



HAL
open science

L'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap au sein de dispositifs ULIS : entre inclusion et stigmatisation.

Aude Baldy

► **To cite this version:**

Aude Baldy. L'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap au sein de dispositifs ULIS : entre inclusion et stigmatisation.. Education. 2022. dumas-03869034

HAL Id: dumas-03869034

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03869034>

Submitted on 24 Nov 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright



Mémoire présenté par
Aude BALDY

Soutenu le
22 juin 2022, à Fondettes
pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 1^{er} degré

Discipline :

Sociologie

**L'inclusion scolaire des enfants et adolescents
en situation de handicap au sein de dispositifs
ULIS : entre inclusion et stigmatisation.**

Dirigé par

Mme Sandra JHEAN-LAROSE (Professeure de psychologie, Université d'Orléans,
composante INSPE, Centre de formation de Fondettes)

Devant une commission d'examen composée de

M. Arnaud RASSINEUX, président, enseignant de l'université d'Orléans

Mme Sandra JHEAN-LAROSE, directrice du mémoire, formatrice

Année universitaire 2021-2022

Remerciements

Je tiens à remercier chaudement Monsieur Philippe SEYT, ainsi que Madame DE SOUSA, qui ont accepté que je fasse mes deux stages au sein de leurs établissements respectifs.

J'adresse également mes remerciements aux trois coordinatrices des deux classes ULIS, Madame Hélène BAPTISTA, Madame Anne-Sophie RABIER ainsi que Madame Isabelle BARATHIER.

Un grand merci aux trois AESH qui m'ont accordée du temps, et qui aident au quotidien les enfants et adolescents qui en ont besoin : Axel, Anne et Patrick.

Je tiens plus spécialement à remercier tous élèves rattachés aux dispositifs ULIS, qui m'ont fait confiance en me parlant, et sans qui ce mémoire n'aurait pas eu lieu d'être.

Merci à ma directrice de mémoire, Madame Sandra JHEAN-LAROSE, pour tout son soutien au cours de ce travail.

Enfin, un immense merci à mes proches, qui m'ont épaulée jour après jour, et qui continuent de le faire, tout au long du périple qu'est la vie.

A Boulette.

Avertissement

Cette recherche a fait appel à des lectures, enquêtes et interviews. Tout emprunt à des contenus d'interviews, des écrits autres que strictement personnel, toute reproduction et citation, font systématiquement l'objet d'un référencement.

Sommaire

Remerciements.....	1
Introduction	5
Première partie – Construction de l’objet et problématisation.	7
1. Le choix du sujet.....	7
2. Le cadre historique : d’une école intégrative à une école inclusive.....	8
3. Le cadre théorique.	10
3.1. <i>Le handicap, une notion historique et polysémique.</i>	10
3.2. <i>Interactionnisme symbolique et construction sociale du handicap.</i>	12
4. Problématisation : le paradoxe de l’inclusion.	14
Deuxième partie – Méthodologie.	16
1. Le choix de l’ULIS.	16
2. L’importance de l’observation.....	17
3. La passation des entretiens.	18
Troisième partie – Analyse des données recueillies.	21
1. Une intégration sociale ambivalente qui passe par la classe.	21
1.1. <i>Le dispositif ULIS : refuge ou symbole de stigmatisation ?</i>	21
1.1.1. Un refuge pour certains... ..	21
1.1.2. Une punition pour d’autres.....	23
1.1.3. Un dispositif stigmatisant.....	24
1.2. <i>La classe de référence : entre inclusion et isolement.</i>	26
1.2.1. Les temps d’inclusion comme facteurs d’inclusion sociale et scolaire.....	26
1.2.2. Le théâtre d’une violence symbolique.....	27
1.2.3. La figure de l’AESH : entre aide et stigmaté.	31
2. La vie juvénile en milieu scolaire : une socialisation complexe.	33
2.1. <i>Une « double socialisation »</i>	33
2.1.1. Une volonté d’inclusion au groupe des pairs ordinaires.	33
2.1.2. Une socialisation au sein de l’ULIS.....	35
2.2. <i>Quand l’inclusion est synonyme d’exclusion</i>	38
2.2.1. ... De la part des élèves ordinaires... ..	38
2.2.2. Mais aussi de la part des autres élèves du dispositif ULIS.	40
2.2.3. Quand les élèves ULIS veulent s’isoler.	41
Conclusion	43
Bibliographie.	46
Annexes	49

Introduction

La scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap est, depuis une quarantaine d'années, au cœur des politiques publiques d'éducation. La loi du 11 février 2005 *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* marque un tournant paradigmatique fort au sein de ces politiques, la logique inclusive se substituant alors à la logique intégrative, en place depuis 1975. L'inclusion repose sur l'idée que c'est à l'institution scolaire de s'adapter à la diversité des élèves, et non aux élèves dits « atypiques » de s'adapter au système scolaire ordinaire. Ainsi, la logique inclusive repose sur le principe d'égalité, puisque dorénavant l'école "reconnait que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. [...] veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction"¹. Nous pouvons voir dans ces politiques le signe d'une certaine normalisation du handicap.

Cependant, les individus handicapés ont, au cours de l'Histoire, souvent été marginalisés du fait de leur différence, et de ce fait exclus de la vie sociale. Erving GOFFMAN, l'un des Pères de la sociologie, s'est particulièrement intéressé à ce phénomène. En 1975, avec son ouvrage *Stigmate. Les usages sociaux du handicap*, GOFFMAN montre que le fait d'être porteur d'un stigmate – ici d'un handicap – entraîne des situations de marginalité, voire de ségrégation : "nous pensons qu'une personne ayant un stigmate n'est pas tout à fait humaine".² Malgré les grandes avancées sociales qui ont permis aux individus en situation de handicap d'être plus intégrés socialement, ceux-ci restent stigmatisés. Cela s'applique également aux élèves handicapés inclus en milieu ordinaire. En effet, comme nous le verrons par la suite, des enquêtes statistiques indiquent que les élèves handicapés sont plus victimes de harcèlement scolaire que les autres, dans le premier degré comme au collège.

¹Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

² GOFFMAN Erving, 1975, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Editions de minuit, p.15.

Ainsi, nous allons démontrer l'existence d'un certain « paradoxe de l'inclusion » : alors que les politiques inclusives visent à inclure les jeunes handicapés au système scolaire ordinaire dans le but d'endiguer les discriminations dont ils sont victimes, le fait de les scolariser en milieu ordinaire – et plus spécifiquement au sein d'un dispositif ULIS – tend à favoriser la stigmatisation et l'exclusion sociale de ces élèves. Nous nous demanderons alors dans quelle mesure l'inclusion scolaire renforce-t-elle la stigmatisation et l'exclusion sociale des élèves en situation de handicap bénéficiant du dispositif ULIS en école et collège.

Nous formulerons au cours de ce travail plusieurs hypothèses, la première étant que la classe représente une instance socialisatrice majeure. Ainsi, selon le rapport qu'entretient l'élève handicapé à celle-ci, il sera plus ou moins aisé pour lui de s'intégrer socialement au groupe des pairs. Par ailleurs, notre deuxième hypothèse repose sur l'idée que l'élève handicapé n'est pas stigmatisé à cause de son handicap en tant que tel, mais parce qu'il est rattaché à divers dispositifs – comme la « classe » ULIS – qui le désignent comme étant « différent » des autres élèves. Nous développerons une troisième hypothèse, selon laquelle le handicap constitue une déviance. De ce fait, l'élève handicapé est perçu comme tel par ses pairs, ce qui peut donner lieu à des situations d'exclusion sociale, mais aussi de violences, physiques comme verbales, comme l'a démontré le sociologue Erving GOFFMAN.

Dans une première partie, nous envisagerons le processus de construction de l'objet de ce mémoire. En premier lieu, nous mettrons en lumière le cadre historique mais aussi théorique de ce travail, puis nous aborderons la problématisation.

Dans un second temps, nous traiterons de la méthodologie utilisée, notamment au niveau des deux stages que j'ai effectués – un en ULIS-collège, et un en ULIS-école –

Enfin, nous aborderons l'analyse sociologique en tant que telle. Nous verrons tout d'abord que les élèves en situation de handicap connaissent une intégration sociale ambivalente qui passe par la classe, que ce soit l'ULIS ou celle de référence. Ensuite, nous étudierons la vie juvénile de ces élèves dans le milieu scolaire. Nous découvrirons que ces élèves connaissent une socialisation complexe, et que certains sont en situation d'exclusion sociale.

Première partie – Construction de l’objet et problématisation.

1. Le choix du sujet.

Le thème du handicap me tenant particulièrement à cœur, j’ai décidé de traiter ce thème dans mon mémoire.

Il m’est rapidement apparu que je voulais étudier les liens entre handicap, scolarité et socialisation. Initialement, mon attention était portée sur les élèves atteints d’un handicap moteur et étant scolarisés en classe ordinaire, cette situation faisant écho à ma propre expérience personnelle. Effectivement, étant moi-même en situation de handicap, j’ai pu mesurer les difficultés auxquelles les élèves handicapés devaient faire face durant leur scolarité, tant au niveau relationnel que scolaire.

J’ai ensuite décidé d’axer mon étude sur les Unités Localisées pour l’Inclusion Scolaire, que nous appellerons « classes ULIS » tout au long de ce travail. Ces classes, anciennement UPI (Unités Pédagogiques d’Intégration) au collège et CLIS (Classes pour L’Inclusion Scolaire) dans le premier degré, permettent à certains jeunes atteints de pathologies diverses ou de retards de poursuivre une scolarité en milieu dit « ordinaire ». Même si l’ULIS n’est pas véritablement une classe, nous la nommerons comme telle, par souci de clarté.

Ces élèves peuvent présenter des "troubles des fonctions cognitives ou mentales, des troubles spécifiques du langage et des apprentissages, des troubles envahissants du développement (dont l’autisme), des troubles des fonctions motrices, des troubles de la fonction auditive, des troubles de la fonction visuelle ou des troubles multiples associés au pluri-handicap ou maladies invalidantes".³

³ Circulaire n°2015-129 du 21 août 2015.

Pour pouvoir bénéficier de ce dispositif, le jeune doit être reconnu par la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) comme étant en situation de handicap. Par la suite, son dossier est examiné par la CDAPH (Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées), qui décide s'il est pertinent de le scolariser en ULIS ou non. La classe ULIS constitue alors un « laboratoire social » par excellence, comme nous le verrons par la suite.

Nous spécifions que nous appellerons au cours de ce mémoire les élèves bénéficiant de ce dispositif les « ULIS », et les élèves n'en bénéficiant pas les « élèves ordinaires ». Cela n'est absolument pas une question d'étiquetage, il s'agit uniquement d'une question de clarté pour cet écrit.

2. Le cadre historique : d'une école intégrative à une école inclusive.

La volonté d'inclure les enfants et adolescents en situation de handicap au système scolaire ordinaire est relativement récente, puisqu'elle remonte aux années 1970 : *la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées* datant de 1975 annonce "les prémises d'une logique de l'action éducative par l'intégration"⁴, et constitue de ce fait un virage majeur des politiques publiques concernant l'institution scolaire et l'appréhension du handicap.

En effet, selon cette loi, les enfants et adolescents handicapés sont désormais soumis à l'obligation éducative : "Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale".

Cette logique intégrative se caractérise alors par l'adaptation des élèves dits « différents » au système scolaire ordinaire, et donc à ses normes et valeurs spécifiques.

⁴ ZAFFRAN Joël, *L'intégration scolaire des handicapés*, Paris, L'Harmattan, 1997, P.41.

