



HAL
open science

Les représentations de l'école pour des élèves en situation de handicap

Emilie Chevallier-Rodrigues, Amélie Courtinat-Camps, Myriam de Léonardis

► To cite this version:

Emilie Chevallier-Rodrigues, Amélie Courtinat-Camps, Myriam de Léonardis. Les représentations de l'école pour des élèves en situation de handicap. *Bulletin de psychologie*, 2021, 573, pp.203 - 220. 10.3917/bupsy.573.0203 . hal-03925378

HAL Id: hal-03925378

<https://hal.science/hal-03925378v1>

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.

Les représentations de l'école pour des élèves en situation de handicap

Chevallier-Rodrigues Émilie ^a

Courtinat-Camps Amélie ^a

Léonardis Myriam de ^a

^a Laboratoire Psychologie de la Socialisation-Développement et Travail LPS-DT (EA 1697), Université Toulouse-Jean Jaurès, Toulouse, France.

Correspondance : Émilie Chevallier-Rodrigues, Université Toulouse-Jean Jaurès, Maison de la recherche, bureau RE 222, 5 allées Antonio Machado, 31058 Toulouse Cedex 09, France.

Courriel : emilie.chevallier@univ-tlse2.fr

Texte reçu le 14 septembre 2018 et accepté le 16 septembre 2019

<http://www.bulletindepsychologie.net>

Résumé : L'objectif de la recherche est de questionner le sens de l'expérience scolaire d'élèves en situation de handicap, à partir de l'étude des représentations qu'ils se font de l'école. Cent onze élèves orientés pour déficience intellectuelle légère, 50 filles et 61 garçons, âgés de 7,5 ans à 16 ans, scolarisés en « classe pour l'inclusion scolaire » (CLIS), « unité localisée pour l'inclusion scolaire » (ULIS) et « institut médico-éducatif » (IME) ont été invités à produire individuellement deux dessins : un « dessin de l'école réelle », de « l'école imaginaire » (au sens de Caglar, 1990), puis à répondre oralement à un certain nombre de questions visant à préciser ces représentations et leur vécu à l'école. Les analyses révèlent l'existence d'un type d'école inédite, l'école « sociale déserte », au sein de laquelle aucun personnage humain n'est représenté. Les élèves ne mentionnent aucune relation dans leurs espaces récréatifs. Les données de l'étude contribuent à interroger l'inclusion scolaire.

School's representation of disabled pupils

Abstract: The aim of this study is to examine the schooling experience and perspective of disabled pupils. By focusing on their school's representations, 111 disabled pupils, 50 girls and 61 boys aged from 7,5 to 16 years old, schooled in Clis (device for disabled pupils) based in primary school, Ulis based in secondary school and in a specialized environment produced a "drawing of real school" and "imaginary school" (Caglar, 1990) before orally answering questions to specify their schools' representations. Qualitative analyses show the existence of a new type of school, one that is "social deserted" in which no human is represented. The pupils make no relation to recreation time, and results permit investigating inclusive education.

INTRODUCTION

En France, la scolarisation des élèves en situation de handicap (SH) est une pratique qui a évolué ces dernières décennies (Chevallier-Rodrigues, Courtinat-Camps, Léonardis, 2016). Depuis la loi du 11 février 2005 relative à l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, la notion d'inclusion est mise en avant : la société peut être handicapante et c'est à elle qu'incombe le devoir de s'adapter (Gombert, Feuilladiou, Gilles, Roussey, 2008). Le handicap ne se définit plus comme un manque, une altération des capacités cognitives ou physiques des personnes, mais est considéré à la fois dans ses dimensions individuelle et sociétale. Ce sont les limitations qu'impose l'environnement aux activités sociales et à la vie en société qui créent la situation de handicap. La loi du 11 février 2005 pose le principe d'une accessibilité généralisée à l'ensemble des domaines de la vie publique et réaffirme le droit à la scolarisation des enfants en SH dans l'école ordinaire de leur secteur. Ce principe marque une évolution majeure : le passage d'une logique ségrégative, qui a laissé la place progressivement à une logique intégrative (à partir de 1975), elle-même évoluant lentement vers un modèle inclusif.

Dans un souci de coopération et d'uniformisation des prises en charge visant à favoriser la continuité de parcours des élèves entre l'école primaire et l'école secondaire, la circulaire n°2015-129 du 21 août 2015¹ crée les unités localisées pour l'inclusion scolaire « ULIS école » et « ULIS collège ». Il ne s'agit plus de classes, mais de dispositifs qui répondent à une logique de parcours et non de filière. Ils sont envisagés comme de véritables « sas » où des allers et retours sont permis avec les autres classes de l'école afin de soutenir la scolarité des élèves et de répondre à leurs besoins (Saint Martin, 2016). Concrètement, les élèves sont scolarisés dans leur classe de référence qui correspond à leur classe d'âge, *via* le concours des

1. Cette circulaire abroge et remplace les circulaires n°2009-087 et 2009-088 du 17 juillet 2009 concernant les classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) et la circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010 au sujet des ULIS.

Accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH). Ils peuvent aussi être scolarisés dans d'autres classes de l'école et peuvent, selon les besoins, bénéficier du dispositif ULIS. Au sein du milieu spécialisé, la loi du 2 avril 2009 créant les unités d'enseignement (UE), assure la possibilité de scolarisation aussi bien en milieu spécialisé qu'en milieu ordinaire. Elle vise la démocratisation de conventions entre les différents acteurs institutionnels afin de répondre aux besoins spécifiques des élèves.

Outre l'objectif d'acquisition des savoirs, ces modes de scolarisation privilégient également l'enjeu de socialisation (Saint Martin, 2016). Cette scolarisation inclusive permettrait d'éviter des expériences de rejet et de discrimination de la part d'élèves dits « tout-venant » qui, par l'effet du contact direct avec des camarades en situation de handicap (SH), se détacheraient de l'aspect strictement médical du handicap pour prendre en compte les difficultés que leurs pairs en SH peuvent rencontrer : ils ne leurs seraient plus étrangers (Harma, Gombert, Roussey, Arciszewski, 2012). Ces modes de scolarisation permettraient donc aux élèves en SH de vivre une scolarité similaire aux élèves tout-venant ; la stigmatisation serait évincée au profit du « vivre ensemble ». Mais qu'en est-il concrètement, qu'en disent les élèves en SH ? À ce jour, de nombreuses recherches ayant surtout donné la parole aux professionnels, à la famille des élèves en SH ainsi qu'à leurs pairs tout-venant (Gombert et coll., 2008 ; Lacaille, 2011) soulignent la faisabilité de l'éducation inclusive. Bien que ces données soient éclairantes, nous avons souhaité nous adresser directement aux élèves en SH, avec l'objectif de saisir le sens qu'a pour eux leur expérience scolaire.

La recherche présentée dans cet article vise à contribuer à la construction de connaissances sur l'inclusion scolaire d'élèves en situation de handicap. Le recours à une démarche de recherche originale a permis de montrer l'intérêt d'utiliser une technique qualitative comme le dessin auprès d'élèves porteurs de déficience intellectuelle légère scolarisés en milieu

ordinaire (classe pour l'inclusion scolaire ² et ULIS) ou en milieu spécialisé (IME). L'analyse des verbalisations médiées par le dessin et de ces productions graphiques conduit à proposer une autre grille de lecture de l'expérience scolaire de ces jeunes.

