'interstructuration du sujet et des institutions. *Bulletin de psychologie*, 40(379), 435-447.
- Benoît, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 65-78.
<https://doi.org/10.3917/nras.057.0065>
- Benoît, H. (2019). Editorial. *La nouvelle revue – Education et sociétés inclusive*, 2, 86, 3-4.
<https://doi.org/10.3917/nresi.086.0003>
- Benoît, H., & Feuilladiou, S. (2017). De la typologie des outils numériques dans le champ des EIAH à leur opérationnalité inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 78, 25-45. <https://doi.org/10.3917/nras.078.0025>
- Bernardin, J. (2003). Le « rapport au savoir », nouveau handicap ? *Traces*, 160, 1-5.
- Berzin, C. (2010). *Accueillir les élèves en situation de handicap*. SCÉRÉN-CRDP.
<https://doi.org/10.4000/insaniyat.14246>
- Berzin, C., Brisset, C., & Delamezière, C. (2007). Vers une scolarisation réussie des enfants en situation de handicap : bénéfices et limites. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 39, 101-116. <https://doi.org/10.3917/nras.039.0101>
- Blanc, P. (2011). *La scolarisation des enfants handicapés* (Rapport ministériel).
- Bodin, R., & Kerviche, C. (2015). Inclusion et handicap : la ruse de la raison (scolaire). In M.-H. Jacques (Éd.), *Les transitions scolaires. Paliers, orientation, parcours* (p. 391-400). Presses Universitaires de la Méditerranée.
- Boimare, S. (2014). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.boima.2014.01>
- Bonnemberger, C. (2016). A l'épreuve de l'école. *Les cahiers pédagogiques*, 526, 16-18.
- Bourdon, P. (2005). La scolarisation des enfants et des jeunes en situation de handicap moteur : rapport au savoir et mobiles d'apprendre. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 29(1), 137-150. <https://doi.org/10.3917/nras.056.0287>

- Cabassut, J. (2005). *Le déficient mental et la psychanalyse*. Champ social.
<https://doi.org/10.3917/chaso.cabass.2005.01>
- Calvez, M. (2000). La liminalité comme cadre d'analyse du handicap. *Prévenir*, 39(2), 83–89.
- 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.
<https://doi.org/10.3917/cdle.042.0215>
- Ciccone, A. (2011). De quoi le handicap est-il trace ? Le handicap comme attracteur de subjectivité. *Le Carnet PSY*, 158(9), 52. <https://doi.org/10.3917/lcp.158.0052>
- De Saint Martin, C. (2016). Que disent les élèves de CLIS 1 de leur place dans l'école ? *Les cahiers pédagogiques*, 526, 28-29.
- De Saint Martin, C., Pilotti, A., & Valentim, S. (2014). La réflexivité chez le Doctorant-Praticien-Chercheur. Une situation de Liminalité. *Interrogations*, 19, 1-10.
- Desombre, C. (2011). Analyse psychosociale de l'intégration des élèves en situation de handicap. *Pratiques Psychologiques*, 17(4), 391-403.
<https://doi.org/10.1016/j.prps.2009.04.006>
- Ebersold, S., & Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 7, 102-115. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.02.001>
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! : Il n'y a pas de vie minuscule*. Erès.
<https://doi.org/10.3917/eres.gardo.2012.01>
- Gilles, E. (2013). L'inclusion, enjeu majeur dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et levier de l'évolution des pratiques pédagogiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63(3), 311-323.
<https://doi.org/10.3917/nras.063.0311>
- 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. <https://doi.org/10.4000/rfp.2141>
- Guirimand, N., & Mazereau, P. (2016). La coordination des parcours de jeunes en situation de handicap. Des professionnels se positionnent en contexte inclusif. *Spirale - Revue de Recherches en Education*, 57, 93-107. <https://doi.org/10.3406/spira.2016.993>
- Harma, K., Gombert, A., & Roussey, J.-Y. (2014). Attitude et distance sociale des élèves non handicapés à l'égard de leurs pairs handicapés. *Canadian Journal of Behavioural*

- Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 46(3), 414-426.
<https://doi.org/10.1037/a0033356>
- Hatchuel, F. (2004). Le rapport au savoir des élèves : enjeux inconscients et élaboration. L'intérêt des groupes de parole. *Pratiques Psychologiques*, 10(2), 133-139.
<https://doi.org/10.1016/j.prps.2004.04.002>
- Kindelberger, C., Mallet, P., Kindermann, T., & Herbé, D. (2009). Comparaison de deux méthodes conçues pour identifier les groupes amicaux d'enfants ou d'adolescents. *L'année psychologique*, 111, 117-143. <https://doi.org/10.4074/S0003503311001059>
- Korff-Sausse, S., Ciccone, A., Missonnier, S., Salbreux, R., & Scelles, R. (2009). *La vie psychique des personnes handicapées. Ce qu'elles ont à nous dire, ce que nous avons à entendre*. Erès. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2010.09.009>
- 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).
- Lavenant, R. (2014). Quand la difficulté scolaire devient handicap : des élèves de CLIS racontent. In M. Lani-Bayle & M. Passegi (Éd.), *Raconter l'école. A l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil* (p. 209-215). L'Harmattan.
- Lavoie, G. (2017). L'intervention auprès des élèves présentant des difficultés comportementales sous le prisme de l'éducation inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1(77), 139-152.
<https://doi.org/10.3917/nras.077.0139>
- Le Guevel, G. (2016). Et toi, tu relèves de quoi ? *Les cahiers pédagogiques*, 526, 12-14.
- Logan, A. (2006). The role of the special needs assistant supporting pupils with special educational needs in Irish mainstream primary schools. *Support for Learning*, 21(2), 92-99. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2006.00410.x>
- Mallet, P., & Vrignaud, P. (2000). Une évaluation de la relation amicale dyadique pour les préadolescents et les adolescents. *Psychologie et Psychométrie*, 21(1), 5-32.
- Mallet, P. (2015). *L'amitié entre enfants ou adolescents. Une force pour grandir*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.malle.2015.01>
- Morelle, C. (1992). La personne handicapée mentale dans la cure psychanalytique. Le savoir en question. In J.-C. Grubar, S. Ionescu, G. Magerotte, & R. Salbreux (Éd.), *L'intervention en déficience mentale. Théories et pratiques* (p. 65-73). Presses Universitaires de Lille.

- Morvan, J.-S. (2012). *Le sujet handicapé, évocation(s) du lien psychique et du lien social*. L'Harmattan. <https://doi.org/10.4000/rfp.4446>
- 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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.777530>
- 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. <https://doi.org/10.1080/01411920310001629965>
- Picon, I. (2009). Adolescence et déficience intellectuelle. Approche clinique de jeunes accueillis en Institut médicoprofessionnel (IMPro) ou en unité pédagogique d'intégration (UPI). *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 3(4), 303-319. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2009.06.003>
- 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.
- Pinell, P., & Zafirooulos, M. (1983). *Un siècle d'échecs scolaire*. Les éditions ouvrières.
- Piot, M. (2011). *Handicap, estime de soi, regard des autres*. L'Harmattan.
- Rahme, M. (2013). Inclusion et internationalisation des droits à l'éducation : les expériences brésilienne, nord-américaine et italienne. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4(64), 223-240. <https://doi.org/10.3917/nras.064.0223>
- 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. <https://doi.org/10.3917/nras.046.0157>
- Salles, C., & Savournin, F. (2015). Une étude du rapport au savoir d'enfants scolarisés en IME dans le cadre d'un parcours artistique. *Recherches en éducation*, 23, 55-64.
- Savournin, F., Brossais, E., De Léonardis, M., Chevallier-Rodrigues, E., & Courtinat, A. (2020). Accompagner la dynamique inclusive en milieu scolaire. De l'intérêt d'une articulation recherche-formation ? *Spirale*, 65, 1, 27-44. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0027>
- Scelles, R. (2009). Intégration scolaire : ce que les enfants en disent. In S. Korff-Sausse, A. Ciccone, S. Missonnier, R. Salbreux, & R. Scelles (Eds.), *La vie psychique des personnes handicapées. Ce qu'elles ont à nous dire, ce que nous avons à entendre* (pp. 115-130). Erès. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2010.09.009>

- Schneider, C. (2007). Être intégré, être en marge, être reconnu ? L'enfant en situation de handicap et son statut social dans une classe ordinaire. *Education et sociétés*, 20(2), 149-166. <https://doi.org/10.3917/es.020.0149>
- Stiker, H.-J. (2003). Les enjeux d'une approche situationnelle du handicap. *Education permanente*, 156(3), 115-122.
- Thomazet, S., & Mérini, C. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 137-148. <https://doi.org/10.3917/nras.070.0137>
- Tremblay, P. (2010). *Evaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires-l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement ordinaire-destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés/troubles d'apprentissage* (Thèse de doctorat, Université libre de Bruxelles).
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck Education.
- Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 51-65. <https://doi.org/10.3917/nras.070.0051>
- Uusitalo-Malmivaara, L., Kankaanpää, P., Mäkinen, T., Raeluoto, T., Rauttu, K., Tarhala, V., & Lehto, J. E. (2012). Are Special Education Students Happy? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(4), 419-437. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.599421>