La circulaire datant de 1991 met par ailleurs l'accent sur les bienfaits de l'intégration scolaire : "On se rappellera, dans l'appréciation des difficultés que l'intégration d'un élève handicapé est un enrichissement pour la communauté éducative et qu'elle apporte dans l'éducation à la citoyenneté, une dimension irremplaçable" ⁵.

De plus, l'épanouissement personnel de l'élève handicapé est un aspect qui prend peu à peu de l'importance au sein des politiques publiques d'intégration scolaire : "Son intégration vise à favoriser son épanouissement personnel et intellectuel, le développement de ses capacités et l'acquisition de connaissances. On ne saurait, toutefois, se référer à des compétences liées à des stades de développement. Les acquisitions scolaires, qui ne peuvent être ignorées, ne seront pas seules prises en compte. C'est aussi en termes d'évolution et de progression dans le développement de l'enfant ou de l'adolescent, que s'apprécie le bénéfice de l'intégration. Il demeure que l'élève doit être capable d'une part d'assumer les contraintes et les exigences minimales qu'impliquait la vie scolaire et, d'autre part, d'avoir acquis ou être en voie d'acquérir une capacité de communication et de relations aux autres, compatible avec les enseignements scolaires et les situations de vie et d'éducation collective" ⁶.

Par la suite, la loi du 11 février 2005 *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* constitue un tournant paradigmatique majeur, puisqu'elle apparaît comme étant le point d'orgue de la logique d'inclusion scolaire. En effet, cette loi octroie de nouveaux droits aux individus en situation de handicap, et a un impact dans toutes les sphères de la vie sociale. Au niveau scolaire, la mesure phare de ce texte réside en la reconnaissance du droit à tout enfant et adolescent en situation de handicap à être scolarisé en milieu ordinaire, au sein de l'école la plus proche de son domicile. Pour Eric PLAISANCE, "ce n'est donc plus l'« obligation éducative » qui est affirmée, mais bien la formation scolaire en tant que telle" ⁷.

⁵ Circulaire n°91-302 du 18 novembre 1991.

⁶ Bulletin officiel du 16 janvier 1992.

⁷ PLAISANCE Eric, *Autrement capables. Ecole, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*, Paris, Autrement, 2009, P.106.

Suite à ce changement de perspective, la loi du 8 juillet 2013 *d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* fait véritablement apparaître la notion d'inclusion scolaire. D'après cette loi, le système scolaire "reconnait que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction". Par ailleurs, cette loi comporte "des dispositions concernant la formation des enseignants, la coopération entre l'éducation nationale et les établissements et services médico-sociaux et la formation aux outils numériques des élèves accueillis au sein des établissements et services médico-sociaux"⁸, ce qui a pour objectif de faciliter l'inclusion des élèves handicapés.

La logique inclusive constitue donc un changement paradigmatique fort, puisque c'est désormais à l'institution scolaire de s'adapter à la diversité des élèves, et non l'inverse.

3. Le cadre théorique.

3.1. Le handicap, une notion historique et polysémique.

Le mot « handicap », couramment utilisé en français, trouve son étymologie dans la langue anglaise. Cette expression découle du terme hand-in-cap (littéralement « main dans le chapeau »), décrivant un jeu d'échange d'objets personnels très pratiqué en Grande Bretagne au XVI^e siècle. Les joueurs mettaient un objet dans un chapeau – après que l'arbitre ait vérifié l'équivalence de valeurs entre ceux-ci, par souci d'équité – et ils tiraient au sort l'objet qui deviendra le leur. Ce terme sera ensuite utilisé dans les sports hippiques, pour désigner le désavantage imposé aux meilleurs concurrents, afin de permettre une plus grande égalité des chances. Au début du XX^e siècle, le verbe « handicaper » est utilisé par certains écrivains afin de décrire une mise en infériorité. Dans les années 1960, la notion de « handicap » se rapproche de l'usage que nous en faisons aujourd'hui.

⁸ D'après le site du gouvernement.

Ainsi, nous retrouvons dans tous ces exemples l'existence d'une inégalité entre les individus, ainsi que des moyens permettant plus d'équité.

Comme nous allons le voir, il est difficile de définir le handicap, cette notion étant polysémique.

En 1967, François BLOCH-LAINE définissait comme handicapés les individus qui "subissent, par suite de leur état physique, mental, caractériel ou de leur situation sociale, des troubles qui constituent pour eux des handicaps, c'est-à-dire des faiblesses, des servitudes particulières par rapport à la normale ; la normale étant définie comme la moyenne des capacités et des chances de la plupart des individus vivant dans la même société".

En 1980, la Classification Internationale des Handicaps (CIH) a été adoptée par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS). Cette nomenclature distingue trois concepts. Le premier concept est celui de la déficience, qui correspond "à toute perte de substance ou altération d'une fonction ou d'une structure psychologique, physiologique ou anatomique". Le second concept est celui de l'incapacité, se caractérise par "toute réduction (résultant d'une déficience), partielle ou totale, de la capacité d'accomplir une activité d'une façon, ou dans les limites considérées comme normales pour un être humain".

Enfin, le troisième concept est celui du désavantage, qui renvoie pour un individu au "préjudice qui résulte de sa déficience ou de son incapacité et qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle considéré comme normal compte tenu de l'image, du sexe et des facteurs socioculturels".

En 2005, la Loi *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* donne une définition du handicap, qui est devenue officielle. Le handicap renvoie alors à "toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant".

Ainsi, ces multiples facettes du handicap expliquent les difficultés d'appréhension de ce phénomène.

3.2. Interactionnisme symbolique et construction sociale du handicap.

Mon étude s'inscrit dans le courant de l'interactionnisme symbolique, porté par les sociologues de l'Ecole de Chicago.

Premièrement, mon travail s'appuie sur le postulat selon lequel la société est le produit des interactions entre les individus qui la composent. Howard BECKER, dans son analyse de la déviance, illustre parfaitement ce principe. En effet, d'après lui, est déviant l'individu qui est perçu comme tel par ses pairs : "Le déviant est celui à qui l'étiquette de déviant a été appliquée avec succès ; le comportement déviant est le comportement que les gens stigmatisent comme tel".⁹ Ainsi, la déviance est le produit d'interactions sociales, et n'existe pas en tant que telle. Nous ferons appel à cette théorie de l'étiquetage dans la suite de ce travail.

De plus, nous nous appuyons sur les travaux d'Erving GOFFMAN, et nous mobiliserons le concept de stigmatisation tout au long de cette étude. Pour ce sociologue, la notion de stigmaté "servira à désigner un attribut qui jette un discrédit profond", puis rajoute "mais il faut bien voir qu'en réalité c'est en termes de relations et non d'attributs qu'il convient de parler" ¹⁰. Ainsi, un individu stigmatisé "se définit comme n'étant en rien différent d'un quelconque être humain, alors même qu'il se conçoit (et que les autres le définissent) comme quelqu'un à part". De cette façon, nous pouvons voir le handicap comme une forme de stigmaté. Par ailleurs, l'individu porteur d'un stigmaté peut alors être « discrédité » ou « discréditable », selon la visibilité de celui-ci. Par exemple, un individu atteint de trisomie 21 sera discrédité, son handicap étant visible, tandis qu'une personne souffrant de troubles de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) sera discréditable, son handicap étant à priori invisible. Cependant, tous les élèves scolarisés en classe ULIS sont discrédités, de par leur appartenance à ce dispositif, comme nous le verrons par la suite.

⁹BECKER Howard. *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985, p.184.

¹⁰ GOFFMAN Erving. *Stigmaté. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Editions de minuit, 1975, p.13.

En outre, au cours de ce travail, nous allons adopter un point de vue constructiviste vis-à-vis de la notion de handicap.

Comme l'a explicité l'historien et anthropologue Henri-Jacques STIKER, "Il n'y a pas de « handicap », de « handicapés » en dehors de structurations sociales et culturelles précises ; il n'y a pas d'attitude vis-à-vis du handicap en dehors d'une série de références et de structures sociétares. Le « handicap » n'a pas toujours été vu de la même manière [...]. Il est difficile, et dangereux, de poser un « objet » permanent, l'objet infirmité étant créé par les façons de l'aborder, de se le représenter, socialement. Ce n'est pas contradictoire avec le fait que l'infirmité, que la déficience, comme le sexe ou la couleur de peau, existe dans sa brutale réalité" ¹¹.

Marc AUGÉ et Claudine HERZLICH corroborent cette idée : "A travers nos conceptions du handicap, nous parlons en fait d'autre chose : de la société et de notre rapport à elle. Parce qu'il exige interprétation, le handicap devient donc support de sens, signifiant dont le signifié est le rapport de l'individu à l'ordre social" ¹².

Comme nous le verrons plus tard, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire a explosé depuis 2004¹³. Cependant, d'après la même source statistique, nous pouvons voir que le nombre d'enfants et adolescents handicapés scolarisés en établissements spécialisés reste relativement stable (77 141 individus en 2004, et 77 338 en 2019). Nous pouvons voir dans ce paradoxe statistique une illustration de l'approche constructiviste : il existe aujourd'hui une multitude de troubles considérés comme étant des handicaps à part entière, qui ne l'étaient pas auparavant. Cela concerne notamment les troubles de l'apprentissage, communément regroupés dans la catégorie des « dys » (dyslexie, dysorthographe, dyspraxie...). Les enfants et adolescents atteints de lourds handicaps restent scolarisés dans des établissements spécialisés, tandis que les élèves handicapés scolarisés en milieu ordinaire sont pour beaucoup atteints de ces troubles « dys ».

¹¹PLAISANCE ERIC, *op. cit.*, p.14.

¹² AUGÉ Marc et HERZLICH Claudine, *Le Sens du mal. Anthropologie, histoire, sociologie de la maladie*. Paris, Editions des Archives contemporaines, 1994, p.202.

¹³ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2020, *Repères et références statistiques*.

4. Problématisation : le paradoxe de l'inclusion.

Depuis 2005, le nombre d'enfants et adolescents en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire n'a cessé d'augmenter. Selon le Ministère de l'Education Nationale (MEN) et la Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), en 2019, 361 174 élèves reconnus handicapés étaient scolarisés en milieu ordinaire, contre 133 838 en 2004.¹⁴

Cette démocratisation scolaire laisse à penser que le handicap n'est désormais plus source d'exclusion sociale. En effet, le fait qu'en 15 ans le nombre d'individus en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire ait été multiplié par plus de 2.5 tend à démontrer une réelle intégration de cette population.

Cependant, nous pouvons nuancer ce constat. Effectivement, si l'on prend en compte uniquement l'aspect quantitatif, les politiques d'inclusion scolaire mises en place depuis 2005 ont porté leurs fruits : le taux de scolarisation des enfants et adolescents handicapés en milieu ordinaire est en constante augmentation. Toutefois, l'inclusion scolaire ne se résume pas à l'accueil des jeunes en situation de handicap à l'école.

Comme nous l'avons vu précédemment à travers les textes de lois, un des principaux objectifs de l'école inclusive est l'inclusion sociale des élèves en situation de handicap. Néanmoins, nous pouvons observer que le handicap demeure encore aujourd'hui source de stigmatisation. En effet, d'après une enquête réalisée par Mariane SENTENAC et al. en 2016, 23.2% des élèves handicapés interrogés déclarent avoir été victimes d'actes d'intimidation et de harcèlement de la part de leurs pairs, contre 12% pour les élèves ordinaires.¹⁵

¹⁴ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2020, *Repères et références statistiques*.

¹⁵ Mariane Sentenac et al., « Comment les élèves handicapés perçoivent-ils le collège ? Un climat scolaire inclusif pour une école plus inclusive », *Agora débats/jeunesses*, 2016/4 (N° Hors série), p. 79-94.