L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE ET LES REPRÉSENTATIONS DE L'ÉCOLE

La notion d'expérience scolaire, introduite en premier lieu en sociologie (Dubet, 1994), souligne la part active du sujet dans l'élaboration du sens accordé à son expérience. Cette construction reste toutefois dépendante du milieu socio-culturel d'appartenance, contrairement au modèle non déterministe défendu par Rochex (1995), où le sujet acteur peut se déprendre de son milieu d'appartenance (Chevallier-Rodrigues, Courtinat-Camps, Léonardis, 2019). L'expérience scolaire est comprise alors selon le rapport à l'école, soit la relation de sens et de valeur que les élèves entretiennent avec l'école comme lieu et ensemble de situations et de personnes, et le rapport au savoir considéré comme processus ou produit du savoir. Dans une perspective psychologique, la notion d'expérience scolaire permet de dépasser la prise en compte de facteurs objectifs et de considérer les processus impliqués dans la construction du sujet. Miéyaa (2012) souligne l'importance de considérer les représentations de l'école des élèves comme un des indicateurs des rapports entretenus avec la sphère scolaire. Bien que la représentation soit fondée sur un construit social, où ce sont les éléments du système qui sont pensés, elle en appelle à une construction personnelle véhiculant du sens : « à la fois construction intellectuelle, attributions de valeurs affectives et sociales,

2. La circulaire n°2015-129 du 21 août 2015 instituant les ULIS école pour le premier degré n'était pas encore promulguée. Les CLIS étaient alors encore en vigueur. Contrairement au fonctionnement des ULIS école, la plupart des enseignements étaient réalisés au sein de cette classe spécialisée et des temps de scolarisation, appelés temps « d'inclusion » pouvaient avoir lieu dans les autres classes de l'école, individuellement (un seul élève de la CLIS rejoint une autre classe pour une séance d'enseignement), ou collectivement (toute la CLIS rejoint une autre classe).

elle se nourrit de connaissances, d'expériences de discours, de fantasmes et d'imaginaire » (Beaumat, Laterasse, 2004, p. 221).

Dans cet article, nous nous centrons sur les représentations de l'école, un des indicateurs de l'expérience scolaire, qui permet d'accéder aux relations de sens et de valeurs que les élèves construisent sur et à l'école. Nous concevons la représentation de l'école comme un support de personnalisation pour les élèves, puisqu'elle mobilise des processus affectifs et intellectuels pouvant induire des changements identitaires importants (Chevallier-Rodrigues, 2016). Situés dans un milieu social, historico-culturel et temporel, les élèves ont en effet à « se positionner par rapport aux attentes, représentations et valeurs de la société, dont l'école est un des vecteurs de transmission » (Beaumat, Laterasse, 2004, p. 202). Par cette recherche de sens au sein de ses milieux et son histoire de vie, qui peut quelquefois être douloureuse (Boimare, 2014), l'élève parvient à dépasser ces antagonismes, à rééquilibrer et restructurer les conduites sociales (Chevallier-Rodrigues, 2016). Ce travail peut être plus difficile pour certains élèves dont la rencontre avec l'école constitue un réel décalage, générateur de crises internes importantes voire de conflits entre l'expérience familiale, extra-scolaire et scolaire (Caglar, 1994).

En questionnant les élèves en SH dont la scolarité est inscrite dans un paradigme inclusif, leurs représentations de l'école renseignent non seulement sur le sens de leur expérience scolaire, mais aussi sur les effets des pratiques inclusives qui y sont associées. Si quelques études se sont intéressées aux représentations de l'école des élèves tout-venant, aucune à notre connaissance n'a interrogé des élèves en situation de handicap intellectuel.

Les représentations de l'école des élèves tout-venant

Les élèves tout-venant voient généralement dans l'école un lieu de vie agréable où il y aurait des relations sociales appréciées, un épanouissement personnel et des apprentissages (Beaumat, Laterasse, 2004). Cependant, plus les élèves sont âgés et plus ils déprécient l'école (Bennacer, 2008), le rapport à la hiérarchie étant vécu difficilement (Mollo, 1975). Il apparaît que les représentations des fonctions des adultes intervenant à l'école, notamment des enseignants, sont un facteur influençant leurs représentations de l'école (Florin, 1987) et ce, selon leur âge et leur sexe (Beaumat, Laterasse, 2004). D'un autre côté, l'appropriation des normes de l'école est parfois plus difficile pour les élèves pour lesquels des différences de registres sont importantes entre le milieu familial et scolaire (Charlot, Bautier, Rochex, 1992), générant quelquefois des conflits de loyauté, voire des ruptures familiales ou identitaires (Mosconi, Beillerot, Blanchard-Laville, 2000). Les élèves illustrent ce positionnement temporaire, cet « entre-deux culturel » (Charlot et coll., 1992), par la réalisation du dessin d'une école ayant les caractéristiques d'une maison (Caglar, 1994). L'utilisation d'un tel média, accessible à tous les élèves, permet de soutenir leur parole et éclaire sur des processus qui peuvent ne pas apparaître à l'oral.

S'interrogeant sur les représentations de l'école, Caglar (1990) distingue divers types d'école sur la base de 170 dessins réalisés par des élèves de six ans : une école de type « social » (76 %) (reprenant les bâtiments, les éléments de la cour, les personnes de l'école), une école de type « maison » (15 %) (se référant graphiquement à une maison, mais où des scènes de travail sont relatées), et une école de type « transparence » (8 %) (s'apparente à l'école sociale vue de l'extérieur, mais les détails intérieurs sont rendus visibles ; le travail scolaire est mis en avant). Caglar identifie différentes écoles de type « social » : l'école sociale classique, telle que décrite précédemment (18 %), l'école « fantôme » (34 %), l'école « prison » (45 %) et l'école « béance » (3 %). L'école de type « fantôme » ne comporte aucun personnage ni environnement extérieur, lieu déshumanisé et froid ; l'école de type « prison »

représente la pauvreté ou l'absence d'environnement extérieur, lieu étouffant où peu d'éléments sont dessinés pour créer des liens relationnels. L'école de type « béance » représente, quant à elle, un bâtiment sans base qui pourrait traduire la peur de ne pas pouvoir retenir des informations et où les informations circulent sans contrôle. L'analyse qui découle de ces productions graphiques, ainsi que des propos des élèves, met en avant les axes de la relation triangulaire famille-enfant-école et les dynamiques en tension au sein de ces axes dans la compréhension de telles représentations de l'école.

Au sein de leur socialisation horizontale, les relations aux pairs jouent un rôle particulier en occupant différentes fonctions au sein de leurs appartenances groupales. Ces relations opèrent comme fonction psychologique (Wallon, 1954) et orientent leur mobilisation scolaire et, de fait, leur expérience scolaire (Hernandez, Oubrayrie-Roussel, Prêteur, 2012 ; Mallet, 1993). Mais saisir la dynamique relationnelle entre les élèves n'est pas toujours aisée puisqu'au-delà des choix affinitaires, les interactions se font selon deux points : la place des élèves dans leur classe et la place de la classe dans l'école (Kindelberger, Mallet, Kindermann, Herbé, 2009).

Bien que ces études ne portent pas directement sur les élèves en SH, elles donnent à voir, pour partie, des représentations que se font, de l'école, des élèves. Elles ont le mérite d'éclairer les processus de construction de sens et contribuent à la compréhension des résultats auprès des élèves en SH, en soulignant, éventuellement, l'existence de régularités et de processus communs.

Le point de vue des élèves en situation de handicap sur leur scolarité inclusive

Examiner les représentations de l'école des élèves en SH, à partir de leur perspective d'acteurs, est un pari méthodologique et épistémologique car il s'agit de recueillir leur point

de vue. Pour connaître le sens que ces enfants-élèves en SH accordent à leur expérience scolaire, ce défi tient moins compte de la parole des adultes qui l'entourent que de celle des enfants et adolescents eux-mêmes.

Quelques études françaises et anglo-saxonnes ont directement donné la parole aux élèves « inclus » pour questionner leur rapport à la scolarité inclusive (Bourdon, 2015 ; Saint Martin, 2016 ; Norwich, Kelly, 2004).

Indépendamment de leurs difficultés, la majorité des élèves en SH déclarent que l'inclusion scolaire correspond à leurs besoins sociaux et scolaires (Gombert et coll., 2008). En particulier, l'école doit pouvoir apporter davantage d'amis (Uusitalo-Malmivaara et coll., 2012), ce qui les conduit majoritairement à préférer une scolarisation en milieu ordinaire (Norwich, Kelly, 2004 ; Rousseau, Bélanger, 2004). Les rencontres amicales issues des temps d'inclusion alimentent ces représentations positives (Laurent, 2014). En effet, ils sont davantage motivés pour réaliser leurs travaux scolaires et désirent avoir les mêmes activités, le même matériel et les mêmes évaluations que leurs pairs des classes ordinaires (Bourdon, 2005). Ils ont le sentiment d'être socialement acceptés par leurs camarades de classe malgré une popularité et un nombre d'amis moindre (Hue-Santiard, Bataille, 2014). Ils bénéficient toutefois d'un réseau de pairs et n'auraient pas plus de risques que les autres élèves tout-venant d'être isolés ; risque diminuant encore lorsque les enseignants y sont vigilants (Zaffran, 1997). La scolarisation en milieu ordinaire permettrait même de diminuer les moqueries perçues en milieu spécialisé (Norwich, Kelly, 2004).

En évoquant plus précisément les modalités de scolarisation avec des élèves de CLIS, Saint Martin (2016) remarque que ceux qui présentent une déficience intellectuelle perçoivent des fonctions différentes entre les enseignants de la CLIS qui sont là pour les aider, et ceux des autres classes de l'école dont le rôle est de transmettre un savoir. La CLIS est considérée comme un lieu de rééducation conduisant à réduire ou dépasser leurs difficultés dans le but de

pouvoir suivre les enseignements des autres classes. À l'instar des travaux de Torossian-Plante et Auguin-Ferrere (2012), ces difficultés, identifiées comme la cause de l'orientation en CLIS, ne semblent pas être associées à un handicap. Le travail en CLIS est vécu plus positivement qu'en classe ordinaire, les activités et propositions pédagogiques qui y sont faites permettant aux élèves de surmonter leurs difficultés, et de dépasser un vécu douloureux en milieu ordinaire. Aussi, la scolarité serait mieux vécue lorsque les élèves ne sont « inclus » que quelques heures, situation dans laquelle ils côtoient le moins les élèves tout-venant (Saint Martin, 2013). Certains préfèrent alors être « inclus » à deux, puisque lorsqu'ils sont seuls, ils se sentent davantage isolés : « Élèves ordinaires en CLIS 1, ils restent des élèves handicapés en classe ordinaire » (Saint Martin, 2016, p. 29). La multiplicité de niveaux rencontrés lors des temps d'inclusion et les différences de niveaux entre les élèves, qui conduisent parfois à des différences d'âge importantes, constituent une réelle entrave à la socialisation des élèves, puisque rendant plus difficile l'établissement de liens pérennes entre eux (Carron, 2013).

Les études rapportées constituent une aide précieuse dans la compréhension des effets de l'inclusion scolaire. Cependant, plutôt que de nous centrer spécifiquement sur le vécu de l'inclusion scolaire, l'étude présentée fait le choix de s'intéresser à l'expérience scolaire à partir des représentations de l'école qu'en ont les élèves concernés. Il s'agit de laisser aux élèves la possibilité d'évoquer des caractéristiques de leur vécu scolaire autres que celles liées à l'inclusion, qui pourraient être déterminantes pour eux. Nous nous adressons ainsi à l'élève de l'école en tant que membre appartenant à la communauté éducative et moins à l'élève en SH et à son regard sur sa scolarité inclusive.

MÉTHODE

Par l'emploi d'une démarche qualitative et exploratoire, nous avons souhaité nous mettre à l'écoute des questions singulières d'élèves dont la parole est généralement « oubliée ». Les élèves concernés par notre étude sont encore trop souvent dans une position où leur parole n'est pas reconnue, des experts parlant à leur place, leur capacité à parler et leur crédibilité étant souvent mises en doute (Schneider, 2007). Laisser le sujet s'exprimer et lui autoriser une place sociale, trop souvent interdite par peur de côtoyer la différence qui renvoie à un effroi difficilement supportable (Korff-Sausse, 1996), permettrait d'accéder au sens que ces sujets élaborent et accordent à leurs multiples expériences. Nous ne considérons pas la situation de handicap des élèves comme empêchant, faisant obstacle, mais plutôt comme un extracteur de subjectivité qu'il convient d'interroger (Ciccone, 2011). Cabassut (2005) montre d'ailleurs que le sujet en SH intellectuel peut se penser et penser la situation qui est la sienne. Toutefois au cours de nos recherches, nous avons constaté des difficultés d'élaboration, de verbalisation, des situations difficiles à gérer pour les élèves en SH rencontrés. Nous avons alors souhaité adopter un mode d'investigation susceptible de soutenir la parole des élèves. L'appréhension des représentations de l'école s'inscrit alors dans une démarche qualitative qui vise à faciliter la prise de parole des élèves. Pour ce faire, en nous fondant sur les travaux de Caglar (1990), nous introduisons une médiation par le dessin pour laisser les élèves s'exprimer plus aisément, puisqu'à l'instar de Pirone (2018) nous pensons que ces élèves sont en mesure de communiquer sur leur expérience scolaire, notamment par l'intermédiaire d'un tel support.

Procédure

Un principe éthique a soutenu le recueil de données avec, dans un premier temps, le souci de ne pas perturber la scolarité des élèves. Pour ce faire, nous avons passé des matinées auprès d'eux, en amont du recueil, afin de les habituer à notre présence pour minimiser les gênes et angoisses possibles face à la relation duelle du recueil à venir. Les enseignants ont

été sollicités comme personnes ressources pour nous renseigner sur les difficultés possibles des élèves à évoquer certains sujets (les parents, les pairs...). L'objectif était de recueillir leur parole, mais en aucun cas de les mettre en difficulté. Seuls les élèves dont les représentants légaux avaient donné l'autorisation ont été inclus dans l'étude. Ceux-ci étaient libres de participer ou non au recueil de données. L'anonymat était assuré.

Bien que les représentations soient socialement construites, elles ne sont pas exemptes d'affects, de constructions singulières des connaissances, nourries d'expériences et d'imaginaire où la subjectivité de chacun concourt à leur élaboration (Beaumat, Laterasse, 2004). Pour permettre aux élèves de s'exprimer librement et pour laisser la possibilité de faire émerger ce qui fait sens, ainsi que ce qui peut aussi être « hors-sens » (Savournin, Brossais, Chevallier-Rodrigues, Courtinat-Camps, Léonardis, 2019), nous avons questionné individuellement les élèves dans une salle de l'établissement, au cours de la même période scolaire, le second semestre de l'année. Il s'agissait de laisser suffisamment de temps aux élèves pour se connaître entre eux, se familiariser avec le dispositif dont ils bénéficient et avec leur lieu de scolarisation.