De plus, selon l'enquête HBSC nationale de 2014, 42.7% des collégiennes scolarisées en classe ULIS ont déclaré être victimes de harcèlement scolaire, contre 11.4% des collégiennes valides. De même, 38.7% des collégiens scolarisés en classe ULIS ont déclaré être victimes de harcèlement scolaire, contre 12.6% des collégiens valides.¹⁶

Ainsi, nous pouvons mettre en évidence un certain « paradoxe de l'inclusion » : alors que les politiques inclusives tendent à intégrer les jeunes en situation de handicap au système scolaire ordinaire afin de lutter contre les discriminations et l'exclusion sociale, cette population reste largement stigmatisée. Nous allons nous interroger au cours de ce travail sur les liens entre inclusion et stigmatisation : **dans quelle mesure l'inclusion scolaire renforce-t-elle la stigmatisation et l'exclusion sociale des élèves en situation de handicap bénéficiant du dispositif ULIS en école et collège ?**

L'inclusion scolaire est au cœur de nombreux débats, que ce soit dans la presse ou dans le domaine universitaire. Si certains sociologues comme Eric PLAISANCE se placent en faveur, d'autres, comme Joël ZAFFRAN ou Hugo DUPONT sont plus critiques, et mettent en avant dans leurs ouvrages les nombreuses difficultés auxquelles sont confrontés les jeunes handicapés inclus. Nous allons alors adopter tout au long de ce travail un point de vue critique sur la logique inclusive.

¹⁶ GODEAU Emmanuelle et *al.*, 2015, *Elèves handicapés ou porteurs de maladies chroniques. Perception de leur vie et de leur bien-être au collège.*

Deuxième partie – Méthodologie.

1. Le choix de l'ULIS.

Afin de saisir les enjeux de l'inclusion scolaire de façon empirique, j'ai choisi de faire un stage au sein de la classe ULIS d'un collège, ainsi que d'une école élémentaire. J'ai décidé de travailler spécifiquement sur la classe ULIS, dans la mesure où celle-ci constitue un « laboratoire social » par excellence, au sens de Robert PARK, au vu de mon objet d'étude. Effectivement, dans la mesure où l'ULIS est clairement identifiée comme étant la classe accueillant spécifiquement des élèves en situation de handicap, cela m'a permis d'observer de nombreux phénomènes qui n'auraient pas eu de réelle pertinence si j'avais choisi de travailler sur la scolarisation en classe ordinaire, comme nous le verrons.

J'ai effectué mon stage au sein de l'ULIS-collège en 2019, dans le cadre de mes études. J'ai repris les données que j'avais minutieusement recueillies pour ce mémoire.

Le collège Victor Louis, situé à Talence (à côté de Bordeaux, où je vivais au moment de ce stage), a été le seul établissement à répondre à mes sollicitations pour mon stage dans le second degré. Ce collège m'a ouvert ses portes pour deux semaines.

La classe ULIS de cet établissement était alors composée de 13 élèves, atteints de divers troubles (troubles du spectre autistique, troubles de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, retard mental, retard scolaire, troubles « dys »...).

L'enseignante spécialisée s'occupant de ce dispositif, Madame Hélène BAPTISTA, enseigne aussi bien le français et les mathématiques que la SVT, l'histoire-géographie ou encore l'anglais, ce qui n'est pas courant. En effet, beaucoup de coordinateurs ULIS n'abordent que le français et les mathématiques, par praticité.

Par ailleurs, deux AESH (Accompagnants d'Elèves en Situation de Handicap) encadraient cette classe : Axel, qui est un AESH collectif, apporte son aide à tous les élèves – encore aujourd'hui – tandis qu'Anne, qui est une AESH individuelle, s'occupait plus spécifiquement de Lily cette année-là, une jeune fille lourdement handicapée.

L'école élémentaire Bernard Pasteur a également accepté de m'accueillir au sein de son dispositif ULIS, et ce pour deux semaines, en 2021.

Ce dispositif accueille 12 enfants, ayant entre 6 et 12 ans, atteints de divers troubles, même si la plupart d'entre eux connaissent une déficience intellectuelle, plus ou moins prononcée, s'accompagnant d'un retard scolaire très important.

L'enseignante titulaire de l'ULIS, Madame Anne-Sophie RABIER, étant en formation durant toute la durée de mon stage, j'ai été accueillie par sa remplaçante, Madame Isabelle BARATHIER. De plus, Monsieur Patrick LEHUE accompagne les élèves, étant AESH collectif.

En outre, chaque élève ULIS est rattaché à une classe ordinaire de référence, et suit certaines matières en inclusion avec celle-ci en fonction de ses capacités.

2. L'importance de l'observation.

Durant ces deux stages, la méthodologie a été la même. En effet, la plupart des observations ont été faites durant la première semaine, tandis que les entretiens ont eu lieu durant la deuxième.

Les observations ont eu lieu au sein des dispositifs ULIS, mais aussi dans les classes d'inclusions et dans les cours de récréation, tout en gardant un maximum de distance.

Ce temps a permis aux élèves de s'habituer à ma présence, ce qui s'est avéré indispensable pour la passation des entretiens individuels. Cet objet d'étude étant particulièrement délicat, il était important que les élèves se sentent à l'aise en ma présence. Je n'ai interagi qu'à minima avec les élèves durant ces périodes, afin de saisir au mieux leurs comportements, sans que ceux-ci soient trop biaisés par ma présence.

D'abord méfiants, les élèves m'ont rapidement acceptée, étant habitués à ce que des stagiaires soient présents. Quant aux élèves n'appartenant pas à l'ULIS, ils ne m'ont accordé presque aucune attention, que ce soit lors de mes observations en inclusion ou dans la cour de récréation.

3. La passation des entretiens.

La passation des entretiens a donc eu lieu durant la seconde semaine de chaque stage.

Afin de pouvoir m'entretenir avec ces élèves, j'ai distribué au préalable une demande d'autorisation parentale, que la plupart des parents ont signée¹⁷. J'ai alors mené des entretiens avec 12 des 13 élèves de l'ULIS-collège – Lily, dont nous parlerons, a été dans l'incapacité de nouer un contact avec moi lors d'un entretien, donc elle ne fait pas partie de mes enquêtés en tant que telle, mais a fait l'objet de beaucoup d'observations de ma part –, ainsi qu'avec 7 des 12 enfants de l'ULIS-école – en effet, un est parti de l'école juste avant mon stage, et je n'ai pas obtenu l'accord parental pour les autres élèves –.

Les entretiens ont eu lieu au collège et à l'école, dans une petite salle, sur les temps de l'ULIS. Au vu du public spécifique, j'ai dû adapter ma méthodologie vis-à-vis des entretiens. Effectivement, j'ai choisi de séquencer chaque entretien en deux parties, sur les conseils de l'enseignante ainsi que de professionnels exerçant auprès d'individus en situation de handicap psychique.

¹⁷ Voir annexe 1.

La plupart des élèves souffrant de TDAH (Troubles Déficitaires de l'Attention avec ou sans Hyperactivité) et certains de troubles autistiques, il était plus judicieux de prévoir pour chaque élève deux entretiens dans la même journée, d'une quinzaine de minutes chacun. Cela m'a permis d'obtenir beaucoup de réponses, et surtout de capter l'attention des enquêtés.

J'ai également décidé de mener les entretiens en m'aidant d'images. Ainsi, j'ai fait plastifier une « échelle d'émotions », allant du bonhomme rouge au bonhomme vert. J'ai également plastifié quatre images représentant quatre situations de violences.¹⁸ Cette méthodologie a porté ses fruits, puisque j'ai pu – avec de plus ou moins grandes difficultés – mener à bien tous les entretiens. Cela m'a permis d'obtenir des réponses beaucoup plus précises que si je n'avais pas choisi de travailler de cette façon. Le fait de me montrer les images les mettaient en confiance, de sorte qu'ils pouvaient mettre des mots sur leurs ressentis.

J'ai par la suite mené trois autres entretiens, avec l'enseignante spécialisée et les deux AESH du collège, ainsi que trois entretiens avec l'AESH et les deux enseignantes spécialisées de l'école.

J'ai donc effectué au total 25 entretiens.¹⁹

¹⁸ Voir annexe 2.

¹⁹ Voir annexes 4 et 5 pour les grilles d'entretien.

Voici un tableau récapitulatif des enquêtés :

ULIS COLLEGE	
Hélène	Enseignante spécialisée de l'ULIS
Axel	AESH collectif
Anne	AESH individuelle
Alban – 6 ^e 1	TDAH, troubles « dys »
Lily – 6 ^e 1	Syndrome de Prader-Willi
Jérôme – 6 ^e 5	?
Alycia – 6 ^e 5	?
Eve – 6 ^e 5	TSA
Pauline – 5 ^e 2	TDAH
Matys – 5 ^e 2	TDAH, troubles « dys »
Sarah – 4 ^e 2	Tumeurs au cerveau
Jonas – 4 ^e 2	?
Sanâ – 4 ^e 3	Syndrome génétique
Enzo – 4 ^e 3	?
Jennifer – 3 ^e 2	Syndrome de Di Georges
Dona Prince – 3 ^e 2	TDAH, troubles « dys »

ULIS ECOLE	
Anne-Sophie	Enseignante spécialisée de l'ULIS – Titulaire
Isabelle	Enseignante spécialisée de l'ULIS – Remplaçante
Patrick	AESH collectif
Mohamed Y. – CE1 B	Retard scolaire et intellectuel – niveau effectif de GS
Mohamed A. – CE2 B	Retard scolaire et intellectuel – niveau effectif de CP-CE1
Mohamed E. – CE2 B	Retard scolaire et intellectuel – niveau effectif de CP
Mory – CM1-CM2 A	Retard scolaire et intellectuel – niveau effectif de CM1-CM2
Jamel – CM1-CM2 B	Retard scolaire et intellectuel – niveau effectif de CP
Enzo – CM1-CM2 B	Retard scolaire et intellectuel – niveau effectif de CP-CE1
Dayane – CM1-CM2 D	Retard scolaire et intellectuel – niveau effectif de MS-GS

Troisième partie – Analyse des données recueillies.

1. Une intégration sociale ambivalente qui passe par la classe.

1.1. *Le dispositif ULIS : refuge ou symbole de stigmatisation ?*

1.1.1. Un refuge pour certains...

Nous allons tout d'abord parler du collège.

La classe ULIS constitue une enclave salvatrice et protectrice au sein du collège, pour les élèves y étant rattachés. La classe ULIS du collège Victor Louis rappelle une classe du premier degré : de nombreux posters éducatifs décorent les murs (tables de multiplication, conjugaison...), une petite bibliothèque est à disposition des élèves, tout comme des crayons de couleur et des jeux. Anne, l'AESH de Lily, s'en enthousiasme : "On a l'impression d'être dans une classe de primaire, et c'est justement l'idée ! Ça les rassure". Pour l'enseignante spécialisée, ce lieu apaise les élèves, et la disposition de la classe les aide grandement : "Ils ont pour la plupart un retard, un retard mental, mais du coup certains restent quand même enfants. [...] C'est une pièce à part dans le collège, mais on a besoin des affichages pour les gamins, régulièrement ils regardent les affichages".

Par ailleurs, certains élèves rattachés au dispositif ULIS le définissent comme étant un lieu rassurant et y voient une opportunité de réussite scolaire : "c'est une classe qui aide les gens, qui aide à faire des progrès", "elle est là pour t'aider à t'organiser, à comprendre tes devoirs, à avancer pour donner le mieux de toi", "on n'est pas beaucoup c'est mieux, comme ça on peut s'écouter", "ça t'aide à t'améliorer dans les matières".

Nous pouvons l'assimiler à la notion de « lieu retiré », définie par GOFFMAN, puisque l'élève peut y "pénétrer sans voiles, conscient qu'il n'a nul besoin de dissimuler son stigmate ni de se soucier outre mesure de s'entendre avec autrui pour l'oublier" ²⁰. En effet, la plupart des élèves interrogés ont déclaré se sentir bien au sein de cette classe, et beaucoup ont fait référence à ce phénomène : Alycia souligne l'aide apportée au sein de l'ULIS "Tu peux parler à des personnes quand ça va pas et quand t'y arrives pas. En classe normale, tu peux pas dire ce qui va pas parce qu'il n'y a pas le temps".

Pour l'enseignante, la classe ULIS est "une soupape de sécurité pour les gamins, ils se disent « bon si je vais pas bien je vais en ULIS je vais évacuer », c'est pour ça qu'en ULIS y'a pas mal de bruit, que les gamins, bon un peu moins cette année par rapport à l'année dernière, mais les gamins ils se contiennent tellement pour être dans la norme, pour être comme les autres en cours, qu'ils ont besoin quand ils arrivent en ULIS de lâcher, d'évacuer tout le stress stocké". J'ai pu observer cela à de nombreuses reprises, notamment avec Dona Prince. Cet élève, que j'ai suivi en inclusion pour un cours de français, fait beaucoup d'efforts pour rester concentré et attentif durant cette heure. Cependant, quand il revient en ULIS, celui-ci semble difficile à canaliser, ne reste pas assis et ne parvient pas à se concentrer. Nous pouvons clairement observer qu'il se sent bien dans cette classe, qu'il ne cherche pas à dissimuler son stigmate auprès de ses camarades, ce qui illustre bien la théorie de GOFFMAN.

Anne-Sophie comme Isabelle, les deux enseignantes de l'ULIS-école, confortent les dires de l'enseignante du collège : "En ULIS il y a beaucoup de bruit, les élèves font de leur mieux en classe normale, mais ici ils explosent" ; "c'est clairement un refuge pour certains, ils veulent rester le plus possible en ULIS !".

Tous les enfants de l'ULIS école que j'ai interrogés voient cette classe comme un espace de travail, même s'il est très bruyant : "y'a toujours beaucoup du bruit mais on travaille bien".

²⁰GOFFMAN Erving, *op. cit.*, p.100.

1.1.2. ... Une punition pour d'autres.

Pour d'autres, en revanche, la classe ULIS est clairement vue comme une punition, et surtout à l'école élémentaire. Sur les 7 élèves enquêtés, 4 disent ne pas aimer l'ULIS et s'y sentent comme « punis ».

C'est particulièrement le cas de Mohamed E., qui bénéficie du dispositif depuis septembre seulement. Tandis que les autres élèves sont scolarisés en ULIS depuis plusieurs années, Mohamed vient tout juste d'arriver, et était dans une classe ordinaire auparavant. C'est d'ailleurs le fauteur de troubles de l'ULIS : il crie, est insolent, danse, chante... Sans tenir compte de l'enseignante. Il m'a avoué se comporter comme ça par « vengeance » : "j'suis pas un débile moi j'étais avec les autres et là on me fout ici mais j'le mérite pas moi ! [...] je fais du bazar pour embêter tout le monde [...] ils m'ont puni alors je fais du bazar". Evidemment, son comportement n'est pas que volontaire, il est incapable d'avoir une attitude d'élève dite « normale », mais en joue souvent afin de faire sentir son mécontentement et sa détresse.

Ses agissements perturbent énormément les autres : il les empêche de se concentrer, leur cherche des noises, se montre violent à la moindre contrariété. J'ai été témoin à de très nombreuses reprises de cela. Par exemple, il avait fait tomber un stylo, et un autre élève l'avait ramassé. Mohamed a immédiatement réagi "vas-y j'vais te couper la gorge frère pour qui tu t'prends j'vais t'exploser".

Sur les 6 autres élèves ULIS interrogés, 4 disent ne pas aimer Mohamed et souffrir de son comportement.

1.1.3. Un dispositif stigmatisant.

L'ULIS constitue un dispositif stigmatisant, et ce à plusieurs niveaux.

Tout d'abord, la classe ULIS est stigmatisée en elle-même, de par sa fonction. Effectivement, les élèves y étant rattachés étant en situation de handicap – souvent psychique –, celle-ci est désignée de façon péjorative. J'ai à de nombreuses reprises entendu "la classe des débiles", "la classe des mongols", "la classe des idiots" lors de mes stages, autant en élémentaire qu'au collège.

Pour Axel, l'AESH de l'ULIS collège, ce dispositif est "comme un label de qualité handicap". Pour lutter contre les stéréotypes inhérents à cette classe, Axel a mis au point une méthode disciplinaire originale : "Si j'entends un gamin parler de l'ULIS sans savoir, et de façon très récurrente, je lui dis « mais, tu sais ce que c'est ? » et il dit « ouais ouais c'est là où y'a les handicapés », « écoute viens ! » et en fait à la place d'une heure de cours ou de colle, ça dépend un peu de l'affront qu'il y a eu, ben il vient avec moi en ULIS, et j'ai la même attention pour lui que j'ai pour les autres élèves, à savoir que je suis quelqu'un de très exigeant, avec les élèves. [...] Je mets la même rigueur avec cet élève et il ressort complètement rincé en me disant « ah ouais nan mais en fait ça rigole pas...Ils travaillent, ils travaillent même plus que dans la classe normale »".

Pour Patrick, l'AESH de l'ULIS école, l'ULIS est "tamponnée handicap" : "les élèves sont globalement pestiférés, pas pour leurs troubles mais pour l'appartenance à l'ULIS ! Il y a des enfants handicapés à l'école qui sont pas avec nous et ils ont bien moins de problèmes...".

De la même façon, les élèves bénéficiant de ce dispositif sont clairement définis comme tel par autrui, et sont désignés comme étant "les ULIS", que ce soit par les élèves ordinaires ou par l'ensemble du personnel éducatif. Ainsi, paradoxalement, la classe ULIS, dont l'un des objectifs majeurs est l'inclusion des élèves y étant rattachés, devient un « symbole du stigmate »²¹ à part entière.

²¹GOFFMAN Erving, *op. cit.*, p.113.

Si les membres de la communauté éducative – j'entends par là les professeurs, mais aussi le personnel de vie scolaire – utilisent l'expression « les ULIS » par praticité et sans aucune connotation péjorative, les élèves ordinaires l'utilisent pour marquer une distinction entre eux et les élèves rattachés au dispositif. Prenons l'exemple de Sanâ (collégienne), que j'ai suivie en inclusion pour un cours d'EPS. Ces deux heures étaient destinées à l'évaluation des élèves en boxe. Sanâ pratiquant la boxe en activité extrascolaire, celle-ci est sortie victorieuse de tous ses combats, ses adversaire étant tous des garçons. J'ai entendu plusieurs remarques comme "t'es vraiment un pédé de perdre en 30 secondes face à une ULIS", "c'est qu'une ULIS et elle t'a démonté, t'es à chier" ou encore "ah elle t'a battu, si elle elle y arrive, t'es vraiment une merde ! ". Outre la dimension genrée de ces invectives, nous voyons bien l'aspect stigmatisant de l'ULIS à travers ces paroles.

Des remarques comme celles-ci j'en ai entendues des dizaines, et les enseignants du premier degré en témoignent. Je leur ai fait passer un petit questionnaire²², et je leur avais demandé, entre autres, s'ils avaient entendu des remarques. Nous avons par exemple "t'es un ULIS ou quoi ? " (en parlant d'un élève ordinaire) ; "moi aussi je veux aller en ULIS comme ça je serai pas obligé d'écrire".

Pour Axel, l'AESH du collège, l'ULIS est "un coup de tampon qu'on met sur les élèves. [...] En ULIS on se retrouve avec un label, on entend « oh laisse tomber c'est qu'un ULIS », « ah ouais t'as vu l'ULIS là-bas » en parlant d'une personne. Et de ce fait, un gamin qui a simplement un AESH en classe ordinaire ne sera pas traité d'handicap, mais un gamin ULIS aura le critère pour être « l'handicapé » en fait".

Mohamed E. (élémentaire) en fait le constat : "c'est nul d'être en ULIS parce que les gens après ils vont se moquer de toi, te dire que t'es bizarre et qu'on veut pas jouer avec toi [...] avant quand j'y étais pas c'était pas comme ça".

En outre, les élèves rattachés au dispositif intériorisent ces remarques, et finissent par se définir de la même façon.

²² Voir annexe 3.

Nous pouvons relier ce phénomène à la théorie de l'étiquetage, formulée notamment par Howard BECKER et Erving GOFFMAN. Pour BECKER, est déviant l'individu qui est perçu comme tel par ses pairs : "Le déviant est celui à qui l'étiquette de déviant a été appliquée avec succès ; le comportement déviant est le comportement que les gens stigmatisent comme tel" ²³. Ainsi, pour Sanâ, "les élèves de l'ULIS sont spéciaux, pas normaux". Beaucoup d'entre eux se sentent différents des autres élèves, de par leur appartenance au dispositif ULIS : "je suis différente parce que déjà je suis en ULIS", "parce que je suis en ULIS et que les autres non", "c'est pas une classe normale".

Par ailleurs, durant une récréation, j'ai assisté à une scène durant laquelle une élève disait à une élève ULIS "hé la débile, reste pas là t'as rien à faire ici". L'élève en question a rétorqué "je sais que je suis bête... Toute façon je suis qu'en ULIS", puis s'est éloignée. A travers cette interaction, nous voyons clairement l'aspect stigmatisant de la classe ULIS.

1.2. La classe de référence : entre inclusion et isolement.

1.2.1. Les temps d'inclusion comme facteurs d'inclusion sociale et scolaire.

Si la plupart des élèves ULIS de mon échantillon ont déclaré aimer être en inclusion, diverses raisons les motivent. Cette idée rejoint la théorie de François DUBET, puisque selon lui, les individus "semblent s'inscrire dans plusieurs rationalités, dans plusieurs logiques".

Certains, comme Mohamed E. et Dayane (élémentaire), voient leur classe de référence comme une instance socialisatrice, vectrice d'interactions sociales : "je suis avec les autres" ; "y'a beaucoup plus de gens normaux c'est mieux !".

²³ BECKER Howard, *op. cit.*, p.113.

Matys et Eve (collège) confortent cette idée : "c'est intéressant, je peux voir des amis qui sont avec moi", "j'aime bien parce que je suis avec les autres". Lors d'une de mes observations en inclusion, la professeure a repris Matys, qui discutait : "Tu n'es pas capable de répéter, parce que tu n'as pas écouté. En cours, c'est moi qui parle, tu attendras la récré". Cette remarque peut être interprétée comme étant un marqueur de l'intégration de cet élève, puisque non seulement celui-ci interagissait avec ses pairs, mais il a également été repris par l'enseignante, au même titre que ses camarades.

Lors de mes présences en inclusion à l'école, les enseignants donnaient le même travail aux élèves ULIS qu'aux élèves ordinaires, même s'ils recevaient plus d'aide. L'absence de discrimination positive à ces égards contribue à montrer l'intégration sociale de cet élève au sein de sa classe. Ainsi, si nous nous référons à la sociologie de l'expérience de François DUBET, certains élèves s'inscrivent dans une « logique d'intégration » lors de leurs inclusions.

En outre, pour beaucoup d'élèves ULIS, les moments d'inclusion sont appréciés pour leur apport en terme de connaissances scolaires. Ceux-ci suivent alors une logique stratégique, selon la même typologie de DUBET. Effectivement, beaucoup voient dans leurs inclusions la possibilité d'accroître leur capital culturel, dans l'optique de poursuivre leur scolarité en milieu ordinaire.