Participants

Après avoir obtenu l'accord des directions des établissements retenus³, des professionnels et des représentants légaux des élèves concernés, nous sommes intervenues dans 9 CLIS, 7 ULIS et 3 IME situés dans la région Midi-Pyrénées (France). L'échantillon d'étude est composé de 111 élèves, tous orientés pour déficience intellectuelle légère (tableau 1).

3. Nous avons été reçues pour présenter les objectifs et les enjeux de cette recherche menée dans le cadre d'un doctorat, à savoir contribuer à la construction des connaissances sur l'expérience scolaire des élèves en SH scolarisés dans des dispositifs spécialisés. Une communication sur les principaux résultats a été sollicitée et effectuée auprès des élèves et des professionnels ouvrant sur différentes pistes de travail, notamment appréhender des regards croisés entre professionnels et élèves dans de nouvelles recherches pour permettre l'éducation inclusive (Savournin et coll., 2019).

Quarante-quatre sont scolarisés en CLIS, 49 en ULIS et 18 en IME. L'échantillon comporte 50 filles (45 %) et 61 garçons (55 %) âgés de 7,5 ans à 16 ans ⁴ ($M= 12,4$; $ET= 2,08$). Soixante-dix-huit pour cent des élèves sont scolarisés individuellement dans les classes de leur établissement, sous différentes modalités (individuelles ou collectives, en petit groupe). L'histoire scolaire des élèves est hétérogène, la scolarisation en dispositif spécialisé allant d'une à dix années ; ils sont scolarisés, pour la grande majorité, plus d'un mi-temps par semaine.

(tableau 1)

Le Dessin de l'école réelle et de l'école imaginaire (DEREI)

Prendre la parole, parler en son nom pour ces élèves en situation de handicap est un processus complexe, les mettant à l'épreuve et potentiellement en difficulté. Aussi, nous avons fait le choix d'inclure le dessin comme un élément du processus de médiation, pensé pour faciliter une parole singulière (Pirone, 2018). L'art, moyen privilégié pour exprimer ses émotions et les représenter, sert d'appui aux processus de perception, d'expression et de création en instaurant une distanciation réflexive constitutive du rapport au monde et à soi. Ces raisons nous ont conduit à avoir recours au Dessin de l'école réelle et de l'école imaginaire (DEREI) élaboré par Caglar (1990) afin de cerner les représentations de l'école des élèves. Facilitant une forme d'expression à la première personne, accessible à tous indépendamment de leurs difficultés, le dessin revêt une fonction de support de l'imaginaire

4. À partir de cet intervalle d'âge, nous avons fait le choix de proposer deux catégories qui représentent les deux temps majeurs de l'enfance et de l'adolescence rencontrés par ces élèves : ceux âgés de douze ans et moins ($N= 48$) et ceux âgés de plus de douze ans à seize ans ($N= 63$). Cette répartition, qui demeure discutable au regard de la variabilité interindividuelle entre les élèves, à l'avantage de permettre d'analyser les données statistiquement.

pour les élèves impliqués dans l'étude. Le dessin de l'école, thème connu de tous les élèves, leur laisse le plus de latitude possible pour s'exprimer (Caglar, 1990).

Le protocole comprend deux étapes successives : le dessin de l'école réelle, puis le dessin de l'école imaginaire. Après l'exécution de chacun des dessins, les élèves sont invités à le décrire, puis à répondre à une série de questions. Un enregistrement audio est effectué pour retranscrire fidèlement leurs propos et en permettre une analyse thématique.

Pour l'exécution des dessins, une feuille A4 blanche et des crayons de couleurs sont mis à disposition des élèves. Après avoir indiqué le déroulement de l'entrevue, nous indiquons à l'élève la consigne précise pour la réalisation du premier dessin, le dessin de l'école réelle : « Je vais te demander de dessiner, sur cette feuille, ton école (le collège pour les élèves d'ULIS collège et le centre pour les élèves d'IME). Tu peux utiliser les crayons de couleurs qui sont là. Tu as tout le temps que tu veux ». Au cours de ce premier dessin, les élèves se révèlent quant à leurs sentiments et mettent en lumière des conflits liés à leur expérience scolaire. Les questions posées ⁵ sur la base de ce premier dessin (« Parle-moi de ton école/collège/centre : qu'est-ce que tu y fais ? Qu'est-ce qui te plaît le plus à l'école ? », « Qu'est-ce qui te plaît le moins ? Comment est le maître/maîtresse/professeur ? ») permettent aux élèves d'aller plus loin dans leur élaboration et font du dessin un support facilitateur de l'expression verbale. Le chercheur n'est ici pas passif, il les accompagne en les encourageant dans la réalisation graphique et dans l'étayage de leur propos.

Tous les élèves ont réalisé le premier dessin mais sept élèves d'ULIS collège et école n'ont pas réalisé le second éprouvant des difficultés. Après des encouragements, et au regard de leur réticence, nous n'avons pas insisté. Ces élèves ont pu être moins à l'aise et éprouver des difficultés face à l'imagination que demande cette deuxième réalisation plus libre. La

5. Les questions issues du protocole de Caglar (1990) ont été adaptées quant au vocabulaire, pour faciliter la compréhension de tous les élèves.

consigne est celle-ci : « Maintenant, imagine que tu peux avoir l'école/le collège/le centre de tes rêves, c'est-à-dire l'école/le collège/le centre que tu voudrais avoir. Comment serait-elle/il ? Tu peux me le-la dessiner au dos de la feuille ? Tu as tout le temps que tu veux ». Ce second dessin, celui d'une école rêvée, permet à l'enfant de s'approprier l'école de manière imaginaire en la façonnant selon ses envies et désirs, qu'ils soient conscients ou inconscients (Caglar, 1990). De la même manière que pour l'école réelle, des questions sont posées : « Qu'est-ce que tu y ferais dans cette école/collège/centre ? Comment serait le maître/maîtresse/professeur ? ». Ces questions permettent d'accéder, pour partie, à leurs objets fantasmés.

L'ensemble des éléments recueillis (dessins et verbalisations) nous permettent, d'une part, d'appréhender le type de contenu des représentations de l'école (environnement de travail, de jeux, de lien social, de soumission à l'autorité, de moquerie, de difficultés...) que les élèves privilégient et, d'autre part, d'interroger leur positionnement subjectif face à l'exercice demandé (la réticence face à la réalisation du dessin, la satisfaction portée au dessin, les sollicitations adressées au chercheur et la mise en récit de soi). Dans cet article, nous proposons de nous centrer sur le type de contenu des représentations de l'école.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Pour définir les types d'écoles conçues par les élèves, nous avons analysé les dessins selon les indicateurs catégoriels mis au point par Caglar (1990). Nous avons considéré le tracé, la taille et la position du dessin dans la feuille, les couleurs utilisées, la présence d'environnement extérieur, de bâtiments et d'ouvertures, la matérialisation de personnes.

Nous avons ensuite procédé à une analyse de contenu manuelle de type papier-crayon⁶ pour traiter les productions verbales des élèves (voir annexe 1).

La recherche relevant de la psychologie sociale du développement, nous avons examiné le rôle joué par l'âge ainsi que les différences entre les filles et les garçons relativement aux représentations de l'école.

Les représentations de l'école réelle

Les résultats obtenus sont similaires à ceux obtenus par Caglar (1990), soulignant ainsi une certaine stabilité dans les représentations de l'école élaborées par les élèves (tableau 2).