Pour Alban (collège), la notion d'apprentissage est centrale : "on apprend des choses que nous on sait pas encore. Si on va en inclusion, c'est pour nous améliorer", tout comme pour Sanâ (collège) "ça permet d'apprendre plein de choses, qu'en ULIS pas beaucoup". Mohamed A. et Enzo (élémentaire) sont d'accord : "c'est mieux pour travailler" ; "j'aime bien travailler avec le maître on apprend plus".

Ces élèves adoptent alors un rapport utilitariste lors des inclusions.

1.2.2. Le théâtre d'une violence symbolique.

Cependant, la classe de référence est également, pour certains élèves ULIS, le théâtre d'une violence symbolique.

En premier lieu, cette violence symbolique peut s'exercer au sein de la relation élève/professeur, et ce surtout au collège.

Nous pouvons mettre en lien ce phénomène avec la notion de rôle social d'élève. Dans une vision parsonienne du monde social, un même individu occupe plusieurs statuts, auxquels correspondent différents rôles sociaux.

Quand l'individu incarne le statut d'élève, il doit adapter son comportement afin qu'il corresponde au rôle attendu au vu de celui-ci. Ainsi, le fait de vouvoyer le professeur, de se montrer attentif lors des heures de classe, de rester assis sur sa chaise comme le fait d'apprendre ses leçons constituent des attitudes attendues des élèves par leur professeur. Tout désajustement entre le statut et le rôle de l'élève constitue alors une forme de déviance, et est sanctionnée. Pour les élèves ordinaires, ce mécanisme d'ajustement est facilement intériorisé et s'exerce naturellement, du fait de la socialisation. Cependant, ce n'est pas toujours le cas pour les élèves ULIS. En effet, ce processus d'adaptation leur demande souvent beaucoup d'efforts, au vu de leurs spécificités individuelles. Par exemple, l'élève hyperactif éprouvera des difficultés à rester assis une heure sans bouger, tandis que l'élève atteint de troubles autistiques ne saisira pas forcément la distinction entre le tutoiement et le vouvoiement. Ces désajustements peuvent constituer des entraves à l'intégration de ces élèves, comme Joël ZAFFRAN l'a souligné : "la réussite de l'intégration scolaire dépend de la capacité de l'enfant handicapé à tenir son rôle" ²⁴.

Ces difficultés d'adaptation peuvent impacter les relations élève/professeur. Effectivement, l'enseignante spécialisée du collège m'a parlé, durant son entretien, du comportement déplacé qu'un enseignant avait eu vis-à-vis d'une élève ULIS, pour cette raison : "Il a été assez violent avec une élève. Violent verbalement, avec une élève dans un couloir [...]. J'ai repris ça avec le prof en disant qu'elle a des troubles autistiques et que du coup elle n'a pas forcément le même langage, les mêmes habitudes de dialogue... Si elle vous tutoie, c'est pas un manque de politesse, c'est que le vouvoiement, tutoiement, elle fait pas la distinction".

²⁴ZAFFRAN Joël. *Quelle école pour les élèves handicapés ?*, Paris, La Découverte, 2007, p.137.

Axel, l'AESH de l'ULIS collège, déplore le fait que certains professeurs s'adressent uniquement à lui et pas à l'élève : "On va avoir par exemple un professeur qui va s'adresser directement à l'AESH, qui va dire « bon je sais pas comment vous faites, vous leur faites faire ça ou pas, c'est vous qui voyez » ". J'ai pu observer ce phénomène lors d'une inclusion, où le professeur s'est adressé uniquement à Axel, en disant "les élèves ULIS vous n'êtes pas obligés de noter ça, on va passer vite dessus", sans regarder un seul instant les deux élèves concernés.

C'est pour cette raison que Sarah (collège) n'est en inclusion qu'en cours de musique et d'arts plastiques, celle-ci n'ayant pas intériorisé les attitudes intrinsèquement liées au statut d'élève. Par ailleurs, j'ai suivi Pauline (collège) lors d'une inclusion en cours d'espagnol, et j'ai pu observer que celle-ci n'a pas assimilé son rôle social d'élève. En effet, elle discute, reste peu concentrée. Sa professeure m'a ensuite parlé de Pauline, et de ses nombreuses difficultés dans cette matière : "Le problème avec elle, c'est qu'elle ne travaille pas. Elle ne va pas chercher à comprendre les leçons, et encore moins à les apprendre. Le problème, c'est pas qu'elle soit en ULIS, c'est qu'elle ne travaille pas. Elle n'a pas compris qu'à l'école, il faut vraiment travailler, ULIS ou pas".

Cette violence symbolique se retrouve également dans les relations entre pairs, et cette fois, au collège comme en élémentaire.

Même si la plupart des élèves ULIS aiment être en inclusion, ceux-ci sont conscients de leur différence. Les élèves ULIS sont tous rattachés à une classe de référence, comme nous l'avons vu précédemment. Aucun élève ULIS n'est seul dans sa classe de référence au collège, ce qui n'est pas le cas en élémentaire.

Durant mes observations en inclusion au collège, j'ai pu constater qu'à chaque fois, ils étaient placés côte-à-côte. Si Matys et Pauline sont à côté, c'est pour faciliter le travail de l'AESH, cependant tous les autres ont choisi de se mettre à leurs places respectives.

Ainsi, Jonas a choisi de se mettre à côté de Sarah lors de leurs cours communs : "c'est nous qui avons choisi de nous mettre ensemble, parce qu'on est ensemble en ULIS ! ", comme Dona Prince et Jennifer "oui c'est nous qui avons choisi, j'sais pas pourquoi, c'est comme ça".

Que ce soit par praticité, par amitié ou par automatisme, nous pouvons voir dans ces choix une volonté de conserver l'aspect cohésif du groupe ULIS, et un moyen de ne pas se sentir totalement en-dehors du groupe social que constitue la classe de référence. Cela tend à être également le cas en élémentaire, bien que cela soit moins courant.

De plus, les élèves ULIS sont plus ou moins intégrés au groupe social de leur classe, en élémentaire comme au collège, et en sont plus ou moins conscients. Des élèves comme Alban, Dona Prince ou Jonas (collège) m'ont déclaré être parfaitement bien intégrés, chose que j'ai pu effectivement remarquer lors de mes observations : ils entrent en interaction avec leurs pairs, ils sourient, rigolent, et je n'ai pas entendu de remarques les concernant.

Cependant, des élèves comme Jennifer ou Sanâ (collège) éprouvent beaucoup plus de difficultés. Quand Jennifer est allée voir sa professeure de français en début d'heure, celle-ci s'est fait railler par ses camarades, tout comme Sanâ lors de la séance d'EPS, explicitée précédemment.

Mohamed Y., Mory et Dayane (élémentaire) m'ont fait part de leur malaise social dans leur classe de référence. Quand je leur ai demandé comment étaient les autres élèves avec eux, ils m'ont dit "on arrête pas de me dire que je suis pas dans leurs histoires que je suis pas de leur vraie classe" ; "ils sont gentils des fois mais des fois méchants" ; "ils sont beaucoup méchants des fois et des fois non".

Nous pouvons relier ces phénomènes aux caractéristiques de leur stigmaté. Effectivement, les élèves qui disent être le mieux intégrés sont ceux dont le stigmaté n'est pas visible (souffrant le plus souvent de troubles « dys » et/ou d'un retard scolaire), tandis que ceux dont le stigmaté est visible (déficience intellectuelle importante, maladie qui « marque » le visage...) sont ceux qui souffrent le plus d'exclusion sociale ainsi que de harcèlement.

1.2.3. La figure de l'AESH : entre aide et stigmat.

Si l'AESH est pour la majorité des élèves ULIS une aide indispensable, celui-ci peut également représenter un nouveau « symbole du stigmat ».

La plupart des élèves sont reconnaissants aux AESH pour leur aide précieuse.

Pour Axel (AESH collègue), le rôle de l'AESH ne s'arrête pas à "prendre les notes à la place des élèves et autres trucs du genre" : "Je suis là en fait, pas simplement pour servir de tampon, entre l'élève et son handicap. Je pense que l'AESH est là de base pour palier à un handicap.

Oui j'aide l'élève, mais je veux qu'il voit comment je fais. En fait dans mon rapport avec l'élève, quelque part j'essaie de faire en sorte d'extérioriser la démarche que je fais pour les aider. Je leur explique un peu comment je vois les choses, comment je le perçois. Et comme ça l'élève voit tel ou tel élément en lui et comprend ce qu'il ne comprenait pas. Et le but c'est qu'au bout de quatre ans de scolarité, le gamin il ait appris à connaître ses bons et ses mauvais travers, et qu'il ait appris à jouer un peu de ses forces et ses faiblesses".

Pour Anne, l'AESH de Lily (collège), sa présence aide la jeune fille à entrer en interaction : "je pense que ça aide à sa sociabilisation le fait que je sois là, parce que, ben comme elle va très peu parler, très peu aller vers l'autre, et que des fois on sent qu'ils sont un peu mal à l'aise avec Lily, ils savent pas forcément comment agir, je suis un peu la médiatrice, dans les jeux les choses comme ça. Et j'ai l'impression quand même que les choses comme ça... Tu vois si par exemple, enfin on est quatre par exemple, enfin Lily et trois autres élèves, les trois autres vont rigoler ensemble, et Lily va les regarder, mais y'a pas de réaction etc. Moi je vais répéter à Lily « oh ben t'as vu ce qu'ils ont fait ? » et là du coup elle va me dire tu vois « ah ouais » et rire".

Cependant, l'AESH peut également nuire à l'intégration sociale des élèves, et dans une certaine mesure renforcer la stigmatisation dont ils sont victimes. Effectivement, le fait qu'un AESH soit assis à côté de l'élève lors des inclusions peut donner l'impression à celui-ci que, même lorsqu'il est en classe ordinaire, il ne rentre pas dans la norme. Pour l'enseignante de l'ULIS primaire, il est nécessaire que l'AESH ne soit pas toujours présent avec l'élève : "Après il est important aussi que le jeune puisse avoir du temps sans AESH, pour pouvoir s'affirmer et voilà, donc il faut faire la part des choses et trouver les bonnes inclusions, en individuel ou avec l'AESH. Et le fait d'avoir un AESH ça va stigmatiser un peu le jeune".

Par ailleurs, la personnalité de l'AESH joue beaucoup dans l'acceptation sociale de l'élève au sein de la classe, pour l'enseignante ULIS du collège : "Et le fait d'avoir un AESH jeune, ou d'un certain âge mais dynamique, ça peut être une aide. Enfin les jeunes sont pas cons, ils voient très bien que ça aide le jeune et que ça peut les aider aussi. Par contre mettre avec un élève en difficulté, qui est quand même avec un handicap, le mettre, même en inclusion, quelqu'un pour l'aider qui est pas dynamique, qui est lent, qui va prendre de la place, voire parfois qui est aussi en situation de handicap, je vois pas l'intérêt de rajouter un handicap sur un gamin qui est déjà handicapé".

Ainsi, pour clore cette seconde partie, nous pouvons dire que le dispositif ULIS est autant un refuge pour les élèves y étant rattachés que le symbole de leur stigmaté, et peut également être perçu comme une punition. Le fait de scolariser ces jeunes en milieu ordinaire, au sein de cette classe spécifique, leur donne le sentiment d'être déviant, en-dehors de la norme, ce qu'ils ont exprimé lors de leurs entretiens en se définissant comme étant « différents des autres ». De ce fait, nous pouvons dire que leur scolarisation au sein de l'ULIS renforce, dans une certaine mesure, la stigmatisation dont ces jeunes sont victimes. Par ailleurs, la classe de référence peut être perçue comme étant une véritable instance socialisatrice, mais peut aussi être le théâtre d'une violence symbolique, s'exerçant aussi bien dans la relation élève/professeur que dans la relation élève/pairs. Si certains ULIS sont parfaitement inclus dans leur classe de référence, d'autres le sont moins, et se sentent extérieurs au groupe social que constitue cette classe.

Le fait d'appartenir à deux classes peut alors être source de stigmatisation. En outre, l'AESH, bien qu'indispensable aux élèves ULIS, peut devenir un nouveau symbole du stigmaté, et donc, dans une certaine mesure, contribuer à la stigmatisation de ces élèves. Enfin, à travers tous ces phénomènes, nous pouvons dire que l'inclusion scolaire peut renforcer, dans une certaine mesure, la stigmatisation des élèves handicapés.

2. La vie juvénile en milieu scolaire : une socialisation complexe.

2.1. Une « double socialisation ».

2.1.1. Une volonté d'inclusion au groupe des pairs ordinaires.

Durant les temps de pause, beaucoup des d'élèves rattachés au dispositif ULIS cherchent à établir des « contacts mixtes », et ainsi s'intégrer au groupe social des pairs ordinaires. Pour les collégiens, "il est fréquent que l'adolescence (associée à l'influence du groupe des pairs à l'école secondaire) amène un net déclin de l'identification aux siens, en même temps qu'un accroissement marqué de l'identification aux normaux" ²⁵. Cela est également vrai pour les élèves de l'élémentaire. Pour y parvenir, ces jeunes mettent en place diverses stratégies.

En premier lieu, il y a certains jeunes scolarisés en ULIS qui s'identifient pleinement au groupe social des élèves ordinaires. Ces élèves effectuent un travail de mise à distance avec la classe ULIS, correspondant au symbole de leur stigmat. C'est le cas de Jérôme (collège), qui développe des aptitudes facilitant son intégration parmi les élèves ordinaires. En effet, cet adolescent possède un compte YouTube sur lequel il poste des vidéos, dans lesquelles il partage sa passion pour les jeux vidéos. En montrant qu'il accède à la même culture juvénile que les collégiens ordinaires, Jérôme a pour objectif de "transformer le regard porté sur lui afin de pouvoir être vu autrement" ²⁶. Par ailleurs, lors de son entretien, celui-ci m'a dit ne pas se sentir différent des autres élèves, et a fortement insisté sur le fait qu'il avait beaucoup d'amis en dehors de l'ULIS, et que cette classe n'avait rien de spécial : "c'est pas une classe spéciale, c'est une classe comme les autres. [...] Y'a des professeurs, des élèves. Y'a tout ce qu'il faut pour être une classe normale ! ".

²⁵GOFFMAN Erving, *op. cit.*, p.52.

²⁶ZAFFRAN Joël. *Quelle école pour les élèves handicapés ?*, Paris, La Découverte, 2007, p.138.

Plusieurs élèves de l'ULIS école optent pour la même stratégie, comme Serge-Yohann, avec qui je n'ai pas pu m'entretenir, mais qui n'est presque plus présent au sein du dispositif. Son maître m'a d'ailleurs avoué "il fait partie des 15 meilleurs élèves de la classe, si on m'avait pas dit qu'il était en ULIS je l'aurai jamais su". Serge-Yohann est très bien inclus, autant scolairement que socialement, et a beaucoup d'amis, mais aucun en ULIS.

En outre, certains élèves ULIS s'inscrivent dans un processus de « normification », qui correspond à "l'effort qu'accomplit le stigmatisé pour se présenter comme quelqu'un d'ordinaire, sans pour autant dissimuler sa déficience" ²⁷. C'est le cas d'Alban (collège), qui se sent parfaitement intégré au groupe de l'ULIS comme au groupe des collégiens ordinaires. En effet, celui-ci déclare avec fierté être ami avec tous les ULIS, mais aussi avoir un groupe d'amis scolarisés en classe ordinaire, dans le même collège.

C'est moins le cas dans l'élémentaire, même si la plupart des élèves ULIS disent avoir au moins un copain à l'école, en dehors du dispositif. Ces enfants n'ont pas encore entrepris ce processus, de par leur jeune âge, mais aussi par le retard intellectuel qu'ils ont, pour la plupart. Effectivement, ils ne se rendent que peu compte de leur différence, et de ce fait ne peuvent pas encore vouloir « entrer dans la norme ». Se faisant, les élèves ULIS suivant ce processus parviennent à naviguer entre les deux groupes sociaux, ce qui leur confère le statut de « déviant intégré »²⁸.

Enfin, il y a une élève ULIS au collège qui, pour s'intégrer au groupe des pairs ordinaires, joue de son statut d'élève handicapée. Cette jeune fille est en recherche perpétuelle d'attention, et n'hésite pas à mettre en avant son stigmate pour y parvenir. Dès mon premier jour d'observation, l'enseignante m'a mise en garde à ce propos : "fais attention à Sarah, elle est très manipulatrice. Pour se faire plaindre et accepter elle n'hésite pas à surjouer et à se placer en victime". Effectivement, celle-ci a été la seule à me demander quand se déroulerait mon entretien avec elle, et a déclaré au bout de quelques minutes de celui-ci être victime de brimades.

²⁷GOFFMAN Erving, *op. cit.*, p.44.

²⁸*Ibid.*, p164.

En me renseignant à ce sujet, j'ai appris par de multiples sources – ses camarades de l'ULIS, quelques élèves ordinaires avec qui elle partage ses récréations, ainsi qu'un surveillant et un AESH – que c'était elle qui cherchait à tout prix à attirer l'attention en créant de nombreuses altercations. L'enseignante m'a confirmé ce fait : "quand elle n'est pas là, mes élèves sont tout de suite plus apaisés, calmes, on sent vraiment que sa présence rajoute une tension". De ce fait, j'ai pu observer qu'à chaque récréation, elle restait avec un élève ordinaire différent. Quand j'ai demandé à l'un d'eux pourquoi il restait avec elle, il m'a avoué le faire par pitié : "ben elle a est handicapée, on peut pas lui en vouloir si elle est spéciale. Ça me fait de la peine alors je reste un peu avec mais c'est tout. C'est pas ma pote non plus".

Ce phénomène n'a pas été repéré lors du stage en école.

Ainsi, pour Hugo DUPONT, "certains parviennent ainsi à devenir acteurs de leur délabellisation – comme Jérôme, Alban et Serge-Yohann – alors que d'autres ne font que renforcer leurs stigmates"²⁹ – comme Sarah –.

2.1.2. Une socialisation au sein de l'ULIS.

Selon BECKER, "les groupes sociaux créent la déviance en instituant des normes dont la transgression constitue la déviance"³⁰. Les élèves ULIS, de par leur appartenance à ce dispositif, sont alors considérés comme déviants par leurs pairs, et constituent ainsi une sous-communauté spécifique, que nous pouvons rapprocher de la « communauté déviante » chez GOFFMAN.

Nous observons une différence énorme entre la cohésion des élèves du dispositif collège et de l'élémentaire. En effet, si au collège l'ULIS représente une véritable communauté, et est marquée par une cohésion sociale extrêmement forte, l'ULIS école, elle, ne représente pas du tout une classe pour les élèves du dispositif : ils ne s'entendent pas, ne se soutiennent pas, et n'ont presque aucuns liens entre eux.

²⁹ DUPONT Hugo, *Ni fou, ni gogol !*. Handicap Vieillesse Société, Presse Universitaires Grenoble, Grenoble, 2016, p.196.

³⁰ BECKER Howard, *op. cit.*, p.32.

Tout d'abord, développons la cohésion de l'ULIS au collège. Cette ULIS, de par la forte cohésion de ses membres, devient le symbole d'un groupe social particulier, celui des « ULIS ».

En effet, durant mon stage, j'ai pu observer l'existence de liens extrêmement forts entre les collégiens rattachés au dispositif : les membres du groupe entrent en interaction les uns avec les autres, se soutiennent mutuellement, se viennent régulièrement en aide, et ce même s'ils n'ont pas forcément développé d'affinités électives entre eux. C'est ainsi qu'Enzo, qui a déclaré ne bien s'entendre qu'avec Jonas et Dona Prince, prit la défense de Sanâ dans la cour de récréation, quand celle-ci a essuyé une insulte. Quand il a vu que celle-ci était moquée par deux collégiennes en raison de sa corpulence et de son appartenance à l'ULIS, il s'est approché et a fait partir les deux jeunes en les exhortant de ne plus s'approcher de Sanâ. Ce phénomène rejoint la théorie de GOFFMAN : "l'individu stigmatisé peut donc attendre un certain soutien d'un premier ensemble de personnes : ceux qui partagent son stigmate (ici l'appartenance à l'ULIS), et qui, de ce fait, sont définis et se définissent comme ses semblables" ³¹.

Nous pouvons remarquer que cette cohésion sociale est due à l'appartenance des élèves à la classe ULIS en elle-même, et non aux pathologies de ceux-ci. Effectivement, certains élèves ignorent les raisons de leur scolarisation en ULIS. C'est notamment le cas de Jonas :

"Tu peux me dire pourquoi tu es en classe ULIS ?

Parce que j'ai des difficultés à des matières comme histoire, physique, maths et français[...] Je voulais aller dans une classe générale.

Pourquoi tu n'as pas pu ?

Je sais pas".

L'enseignante déplore ce manque de transparence, qui nuit à l'efficacité de son travail : "vu que les dossiers médicaux sont confidentiels, je ne sais que ce que les parents me disent. Certains parents ne veulent pas dire à leurs enfants de quoi ils sont atteints pour ne pas les brusquer et me disent rien, mais du coup moi je dois travailler avec eux sans savoir la teneur de leurs troubles, c'est très compliqué".

³¹GOFFMAN Erving, *op. cit.*, p.41.

En outre, tous les élèves de cette classe m'ont déclaré être en ULIS en raison des difficultés scolaires qu'ils ont. Même si les jeunes ont connaissance des troubles dont ils sont atteints, c'est sur les difficultés scolaires qu'ils mettent l'accent. Ainsi, quand j'ai demandé aux élèves s'ils savaient pourquoi les autres étaient scolarisés dans cette classe, tous ou presque m'ont répondu qu'ils l'ignoraient. Les affinités électives qui se font entre les élèves ne se font donc pas sur le registre de la similitude des troubles, mais sur leur personnalité.

De ce fait, la cohésion sociale du groupe ULIS ne se fait non pas sur les pathologies de chacun, mais sur leur appartenance au dispositif.

Vis-à-vis de l'ULIS-école, c'est totalement différent.

Le dispositif ULIS, évidemment, oblige les élèves y étant rattachés à socialiser entre eux, mais cette socialisation est totalement différente de celle observée au collège. En effet, s'il s'agit d'un groupe social au sens où ils appartiennent au même dispositif et donc se côtoient tous les jours, il n'y a cependant aucune valeurs qui les unissent. Ils sont pour la plupart beaucoup en inclusion dans leurs classes de référence, donc ils ne font que se croiser au sein de l'ULIS.

L'enseignante déplore ce manque de cohésion : "il y a vraiment un gros gros problème au niveau de la sociabilité entre les élèves. C'est pas une classe ni même un groupe en fait, c'est seulement une agrégation d'élèves sans rien en commun à part leur rattachement ici. J'avais jamais vu ça, et ça me pose vraiment problème".

Cependant, même s'il n'y a presque aucune cohésion au sein du dispositif, ces élèves sont quand même catégorisés comme étant déviants, tout comme les élèves de l'ULIS-collège, ce qui rejoint l'idée de la « communauté déviante » de GOFFMAN.

2.2. Quand l'inclusion est synonyme d'exclusion...

2.2.1. ... De la part des élèves ordinaires...