(tableau 2)

Ce sont les élèves âgés de plus de douze ans qui dessinent le plus d'écoles de type « social » (60 %) et d'école de type « transparence » (62,5 %). Ces élèves, plus expérimentés dans les relations aux pairs et ayant une expérience scolaire plus longue, semblent être plus à l'aise dans des écoles davantage orientées sur les liens aux autres (écoles de types « social ») et les activités scolaires (écoles de types « transparence »). L'école de type « maison » est, quant à elle, davantage dessinée par les élèves les plus jeunes (56,5 % vs 43,5 %) pour lesquels la transition entre les deux lieux se situe dans un « entre-deux » culturel en construction (Caglar, 1994). L'existence de conflits de loyauté, tels qu'ils peuvent exister chez des élèves tout-venant (Charlot et coll., 1992) semble se retrouver également chez les

6. Nous inscrivant dans une démarche exploratoire, nous avons fait le choix d'une analyse inductive permettant un traitement manuel des données (Wanlin, 2007). Nous avons eu recours à une analyse de contenu thématique (Bardin, 2013), usuellement utilisée pour traiter des données relatives aux représentations (Mucchieli, 2006).

élèves en SH. Au-delà de matérialiser un « entre-deux » culturel, ces dessins pourraient exprimer des enjeux développementaux où opérerait une fonction de passage entre l'enfance et l'adolescence. Par ailleurs, les changements de dispositifs et les successions de prises en charge conduiraient des élèves en SH à rechercher des repères rassurants, tout autant, voire plus, que les élèves tout-venant. Pour ce qui touche aux différences entre les garçons et les filles, ces dernières laissent davantage transparaître ce qui se passe à l'intérieur de l'école que les garçons en produisant un dessin de l'école « transparence » (62,5 % vs 37,5 %) (tableau 2). Elles soulignent ainsi davantage les activités scolaires, sans doute un reflet de stéréotypes genrés assimilés (Fize, 2003). Dans cette perspective, les garçons sont surreprésentés dans les écoles de type « social » (57,5 %).

Nous constatons des variations dans le dessin de l'école de type « social ». Comme pour Caglar (1990), outre l'existence d'école sociale classique (10 %), l'existence d'école « fantôme » (21,3 %), « prison » (47,5 %) et « béance » (5 %) sont constatées. Nous avons distingué une nouvelle forme d'école, proche de l'école de type « fantôme » telle que décrite par Caglar (1990), que nous avons nommée « déserte » (16,3 %). L'école de type « déserte » fait référence à une école sans personnage, mais qui peut, contrairement à l'école fantôme, comporter des couleurs et des éléments extérieurs (dessin 1).

Dessin 1

Cette école vient illustrer la présence d'une école en tout point similaire à une école sociale mais qui, dans l'univers de ces élèves, est dépourvue de tout élève ou adulte. La modalité de construction des données (chercheur interrogeant l'enfant en face-à-face) a pu contribuer à ce type de représentation. On remarquera que ce sont les filles qui la dessinent le plus souvent

alors que, chez les élèves tout-venant, les filles sont moins enclines à exprimer des relations aux pairs que ne le sont les garçons. Être plus âgé, avoir une plus grande expérience et un temps plus important pour créer des affinités ne semble pas être suffisant pour mettre en avant les liens à autrui, puisqu'il existe peu de différence dans la réalisation de ce type d'école en fonction de l'âge des élèves.

Quelles mises en discours de l'école par les élèves ?

L'analyse du discours des élèves sur leur dessin, complémentaire à la réalisation graphique, apporte une lecture plus précise de leurs représentations de l'école.

– Les activités de l'école réelle

À la première question posée « Que fais-tu à l'école ? », 73,9 % des élèves répondent « faire du travail », terme générique et comportant certaines tautologies. Le contenu scolaire est cité au moins une fois par 31,5 % des élèves, parmi lesquels les filles sont surreprésentées (46 %) ($\chi^2(1) = 8,822$; $p < 0,003$) ; résultat faisant une nouvelle fois écho aux stéréotypes de genre (Fize, 2003) (tableau 3).

(tableau 3)

Même si les apprentissages sont les premiers évoqués, les élèves n'en oublient pas pour autant les temps récréatifs et les jeux. Ces activités sont évoquées par 35,1 % des élèves. Les plus jeunes, davantage proches de ces activités que ne le sont les plus âgés, y sont surreprésentés (47,9 %) ($\chi^2(1) = 6,062$; $p < 0,014$). Bien que soulignant l'importance des

activités récréatives, ces dernières sont ici abordées sans mention de liens explicites aux pairs, faisant écho aux dessins d'écoles de type « sociale déserte » ; ainsi, les élèves disent « je joue, je vais en récréation ». Ces types d'école inédites, puisque non retrouvées dans l'étude de Caglar (1994), pourraient souligner une des spécificités des élèves en SH. Pour autant, ces travaux mériteraient d'être actualisés pour pouvoir l'affirmer, tant la réalité scolaire des élèves a évolué ces dernières décennies.

Ces temps informels, appréciés à l'école (Uusitalo-Malmivaara et coll., 2012) devraient pourtant permettre la mise en œuvre de nombreuses interactions (Hue-Santiard, Bataille, 2014). Leur relative absence serait à associer, selon Baurain et Nader-Grosbois (2009), à des compétences sociales moindres des élèves en SH, qui ne pourraient alors pas s'adapter aux demandes des élèves tout-venant. Ces habiletés se développent, en particulier, lorsque les élèves ont des contacts avec des pairs en dehors de l'école. Or, selon les enseignants rencontrés, les élèves interrogés ne seraient que rarement en contact avec les autres élèves en dehors de l'école. Leur degré d'importunabilité pourrait être en cause (Harma et coll., 2014). Par conséquent, même s'ils sont relativement bien accueillis par les élèves tout-venant, ils n'en seraient pas pour autant populaires (Hue-Santiard, Bataille, 2014 ; Rousseau, Bélanger, 2004), ce qui nous conduit à questionner les effets de l'inclusion scolaire sur leur construction identitaire et leur disponibilité cognitive (Hernandez et coll., 2012).

Des stigmatisations perçues pourraient également expliquer que les élèves en SH ne mentionnent pas leurs pairs dans les temps récréatifs. La présence de l'enseignant dans la cour de récréation ne revêt pas la même fonction ; il n'encadre plus les positions entre les élèves et ces derniers sont alors davantage libres de leurs interactions (Zaffran, 1997). À l'instar des travaux de Kindelberger et coll. (2009), les dynamiques relationnelles entre les élèves semblent alors opérer en fonction de la position que l'élève occupe dans le groupe et selon la position du groupe dans l'école. Les élèves issus d'un dispositif spécialisé ne bénéficient pas

du même prestige que les élèves tout-venant (Rousseau, Bélanger, 2004). Bien que la situation de handicap des élèves rencontrés ne soit pas d'emblée visible, celle-ci a pu être repérée, notamment, lors des temps de scolarisation dans les classes. La peur du handicap peut amener à ignorer une personne jugée non semblable, voire à la stigmatiser (Korff-Sausse, 1996).

On relèvera cependant que les liens avec les autres ne sont pas absents des propos : 20 % des élèves les évoquent, avec une surreprésentation des garçons (27,9 %) par rapport aux filles (12 %) ($\chi^2(1) = 4,212 ; p < 0,040$), confortant des données antérieures (Fize, 2003).