Si certains élèves ULIS parviennent à passer d'un groupe social à l'autre sans trop de difficultés, la majorité d'entre eux est confrontée à des phénomènes d'exclusion sociale. Cette exclusion sociale peut prendre la forme d'un rejet de l'élève, mais aussi de brimades, voire de harcèlement. D'après l'enquête HBSC nationale de 2014³², 26.8% des collégiennes scolarisées en classe ordinaire n'ayant ni handicap ni maladie chronique ont déclaré avoir déjà subi des brimades, contre 73% des collégiennes scolarisées en ULIS. De la même façon, les collégiens ULIS sont 2.4 fois plus victimes de brimades que les collégiens ordinaires. Ce fait concorde avec mon enquête sur la classe ULIS du collège Victor Louis : sur les 12 élèves ULIS avec qui j'ai pu m'entretenir, 10 ont déclaré avoir été régulièrement victimes de violences – physiques ou verbales –, dont la plupart parce qu'ils sont rattachés au dispositif.

Ce phénomène est également présent dans le premier degré : sur les 7 élèves interrogés, tous ont dit être victimes de ces mêmes violences, à plus ou moins grande fréquence, et encore une fois de par leur appartenance à l'ULIS.

Les élèves ordinaires – dans le premier comme le second degré – s'inscrivent alors dans un procédé de « dénormification », se traduisant par "tous les efforts accomplis par les enfants ordinaires pour interdire à l'enfant hors-normes d'accéder à la normalisation afin de le maintenir dans un statut social particulier" ³³. Ce processus insidieux s'exprime à travers plusieurs comportements, comme par exemple le fait de marquer une nette distinction entre l'élève ordinaire et l'élève ULIS, en réduisant celui-ci à son appartenance au dispositif : "t'es qu'en ULIS tu sais rien faire", "ouais toi parle pas t'es qu'un ULIS", "on m'a dit que je méritais pas d'être ici, d'aller chez les sales handicapés", ou encore "oh mais va te ranger avec les mongols toi c'est ta place avec les singes". Plusieurs enseignants de l'école élémentaire ont rapporté être régulièrement témoins de ce genre de remarques.

³²Santé publique France, *Santé des collégiens en France : nouvelles données de l'enquête HBSC 2014*.

³³ZAFFRAN Joël. *L'intégration scolaire des handicapés*, Paris, L'Harmattan, 1997, p.164.

De plus, les jeunes ULIS n'appréhendent pas les violences dont ils sont victimes de la même manière.

En effet, il arrive qu'un élève rattaché au dispositif ULIS soit en situation d'exclusion sociale, sans que celui-ci s'en aperçoive. C'est notamment le cas d'Eve (collège), qui souffre de troubles du spectre autistique (TSA). Du fait de ses troubles, elle n'arrive pas à assimiler les codes sociaux attendus lors d'une interaction.

Effectivement, Eve recherche constamment à entrer en interaction avec les élèves ordinaires, sans y parvenir. De son point de vue, tout individu avec qui elle tente d'interagir est son ami : "je me fais plein d'amis. Je me suis faite beaucoup trop d'amis, presque tout le monde. [...] Des fois y'a des amis qui m'intéressent. Qui me plaisent. Des fois j'ai envie de jouer avec eux mais ils veulent pas que je vienne parce qu'ils ont besoin d'être tous seuls avec leurs meilleurs copains".

Ainsi, elle passe chaque récréation avec des collégiens ordinaires différents, et rationalise les situations de rejet en expliquant qu'ils "ne pensent qu'à eux", sans prendre conscience de l'exclusion sociale dont elle est victime :

"Ça t'arrive d'être toute seule à la récré ?

Oui, quand les copains sont fâchés contre moi et qu'ils me disent « dégage » ou « fiche-moi la paix ».

Et pourquoi ils disent ça ?

Parce que des fois ils ne pensent qu'à eux.

Comment ça ?

Ils pensent qu'à eux parce qu'ils préfèrent être avec d'autres copains que moi".

Par ailleurs, certains élèves ULIS ont tendance à minimiser les violences auxquelles ils sont confrontés, et à donner raison à ceux qui les exercent. Par le processus de l'étiquetage – que nous avons évoqué précédemment –, certains de ces élèves intériorisent l'étiquette sociale qui leur est apposée, si bien qu'ils pensent mériter de se faire malmené. Pour GOFFMAN, "l'individu stigmatisé apprend et intègre le point de vue des normaux, acquérant par là les images de soi que lui propose la société, en même temps qu'une idée générale de ce qu'impliquerait la possession de tel stigmaté" ³⁴.

³⁴GOFFMAN Erving, *op. cit.*, p.46.

Alycia (collège), qui est victime de harcèlement du fait de sa scolarisation en ULIS, m'a confié mériter cette situation : "de toute façon c'est de ma faute si on me tape. [...] Parce que je suis bête. Et en ULIS. [...] Je suis nulle, c'est ma faute. [...] Toute façon je suis qu'un ULIS je le mérite". De la même façon, Pauline (collège) minimise les violences auxquelles elle fait face : "on m'embête un peu de temps en temps mais c'est rien", alors qu'elle m'a montré durant l'entretien qu'elle se faisait régulièrement bousculer et insulter, et ce par plusieurs élèves ordinaires.

D'autres encore subissent en silence les brimades, de peur que celles-ci s'intensifient. C'est notamment le cas de Sanâ (collège), qui s'efforce de ne pas « perdre la face » au sens de GOFFMAN : "je rentre chez moi en pleurant. [...] Personne sait, je garde tout pour moi".

De même, Alycia (collège) a avoué pour la première fois être victime de harcèlement lors de notre entretien, et refuse d'en parler à d'autres personnes :

"Est-ce que tes amis le savent, que tu te fais embêter comme ça ?

Non.

Pourquoi tu ne leur en parle pas ?

Parce que sinon ils vont s'en mêler et ils vont se faire taper. Toute façon je suis qu'une ULIS je le mérite".

La plupart des enfants de l'ULIS-école m'ont avoué garder ça pour eux, à tel point qu'il leur a été très difficile de m'en parler. Dayane, par exemple, a éprouvé beaucoup de difficultés à me faire comprendre qu'il est régulièrement bousculé, voire frappé, et n'a pu que me pointer du doigt les images mises à sa disposition représentant ces brimades.

2.2.2. Mais aussi de la part des autres élèves du dispositif ULIS.

Au sein du dispositif du collège, les élèves ne se brimaient pas entre eux, ou très peu, et jamais à cause de leur appartenance à l'ULIS. Cependant, dans l'ULIS-école, le climat est tendu, et sur les 8 élèves interrogés, 7 ont déclaré être brimés au sein même du dispositif.

Les violences viennent majoritairement de Mohamed E., qui n'hésite pas à pousser, taper, insulter ses camarades. J'ai pu entendre par exemple "mais tu veux quoi là sale bête [au sens idiote] " ou encore "tu serais pas ici si t'étais intelligent". Jamel, lui aussi, brime régulièrement ses camarades, comme le dénonce Mohamed Y. "Jamel il tape parfois, et fort fort".

La violence envers les élèves différents ne provient donc pas toujours de l'extérieur du groupe, mais peut être également très – voire plus davantage – présente en son sein même.

2.2.3. Quand les élèves ULIS veulent s'isoler.

L'exclusion sociale passe non seulement par des situations de rejet, de brimades et de harcèlement de la part des élèves ordinaires et/ou rattachés au dispositif, mais aussi par un isolement géographique des stigmatisés, voire une volonté des élèves ULIS eux-mêmes de se mettre à l'écart.

Effectivement, l'enceinte du collège, comme de l'école – hormis la classe ULIS – représente un « endroit policé »³⁵, au sein duquel le stigmatisé peut pénétrer, mais où son intégration n'est pas assurée. J'ai pu remarquer au cours de mes observations que les élèves rattachés au dispositif ULIS ne se plaçaient jamais au centre de la cour de récréation, mais restaient systématiquement dans les lieux plus isolés, même en étant accompagnés de camarades ordinaires. Ce phénomène illustre en partie le processus d'exclusion sociale auxquels ces élèves sont confrontés : même en étant relativement bien intégrés au groupe des pairs ordinaires, les ULIS se démarquent en s'isolant géographiquement, de façon inconsciente, comme « automatique ». Lorsque j'ai demandé à un surveillant si les ULIS se mettaient souvent à l'écart des autres de la sorte, il m'a répondu que c'était le cas depuis le début de l'année scolaire. Alban (collège) m'a confirmé ce fait : "j'aime bien être là moi – au fond de la cour, là où peu d'élèves se trouvent – c'est calme et on peut bien s'amuser sans être regardés", tout comme Mory (élémentaire) "je reste seul, je trouve un truc pour m'amuser et voilà. Je préfère beaucoup être tout seul au fond de la récré".

³⁵GOFFMAN Erving, *op. cit.*, p.100.

De plus, il arrive régulièrement que les élèves du dispositif cherchent volontairement à s'isoler du reste du groupe. Matys (collège) profite de ces moments de solitude pour se perdre dans son imagination, et s'accorder un certain répit : "oui, ça change un peu – d'être tout seul – J'aime bien. Je parle tout seul, je pense à des choses". Par ailleurs, Lily (collège) profite des temps de pause pour évacuer les tensions qui l'habitent, en courant dans la cour de récréation, sans se soucier du regard de ses camarades. Son AESH, Anne, qui m'a suivie lors d'une de mes observations, s'est étonnée de son comportement : "je reste jamais dans la cour, je la laisse faire sa vie d'ado tranquille. Mais j'aurais jamais cru qu'elle se défoulait comme ça, sans en avoir rien à faire des autres".

Pour Alban (collège), Lily recherche à s'isoler. Quand je lui ai demandé s'il lui arrivait de demander à Lily si elle voulait rester avec lui dans la cour, il m'a répondu "si, mais elle veut pas rester avec mes copains. A chaque fois elle est entrain de s'asseoir et de regarder. Elle est bien toute seule".

Jamel (élémentaire) est souvent seul en récréation, et en profite pour se ressourcer "c'est pas plus mal, comme ça je suis tranquille".

Ainsi, pour clore cette troisième partie, les élèves ULIS s'inscrivent dans un double-processus socialisateur. En premier lieu, la recherche de « contacts mixtes », donc le fait d'interagir avec les élèves ordinaires, est omniprésente, et se fait via la mise en place de diverses stratégies. De plus, les ULIS du collège forment un groupe social extrêmement cohésif, de par leur appartenance à ce dispositif. Effectivement, le fait d'être membre de ce groupe social prime sur les affinités électives internes à celui-ci, même si cela n'est pas du tout le cas pour l'ULIS de l'école. Enfin, les élèves rattachés au dispositif sont pour la plupart victimes de violences, qu'elles soient physiques ou verbales. Leur recherche de « contacts mixtes » se solde alors régulièrement par des situations d'exclusion sociale, plus ou moins violentes. Cette violence peut également avoir lieu entre les élèves ULIS. De ce fait, certains cherchent à s'isoler, par besoin de se retrouver seul, ou par crainte d'être exclus du groupe. Nous pouvons alors dire que, de ce point de vue, l'inclusion scolaire peut être source d'exclusion sociale pour les élèves concernés.

Conclusion.

Nous pouvons dire que ce travail a permis de valider nos hypothèses de départ.