La pratique inclusive abordée par 20,7 % des élèves est mise en lien avec les activités inclusives effectuées (« Je vais en français dans d'autres classes ») et soulève des questions quant à leur orientation (« On m'a mis en ULIS, je sais pas pourquoi »). C'est ainsi qu'un élève d'ULIS école nous indiquait réaliser différentes activités et déclarait ensuite les raisons justifiant son orientation : « J'ai appris... à jouer au sport et ah en fait quand j'étais en CP, je commençais en maternelle, le CP mais comme je savais pas faire du vélo et ben la maîtresse m'a mis dans une classe où il y avait la CLIS et depuis ce temps ben elle m'a plus jamais repris... je me demande pourquoi parce qu'elle doit me récupérer et elle m'avait oublié alors j'ai dû rester en CLIS parce que le vélo je tombais à chaque fois et voilà ». Pour certains, la raison de leur orientation en dispositif spécialisé n'est pas associée à leur SH (Saint Martin, 2016). Une forme de déni ou un manque de conscience du handicap peuvent être, aussi, des facteurs explicatifs de ces positionnements hétérogènes (Torossian-Plante, Auguin-Ferrere, 2012). De même, un autre élève d'ULIS collège indique « À l'origine je devais aller à Tataouine ⁷ au collège, en général », nous lui demandons alors pourquoi être ici et cet élève

7. Le nom du collège a été modifié.

répond : « pffff, c'est la MDPH ⁸ qui a décidé ». Ces élèves ne sont pas toujours acteurs de leur orientation et la questionnent, voire la remettent en cause, ce qui confirme des études antérieures (Norwich, Kelly, 2004 ; Rousseau, Bélanger, 2004).

– Préférences et aversions envers l'école

Quant à leurs préférences au sein de l'école, ce sont les contenus scolaires et le travail scolaire qui sont mis en avant (62,2 %). Ce sont ensuite les activités récréatives (23,4 %) et les liens avec leurs pairs (18 %) que les élèves semblent privilégier. Certains élèves (9,9 %) mettent en avant des activités solitaires et de repos comme activités préférées, qui sont davantage le fait des élèves les plus jeunes (16,7 vs 4,8 %). Les élèves les plus âgés sont davantage surreprésentés dans les activités professionnelles (11,1 % vs 0 %). Notons que les activités adaptées, telles que les temps dits « d'inclusions » ou les ateliers éducatifs, ne sont que très peu citées ; seulement trois élèves en parlent.

L'aversion des élèves porte à nouveau sur les contenus scolaires (35,1 %), notamment envers certaines matières. Les élèves en SH distinguent très bien les contenus qu'ils affectionnent de ceux qu'ils n'aiment pas. Toutefois, de nombreuses réponses floues sont données à la question posée à ce sujet (16,2 %), reflet possible de difficultés à se positionner. Les temps dits « d'inclusions » et les liens aux pairs impliqués dans ces pratiques sont énoncés. Les élèves mettent en avant des moqueries difficilement supportables, ayant un effet d'étiquetage, se répercutant ensuite sur la poursuite des temps de scolarisation dans les autres classes : « Oh ben des fois ils nous traitent de cons, tout ça, des fois y'a des gens qui nous... Y'en a qui nous traitent de cons parce qu'en fait on est en ULIS, ils croient qu'on est des handicapés en fait ». Aussi, en étant scolarisés en dispositif spécialisé, ces élèves pourraient

⁸. Maison Départementale des Personnes Handicapées.

percevoir leur situation différente, exacerbée par diverses pratiques inclusives (Saint Martin, 2013), expliquant alors que seulement trois élèves citent ces pratiques dans ce qu'ils préfèrent à l'école.

D'autres évoquent des difficultés à réaliser les temps « d'inclusions » compte tenu de l'exigence des enseignants ou des difficultés rencontrées lorsque l'accompagnant(e) des élèves en situation de handicap est absent(e). Sur ce même registre, certains regrettent la mise à l'écart et le fait de devoir être seuls dans certaines circonstances, mais n'en précisent pas les raisons. Dans ce qu'ils aiment le moins, des élèves citent aussi le travail, tandis que d'autres soulignent le manque de travail existant en ULIS ou dans leur centre. D'autres supportent péniblement les contraintes et, notamment, l'impossibilité d'utiliser les téléphones portables dans les cours de récréation, sujet d'actualité concernant de nombreux élèves tout-venant.

– Le profil de l'enseignant

72,1 % des élèves attribuent des adjectifs positifs à leurs enseignants qui sont alors qualifiés de « gentils, sympas, rigolos », résultats déjà relevés dans une étude antérieure (Beaumat, Laterasse, 2004). Ces attributions sont effectuées notamment par les élèves les plus âgés (85,7 %) ($\chi^2(1) = 13,471 ; p < 0,001$) (tableau 4).

(tableau 4)

Les plus jeunes ont tendance à nuancer leurs propos soulignant, par exemple, que l'enseignant peut être gentil, mais peut aussi gronder. Les élèves les plus jeunes semblent projeter sur leurs enseignants des attributs parentaux (Beaumat, Laterasse, 2004), assurant

une fonction d'étayage dans leur investissement scolaire. Comme le soulignent les travaux de Saint Martin (2016), 9 % des élèves distinguent dans leur propos l'enseignant de l'ULIS avec les enseignants des autres classes ; ils lui attribuent aussi des fonctions aidantes et d'étayage face aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer, éléments soulevés surtout par les garçons. Enfin, 9 % des élèves ne font que décrire physiquement leur enseignant, ses fonctions formatrices et éducatives étant alors totalement mises de côté.

Les représentations de l'école imaginaire

Quant au dessin de l'école de leurs rêves, près de 70 % des dessins s'inscrivent dans les catégories déjà mentionnées par Caglar (1994) (tableau 2). L'école de type « social » est davantage représentée que les autres écoles. La réalisation de l'école de leurs rêves fait aussi apparaître de nouvelles catégories (30,8 % des dessins) (tableau 5).

(tableau 5)

En effet, les élèves présentent des écoles totalement fantasmées (16,3 %) (des fusées, des gâteaux...) et, également, leur ancienne école ou une école qu'ils connaissent (9,6 %). D'autres représentent leur école actuelle ne voulant aller nulle part ailleurs (4,8 %) ; « Parce que j'aime pas changer d'école, j'aime pas changer d'endroit quand je me suis incrustée, quand je me suis, comment on dit, comment on dit quand on, quand je me suis, quand on se sent bien ? Je me sens bien et quand je me sens bien et ben voilà je veux pas changer d'endroit, je connais pas et voilà ».

Ce sont les élèves les plus âgés qui mobilisent le plus l'école de type « social » (63,6 %) et l'école de type « maison » (57,1 %). Contrairement au dessin de l'école réelle et malgré leur âge, ces élèves semblent être toujours dans un « entre-deux » culturel, subjectivant la transition entre les deux milieux, scolaire et familial. Ils soutiendraient un désir du côté de leur famille, un besoin de réassurance peut-être dû à leur position particulière qu'ils perçoivent d'autant plus qu'ils sont plus âgés. Ceci ne surgit que dans ce second temps du DEREI, lors duquel, du fait de la consigne, de nombreuses résistances sont levées. De même que l'école de type « transparence » (71,4 %), l'école de type « irréel » est davantage présentée par les élèves les plus jeunes (58,8 %). Ces élèves, qui sont encore jeunes, peuvent ne pas avoir assimilé tous les enjeux de l'école et ne l'investissent pas autant que les plus âgés. Ils n'en dessinent alors soit que les aspects scolaires soit tout autre chose, leur imaginaire étant davantage accessible. Les élèves les plus âgés montrent davantage une école « connue ⁹ » (80 %) et souhaitent également avoir la même école qu'actuellement (60 %). Ici, l'expérience scolaire, plus développée lorsqu'on est plus âgé, offre davantage de possibles à ces élèves.

L'école de type « social » est davantage réalisée par les garçons (59,1 %) alors que les écoles de type « transparence » (71,4 %) et « maison » (52,4 %) sont surreprésentées chez les filles (Fize, 2003). Les garçons, dont 64,7 % dessinent une école de type « irréel », se trouvent être davantage dans une activité imaginaire que les filles. Ces dernières préfèrent être dans leur ancienne école ou dans une école « connue » (70 %) alors que les garçons se positionnent plus sur la même école (80 %). Le souhait d'un retour en milieu ordinaire est, par ailleurs, formulé et permettrait de réparer leur blessure narcissique, mais aussi celle de leurs parents (Torossian-Plante, Auguin-Ferrere, 2012).

9. Cette école représente une école dans laquelle ils ont pu être scolarisés avant l'identification de leur handicap et dans laquelle ils pourraient se trouver s'ils n'étaient pas en SH.

Quelles mises en discours de l'école rêvée par les élèves ?

Les activités de l'école rêvée

Les élèves aimeraient, s'ils en avaient la possibilité, continuer à travailler dans l'école de leurs rêves (30,6 %).

Même si le travail scolaire est fortement investi dans leur imaginaire, les élèves aimeraient toutefois réaliser des activités récréatives totalement idéalisées au vu des exigences du contexte scolaire (27,9 %) (faire du parachute ou encore être dans une école de princesses...). Ces réponses témoignent d'une activité imaginaire importante et représentative de leur période de développement. Des activités récréatives plus ordinaires (22,5%) et des relations à autrui (pairs et adultes) (21,6 %) sont également mentionnées, comme le soulignent les élèves tout-venant concernant la description d'une école idéale (Beaumat, Laterasse, 2004). Dans ces relations, les élèves envisagent, par exemple, de pouvoir jouer avec leur enseignant ; bien qu'il incarne une figure de savoir, il semble occuper un rôle structurant au niveau affectif (Beaumat, Laterasse, 2004). Pour pouvoir réaliser ce qu'ils veulent, 9 % des élèves énoncent ne pas vouloir de limites ni de contraintes : « Je ferais tout ce que je veux ! ». D'autres souhaiteraient pouvoir être à une place d'encadrement ou de détenteur du savoir en étant l'enseignant ou le directeur (8,1 %). Certains, sans doute pour se protéger de moqueries, resteraient seuls ou ne mettraient pas de récréation dans leur école rêvée (6,3 %). Dans cette perspective, certains élèves souhaitent être dans une école connue en classe ordinaire ou alors éviter les temps « d'inclusions » pratiquées *via* ULIS (5,4 %).

Le profil de l'enseignant

Parmi les élèves interrogés, 42,3 % aimeraient que l'enseignant soit pourvu d'attributs positifs, réponse caractéristique des élèves les plus jeunes (70,87 %) ($\chi^2(1) = 8,066$; $p < 0,005$) (tableau 6).

(tableau 6)

En contraste avec la réponse qu'ils ont fournie pour le dessin de l'école réelle, les élèves les plus jeunes semblent vouloir s'affranchir d'une figure d'autorité, celle de leur enseignant, ou par projection, celle de leurs parents. Ainsi, les élèves voudraient qu'il ait un rôle particulier, d'arbitre par exemple, ou bien qu'il n'existe pas du tout, et ce certainement pour pouvoir réaliser ce qu'ils veulent et ne pas avoir à se soumettre aux injonctions et contraintes institutionnelles. Ils renversent ainsi les positions de chacun, traditionnellement inscrites dans une relation asymétrique, qui peuvent être vécues difficilement par certains élèves (Mollo, 1975).

CONCLUSION

Les résultats obtenus confirment que des élèves en SH, orientés pour déficience intellectuelle légère, sont tout à fait capables de s'exprimer et de verbaliser les éléments importants de leur vie (Norwich, Kelly, 2004). Leur position particulière, où ils ne sont quelquefois ni dedans ni dehors, les amènent à manifester un certain malaise lors de temps de scolarisation dans les autres classes et à décrire des activités récréatives sans lien à autrui. Face à des expériences qui peuvent être délicates, les élèves se positionnent donc aisément face aux savoirs et dans leurs relations aux autres. Ce que les élèves livrent dans les dessins et les réponses aux questions ouvertes, ce qu'ils disent d'eux et de leur histoire révèle une autre

perspective de l'inclusion, parfois à l'encontre de la parole des adultes, enseignants, parents ou pairs tout-venant. La reconnaissance de l'enfant en SH comme acteur permet de penser les choses autrement et contribue à soutenir la construction des connaissances dans une visée épistémologique et praxéologique. C'est bien le sens que le sujet vient apporter à son environnement, parfois limitant, qui décrit sa situation de handicap. Nous pouvons y voir la mise en œuvre de processus de personnalisation, qui constituent autant de tentatives de dépassement des conflits et tensions générés par les rencontres de leurs milieux de vie. Par ailleurs, les différences sociobiographiques que nous observons permettent de dire que ces élèves, aux caractéristiques hétérogènes, présentent des particularités communes aux élèves tout-venant. La situation de handicap ne prévaut alors pas et les variables développementales mises en évidence contribuent à expliquer certaines variations observées, au niveau des représentations de l'école. Ceci permet de questionner l'existence de certaines différences comme relevant moins de la situation de handicap que de processus communément observés chez les élèves tout-venant, processus qu'il conviendrait de questionner à nouveau pour actualiser les données les concernant.

LIMITES ET PERSPECTIVES

Ces résultats devraient permettre de contribuer à la construction des connaissances concernant les caractéristiques des élèves en SH et leurs spécificités, mais ils doivent être relativisés au regard des limites inhérentes à cette étude.

L'outil utilisé a permis de soutenir la parole des élèves bien qu'il ait été conçu initialement pour des enfants « tout-venant ». Pour ce faire, nous avons veillé à adapter le vocabulaire et les formulations pour correspondre aux possibilités des élèves, que nous avons évaluées par une pré-enquête réalisée en amont de l'étude. Malgré notre positionnement éthique, qui nous a

tenues en alerte pour maintenir toute impartialité et neutralité, l'hétérogénéité des élèves nous a conduit à faire preuve de souplesse lors du recueil des données au regard des possibilités de chacun, amenant alors à des adaptations singulières. Une part certaine de subjectivité doit ainsi être pointée au travers de nos relances, de nos sollicitations et de nos encouragements adressés aux élèves. Ces aspects ont alors pu orienter les réponses des élèves. En avoir conscience nous permet de relativiser la portée des éléments mis en évidence. Il serait alors pertinent de transcrire les enregistrements sonores des échanges réalisés lors du recueil des données pour construire des études de cas, au sein desquelles ces aspects seraient analysés, en complément du positionnement subjectif des élèves face à la tâche demandée.

De plus, les résultats reposent sur un nombre restreint d'élèves présentant une déficience intellectuelle. Ils sont donc à prendre avec précaution dans la mesure où ils sont loin d'être généralisables à l'ensemble de la population des élèves en situation de handicap. Aussi, sans donnée comparative recueillie actuellement auprès d'enfants « tout-venant », il est difficile de cerner la spécificité des productions et des propos tenus par les élèves rencontrés. D'un autre côté, ces données font partie d'une recherche plus large qui questionne le sens de l'expérience scolaire en tant que variable modératrice entre le parcours scolaire des élèves en SH et leur construction identitaire. Cet article ne cadre qu'un aspect et ne donne à voir qu'une partie de leur construction de sens.

RÉFÉRENCES

Baurain (Céline), Nader-Grobois (Nathalie).— Évaluer la régulation émotionnelle, la résolution de problèmes socio-émotionnels et les compétences sociales d'enfants présentant une déficience intellectuelle : études de cas, *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 20, 2009, p. 123-147.