Effectivement, nous avons pu montrer que le handicap constitue une déviance, au sens de BECKER, puisque les élèves ULIS sont étiquetés comme étant déviants par les élèves ordinaires, et se définissent eux-mêmes comme tels. Par ailleurs, nous avons également démontré que ces élèves étaient stigmatisés non seulement à cause de leur handicap en tant que tel, mais également en raison de leurs liens avec certains « symboles du stigmaté », comme la classe ULIS ou la figure de l'AESH. De plus, la classe constitue une instance socialisatrice majeure, comme nous avons pu le voir au cours de ce travail. Si certains élèves ULIS sont parfaitement intégrés dans le dispositif comme dans leur classe de référence, d'autres connaissent des difficultés, intrinsèquement liées à leur pathologie, comme Eve (collège). En outre, ces jeunes mettent en place diverses stratégies, dans le but d'entrer dans la norme et d'interagir avec les élèves ordinaires, bien que ceux-ci s'inscrivent dans un processus de « dénormification ».

Nous pouvons alors souligner le fait que l'inclusion scolaire, dans une certaine mesure, renforce la stigmatisation et l'exclusion sociale des élèves en situation de handicap. En effet, nos enquêtes de terrain ont permis de confirmer l'idée selon laquelle les élèves ULIS étaient, pour la plupart, victimes de violences – qu'elles soient physiques, verbales, temporaires ou durables – du fait de leur appartenance au dispositif. En outre, tous sont stigmatisés, et beaucoup d'entre eux sont exclus du groupe des pairs ordinaires, et se replient alors sur la « communauté déviante » que constitue le groupe ULIS. Si l'inclusion scolaire est indéniablement un idéal à atteindre, celle-ci n'est cependant pas nécessairement la meilleure solution pour tous les jeunes en situation de handicap. Aujourd'hui, il existe une véritable « guerre des places » au sein des établissements spécialisés.

En effet, ces établissements – regroupant des structures comme les Instituts Médico-Educatifs (IME), les Instituts Médico-Professionnels (IMPro), et cetera – ne peuvent accueillir tous les jeunes en ayant besoin. De ce fait, certains enfants et adolescents handicapés sont scolarisés en milieu ordinaire, bien qu'ils n'y aient pas véritablement leur place. Hélène, l'enseignante de l'ULIS au collège, appuie ce fait : "pour des gamins qui sont vraiment en difficulté, qui bénéficieraient beaucoup plus d'être en établissement spécialisé, le fait d'avoir cette loi qui dit « tout le monde peut aller au collège ou en primaire » c'est pas forcément une bonne chose". L'enseignante de l'ULIS-école appuie ce point de vue, en parlant de Dayane, qui va vers sa quatrième année de CM2, et de Mohamed E. : "Dayane, il est pas prêt pour l'ULIS-collège. Il a un niveau effectif de moyenne-section de maternelle, même s'il va sur ses 13 ans. Sa place est clairement en IME, mais bon on sait très bien qu'il sera jamais admis, il est trop grand... Et il est déjà pris en charge par l'ULIS. Alors on va le garder encore ici, mais bon on va pas le maintenir en CM2 jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire quoi. On est totalement démunis. Mohamed E. aurait besoin d'être en ITEP, mais encore une fois non, on le colle ici parce qu'il n'a pas de place".

Ces enfants, comme Lily (collège), Dayane ou Mohamed E. (élémentaire), n'ont que peu de chances d'obtenir une place dans une structure adaptée, en grande partie parce qu'ils sont déjà intégrés au sein d'un dispositif spécialisé en milieu ordinaire. En cela, nous pouvons mettre en évidence une limite importante de l'inclusion scolaire, et appuyer l'idée selon laquelle l'inclusion peut renforcer la stigmatisation et l'exclusion sociale des élèves handicapés.

De la même façon, avec la mise en avant de ces politiques inclusives, certains parents refusent de faire le « deuil de l'enfant parfait », et peuvent nier l'importance du handicap de leur enfant. Se faisant, ceux-ci demandent sa scolarisation en milieu ordinaire, et ne voient pas que cela peut être source d'une vraie souffrance pour l'enfant. Axel, l'AESH du collège, revient sur ce fait lors de son entretien : "Tantôt ils vont être dans une espèce de compréhension, ils vont vouloir ce qu'il y a de mieux pour l'enfant, mais quelque part ils vont faire en sorte de négocier, pour faire en sorte que ce soit un petit peu normal. Ou au contraire ils vont être dans une forme de rigueur, à nier toute forme de handicap, à dire « bah ouais mon gamin il est dans cette classe là, mais les résultats ils doivent être là, parce que mon gamin, il sera médecin". C'est notamment le cas de Dona Prince (collège), pour qui le papa avait de grands projets.

Ainsi, le paradigme de l'inclusion peut également être source de confusions pour les parents, et donc être la source de stigmatisations, d'exclusion sociale, mais aussi de mal-être, dans certains cas.

Ce travail comporte plusieurs biais, que nous avons essayé de contourner, tout en ayant conscience de leur existence. En effet, cette étude se base sur un échantillon de taille moyenne, à savoir un total de 25 entretiens. De plus, je n'ai pu aller sur le terrain que deux semaines pour chaque ULIS, ce qui constitue un court laps de temps. Physiquement, il m'était impossible de faire plus, mais il est important d'explicitier ces faits, qui appuient l'idée selon laquelle il ne faut en aucun cas généraliser les conclusions de ce mémoire. De la même façon, ce travail porte sur les représentations qu'ont les élèves ULIS de leur réalité, ce qui apporte un caractère subjectif à cette étude. Effectivement, il ne revient pas au sociologue – ni à l'étudiant – de remettre en question la perception qu'a l'enquêté de la réalité sociale. Nous avons donc analysé le plus objectivement possible des processus relevant du subjectif. En cela, nos conclusions ne sont en aucun cas représentatives de l'ensemble de la population handicapée scolarisée en milieu ordinaire, et ne doivent donc pas être généralisées.

En conclusion, ce travail m'a énormément apporté, que ce soit au niveau des connaissances sociologiques qu'au niveau de la posture enseignante.

J'ai été témoin d'une réelle implication de la part de beaucoup d'enseignants au niveau des inclusions de ces enfants et adolescents, qui font leur possible pour les inclure au groupe-classe, tant socialement que scolairement. Le fait de ne pas se comporter différemment avec eux qu'avec les autres, de ne pas s'appesantir sur leurs difficultés en trouvant des solutions pour limiter celles-ci, et surtout de les considérer comme des élèves avant tout, fait que ces jeunes sont réellement accompagnés.

Je pense que, d'ici quelques temps, quand je serai en poste, je pourrai réinvestir ces connaissances, pour aider au mieux les élèves qui en auraient besoin, et être aussi bienveillante envers eux que les enseignants que j'ai côtoyés l'ont été avec leurs élèves, ainsi qu'avec moi.

Bibliographie.

Ouvrages

Augé, M., & Herzlich, C. (1994). *Le Sens du mal. Anthropologie, histoire, sociologie de la maladie*. Editions des Archives contemporaines.

Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*. Métailié.

Dupont, H., & Zaffran, J. (2016). *Ni fou, ni gogol !* PUG.

Goffman, E. (1968). *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*. MINUIT.

Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Minuit.

Plaisance, É. (2009). *Autrement capables. Ecole, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*. AUTREMENT.

Zaffran, J. (1997). *L'intégration scolaire des handicapés*. L'Harmattan.

Zaffran, J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés ?* La Découverte.

Articles

Sarralié, C. (2015). Violences latentes et pratiques inclusives à l'école. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71(71), 295-305.

https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2015-2-page-295.htm?try_download=1

Sentenac, M., Pacoricona, D., & Godeau, E. (2016). Comment les élèves handicapés perçoivent-ils le collège ? Un climat scolaire inclusif pour une école plus inclusive. *Agora débats/jeunesses, Hors série*, 79-94.

<https://www.cairn.info/journal-agora-debats-jeunesses-2016-4-page-79.htm>

Zaffran, J. (2015). Être élève handicapé à l'école ordinaire : l'épreuve biographique de l'inclusion scolaire. *Le sujet dans la cité*, N° 6, 71-80.

<https://www.cairn.info/revue-le-sujet-dans-la-cite-2015-2-page-71.htm>

Thèse, mémoire

Laidi, L. (2016). *L'inclusion des adolescents en situation de handicap au collège : entre intégration et isolement ?* Université Paris Descartes.

<http://documentation.inshea.fr/gediweb5/?jsessionid=71EBDB7101CCA48436D1A5E7AE2E876D?0&docId=115607&page=home&displayTab=2&pageFrom=HomePage&blocOngletId=29164>

Lansade, G. (2016). *La vision des inclus : ethnographie d'un dispositif d'inclusion scolaire à destination d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux*. Ecole doctorale de l'EHESS.

<http://theses.fr/197904807>

Rapports

Godeau, E. (2015). *Elèves handicapés ou porteurs de maladies chroniques. Perception de leur vie et de leur bien-être au collège*.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_88-89/60/6/depp-2015-EF-88-89-eleves-handicapes-ou-porteurs-maladies-chroniques_510606.pdf

Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance. (2020). *Repères et références statistiques*.

<https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2020-1316>

Sitographie

Depuis la loi de 2005, la scolarisation des enfants en situation de handicap a très fortement progressé. (s. d.). Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports.

Consulté le 2 mars 2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/depuis-la-loi-de-2005-la-scolarisation-des-enfants-en-situation-de-handicap-tres-fortement-progresse-2018>

Les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS). (s. d.). éducol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire.

Consulté le 4 janvier 2021, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/1164/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis>

L'école inclusive. (s. d.). Gouvernement.fr.

Consulté le 2 mars 2021, à l'adresse <https://www.gouvernement.fr/action/l-ecole-inclusive>

Santé des collégiens en France : nouvelles données de l'enquête HBSC 2014. (s. d.). Santé publique France.

Consulté le 21 novembre 2020, à l'adresse <https://www.santepubliquefrance.fr/les-actualites/2016/sante-des-collegiens-en-france-nouvelles-donnees-de-l-enquete-hbsc-2014>

Loi n°75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées - Article 4. (s.d.). Legifrance.

Consulté le 18 octobre 2020, à l'adresse https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do;jsessionid=BB2F24A8C61C9C163C25F9C9501A3CE8.tplqfr23s_3?idArticle=LEGIARTI000006696071&cidTexte=LEGITEXT000006068511&dateTexte=20190102

Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. (s. d.). Legifrance.

Consulté le 23 novembre 2020, à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000809647&categorieLien=id>

Scolarisation des élèves en situation de handicap. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports.

Consulté le 19 février 2021, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENE1504950C.htm?cid_bo=91826

Aude BALDY

L'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap au sein de dispositifs ULIS : entre inclusion et stigmatisation.

Résumé :

Ce mémoire porte sur le sujet de l'inclusion scolaire, et s'axe plus spécifiquement sur les collégiens et écoliers rattachés au dispositif ULIS. Nous chercherons à démontrer tout au long de cette étude que l'inclusion scolaire, bien que représentant un idéal à atteindre, comporte de nombreuses limites, notamment au niveau de l'inclusion sociale. En effet, en incluant des enfants et adolescents en situation de handicap à l'école ordinaire, ces politiques favorisent la stigmatisation et l'exclusion sociale de ceux-ci, le handicap étant perçu comme étant une déviance.

Mots-clés :

Handicap – inclusion – ULIS – stigmatisation.

The educational inclusion of children and adolescents with disabilities within ULIS systems: between inclusion and stigmatization.

Abstract :

This thesis focuses on the subject of inclusive education, and focuses more specifically on middle school and schoolchildren attached to the ULIS system. We will seek to demonstrate throughout this study that inclusive education, although an ideal to be achieved, has many limitations, particularly in terms of social inclusion. Indeed, by including children and adolescents with disabilities in regular school, these policies promote stigmatization and social exclusion of these, disability being perceived as a deviance.

Keywords :

Disability – inclusion – ULIS – stigmatisation.