- Bardin (Laurence).– *L'analyse de contenu*, France, Presse universitaires de France, 2013.
- Beaumat (Ania), Laterasse (Colette).– *L'enfant parmi les autres. Se construire dans le lien social*, Paris, édit. Milan, 2004.
- Bennacer (Halim).– Les attitudes des élèves envers l'école élémentaire et leur évaluation, *Revue européenne de psychologie appliquée*, 58, 2, 2008, p. 75-87.
- Boimare (Serge).– *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 2014.
- Bourdon (Patrice).– 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, 2005, p. 137-150.
- Bourdon (Patrice).– Parcours scolaire et scolarisation inclusive chez des élèves avec un trouble moteur, dans Jacques (M.-H.), *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015, p. 379-390.
- Cabassut (Jacques).– *Le déficient mental et la psychanalyse*, Nîmes, Champ social, 2005.
- Caglar (Huguette).– 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, 1990, p. 332-351.
- Caglar (Huguette).– L'entre deux culturel de l'élève de milieu social défavorisé : espace transitionnel ou impasse ? *Psychologie et éducation*, 19, 1994, p. 11-31.
- Carron (Baptiste) .– *La scolarisation d'enfants en situation de handicap : quelle socialisation ?* Bachelor of Arts, Suisse, Valais, HES SO, 2013.
- Charlot (Bernard), Bautier (Elisabeth), Rochex (Jean-Yves).– *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.

Chevallier-Rodrigues (Émilie).– Trajectoires scolaires et construction identitaire d'élèves en situation de handicap : rôle du sens de l'expérience scolaire, thèse de doctorat en psychologie, Université Toulouse Jean Jaurès, 2016.

Chevallier-Rodrigues (Émilie), Courtinat-Camps (Amélie), Léonardis (Myriam de).– Le sens de l'expérience scolaire d'élèves en situation de handicap, *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 85, 2019, p. 141-154.

Chevallier-Rodrigues (Émilie), Courtinat-Camps (Amélie), Léonardis (Myriam de).– Dix années de politique inclusive à l'école : quel bilan ? *Carrefours de l'éducation*, 42, 2016, p. 215-239.

Ciccone (Albert).– De quoi le handicap est-il trace ? Le handicap comme attracteur de subjectivité, *Le Carnet PSY*, 158, 9, 2011, p. 52.

Dubet (François).– *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994.

Fize (Michel).– *Les pièges de la mixité à l'école primaire*, Paris, Presses de la renaissance, 2003.

Florin (Agnès).– Les représentations enfantines de l'école. Étude exploratoire de quelques aspects, *Revue française de pédagogie*, 81, 1987, p. 31-42.

Gombert (Anne), Feulladiou (Serge), Gilles (Pierre-Yves), Roussey (Jean-Yves).– 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, 2008, p. 123-138.

Harma (Karina), Gombert (Anne), Roussey (Jean-Yves), Arciszewski (Thomas).– Effet de la visibilité du handicap et de l'expérience d'intégration sur la représentation sociale du handicap chez de jeunes collégiens, *Travail et formation en éducation*, 8, 2012, p. 1-15.

Harma (Karina), Gombert (Anne), Roussey (Jean-Yves).– 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, 2014, p. 414-426.

Hernandez (Lucie), Oubrayrie-Roussel (Nathalie), Prêteur (Yves).– Relations sociales entre pairs à l'adolescence et risque de désinvestissement scolaire, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 60, 2, 2012, p. 87-93.

Hue-Santiard (Marie), Bataille (Pascal).– De la dimension qualitative de l'école inclusive : Développer les interactions sociales entre pairs handicapés et pairs valides, *Les Cahiers de l'ESPE de l'académie de Caen*, 3, 2014, p. 99-112.

Korff-Sausse (Simone).– *Le miroir brisé : l'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*, Paris, Hachette, 1996.

Kindelberger (Cécile), Mallet (Pascal), Kindermann (Thomas), Herbé (Dominique).– Comparaison de deux méthodes conçues pour identifier les groupes amicaux d'enfants ou d'adolescents, *L'Année psychologique*, 111, 2009, p. 117-143.

Lacaille (Arnaud).– 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, 2011.

Laurent (Sylvie).– Renouveler le projet d'établissement d'un IME pour promouvoir l'inclusion scolaire des jeunes déficients intellectuels, mémoire de l'École des hautes études en santé publique, 2014.

Mallet (Pascal).– L'intimité émotionnelle entre primes adolescentes. Aspects cognitifs, socio-cognitifs et conatifs, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 22, 1, 1993, p. 43-63.

- Mieyaa (Yoan).– Socialisation de genre, identité sexuée et expérience scolaire. Dynamiques d'acculturation et de personnalisation chez le jeune enfant scolarisé en grande section de maternelle, thèse de doctorat en psychologie, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II, Toulouse, 2012.
- Mollo (Suzanne).– *Les muets parlent aux sourds. Les discours de l'enfant sur l'école*, Paris, Casterman, 1975.
- Mosconi (Nicole), Beillerot (Jacques), Blanchard-Laville (Corinne).– *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 2000.
- Mucchielli (Roger).– *L'analyse de contenu des documents et des communications*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 9^e édition, 2006.
- Norwich (Brahm), Kelly (Narcie).– Pupils' views on inclusion: Moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools, *British Educational Research Journal*, 30, 1, 2004, p. 43-65.
- Pirone (Ilaria).– Sur le chemin de la maison à l'école, *Cliopsy*, 19, 2018, p. 9-23.
- Rochex (Jean-Yves).– *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, Presses universitaires de France, 1995.
- Rousseau (Nadia), Bélanger (Stéphanie).– *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2004.
- Saint Martin (Claire de).– Les élèves scolarisés en CLIS 1 en situation liminale : que disent-ils de leur place dans l'école ? Communication présentée à Actualités de la recherche en éducation et en formation, Montpellier, 2013.
- Saint Martin (Claire de).– Que disent les élèves de CLIS 1 de leur place dans l'école ? *Les cahiers pédagogiques*, 526, 2016, p. 28-29.

Savournin (Florence), Brossais (Emmanuelle), Chevallier-Rodrigues (Émilie), Courtinat-Camps (Amélie), Léonardis (Myriam de).– L’implantation d’un dispositif d’inclusion en collège : appropriation singulière dans un cadre collectif, *La nouvelle revue – Éducation et société inclusive*, 85, 2019, p. 53-69.

Schneider (Cornelia).– Être intégré, être en marge, être reconnu ? L’enfant en situation de handicap et son statut social dans une classe ordinaire, *Éducation et sociétés*, 20, 2, 2007, p. 149-166.

Torossian-Plante (Valérie), Auguin-Ferrere (Nathalie).– Trisomie 21 de l’enfance à l’âge adulte : évocation d’un espace transitionnel d’accompagnement, dans Morvan (J.-S.), *Le sujet handicapé, évocation(s) du lien psychique et du lien social*, Paris, L’Harmattan, 2012, p. 123-140.

Uusitalo-Malmivaara (Lotta), Kankaanpää (P.), Mäkinen (T.), Raeluoto (T.), Rauttu (K.), Tarhala (V.), Lehto (J.-E.).– Are Special Education Students Happy? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56, 4, 2012, p. 419-437.

Wanlin (Philippe).– L’analyse de contenu comme méthode d’analyse qualitative d’entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l’utilisation de logiciels, *Recherche qualitative, Hors-série*, 3, 2007, p. 243-272.

Zaffran (Joel).– *L’intégration scolaire des handicapés*, Paris, L’Harmattan, 1997.