



HAL
open science

Trajectoires scolaires et construction identitaire d'élèves en situation de handicap : rôle du sens de l'expérience scolaire

Emilie Chevallier-Rodrigues

► **To cite this version:**

Emilie Chevallier-Rodrigues. Trajectoires scolaires et construction identitaire d'élèves en situation de handicap : rôle du sens de l'expérience scolaire. Psychologie. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2016. Français. NNT : 2016TOU20117 . tel-01912328

HAL Id: tel-01912328

<https://theses.hal.science/tel-01912328>

Submitted on 5 Nov 2018

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.



THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse - Jean Jaurès

Présentée et soutenue par :
Emilie CHEVALLIER-RODRIGUES

le mardi 06 décembre 2016

Titre :

TRAJECTOIRES SCOLAIRES ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE D'ÉLÈVES
EN SITUATION DE HANDICAP : RÔLE DU SENS DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE
Volume I

École doctorale et discipline ou spécialité :

ED CLESCO : Psychologie

Unité de recherche :

Laboratoire de Psychologie de la Socialisation - Développement et Travail (LPS-DT) - EA 1697

Directeur/trice(s) de Thèse :

Myriam de LÉONARDIS, Pr. de Psychologie, Université Toulouse - Jean Jaurès
Amélie COURTINAT-CAMPS, MCF de Psychologie, Université Toulouse - Jean Jaurès

Jury :

Rapporteurs :

Martine JANNER-RAIMONDI, Pr. de Sciences de l'Éducation, Université Paris 13
Pascal MALLET, Pr. de Psychologie, Université Paris Ouest - Nanterre La défense

Remerciements

Je souhaite remercier tout particulièrement Myriam de Léonardis pour la confiance qu'elle m'a portée dès le Master 1 en m'incitant à m'engager dans une voie que je n'envisageais pas d'emblée. Je lui suis reconnaissante de m'avoir conseillée et encadrée pendant ces cinq années avec tant de rigueur, de bienveillance et d'encouragements.

J'adresse ma profonde gratitude à Amélie Courtinat-Camps qui suit ce parcours depuis le Master 2. Merci à elle pour sa disponibilité, son soutien et nos échanges toujours très stimulants et rassurants.

Merci à vous deux pour votre complémentarité dans cette co-direction qui fut pour moi une vraie richesse. Merci également à Yves Prêteur pour ses précieuses relectures.

J'exprime toute ma reconnaissance à madame Martine Janner-Raimondi et monsieur Pascal Mallet d'avoir accepté d'être les membres de ce jury de thèse et pour l'attention qu'ils porteront à ce document.

J'aimerais remercier tous les élèves qui ont participé à ce travail, sans quoi rien n'aurait été possible. Merci aux IEN, aux directeurs, aux enseignants et aux AVS des établissements sollicités d'avoir accepté mes interventions. Merci pour votre disponibilité et pour le temps que vous m'avez accordée. Je remercie tout particulièrement Pauline qui m'a ouvert les portes de sa classe dès le Master 1, merci à toi pour ta confiance.

Je remercie tous les membres du laboratoire LPS-DT et plus particulièrement les membres de l'équipe « Psychologie du développement et de l'éducation familiale et scolaire » pour leur soutien, leurs remarques et encouragements. Merci aussi au groupe « interstructuration » pour nos temps d'échanges stimulants et au collectif du « BREF » pour tous les moments agréables passés ensemble.

Merci à Vincent, qui, en acceptant de superviser mon stage professionnalisant, m'a ouvert à de nouvelles perspectives qui ont contribué à alimenter ce travail.

Le parcours doctoral est aussi un temps de rencontres qui ont été pour moi précieuses. Merci à tous les doctorants et docteurs que j'ai eu la chance de rencontrer. Merci Adèle, Adeline, Amandine, Céline, Élodie, Julien, Justine, Kimberley, Lien, Lucie, Marie, Marie-Fred, Martine, Nancy, Olivia, Piquette, Raymond, Vanna et Vincent. Votre présence, nos échanges, nos partages d'expériences,

vosre soutien, vos relectures et vos encouragements de tous les instants m'ont été indispensables. J'exprime ma profonde gratitude à nos débats-déjeuner autour de la rationalisation (qui ont indéniablement fait avancer la recherche), je remercie les rires de la salle des doctorants, l'existence des kébabs d'Aline et son trafic d'ânes, les m&m's, les blagues du petit livre orange, les danses improvisées, les apéros tardifs, les figures de KravMaga... Cette expérience aura été indéniablement riche, certes pas toujours évidente, mais révélatrice d'affinités certaines. Merci à ma Germaine pour ce voyage au bout du monde inoubliable. Merci aux acteurs quotidiens du labo : Davina et ton écoute, Adèle ta deuxième matinée et nos fraternelles chamailleries, Vincent et tes blagues hilarantes, Marie et Oliv' pour votre bonne humeur et vos coups de folie : vous avez coloré mes journées et adouci cette fin de thèse ! Martine, merci d'avoir été une partenaire finale parfaite, merci pour nos précieux moments de partage et pour avoir su m'insuffler de la force quand j'en avais besoin. Un merci tout particulier à ma coloc' qui me suit depuis le tout début de cette thèse, Nancy ce parcours n'aurait pas eu la même saveur sans toi.

Merci à tous de m'avoir supportée, moi, Julia et Pierre, d'avoir su m'apprivoiser et d'avoir partagé des temps forts de ma vie.

Aussi, bien sûr, je remercie mes amies du 15 ! IL, Béren, Ces', Crevange, Crum, Delphine, Fio, Hib, Jen, Lolotte, Lydie, Nadège et Vivie, merci pour l'intérêt que vous avez porté à ce travail et pour vos encouragements. Un grand merci à Fanny pour nos coups de téléphone stimulants et à Lydie pour la confiance mobilisatrice qu'elle porte en moi. Un merci particulier à toi Carole avec qui je partage tout de ma vie depuis X années, merci pour avoir suivi ce travail, pour m'avoir stimulée et avoir surveillé quotidiennement mes dernières semaines de travail. Sache que ta présence à mes côtés n'a pas de prix.

Un immense merci à mes parents qui ont fait de moi ce que je suis aujourd'hui. Merci de m'avoir transmis, au-delà de votre amour, votre rigueur, votre persévérance et votre courage. Je sais le plaisir que peut procurer un effort grâce à vous. Je vous dois tant. Merci à mes frangines, Magali et Caroline, avec qui j'ai partagé tout cela mais aussi des franches parties de rires et de folie.

Merci aussi à ma belle-famille de m'entourer depuis toutes ces années.

Enfin, Manu toi qui est indispensable à mon équilibre, MERCI d'être mon complément depuis presque toujours.

Résumé

Depuis plus d'une décennie, la scolarisation des élèves en situation de handicap est un droit et amène à être scolarisé dans l'école la plus proche de leur domicile. Les dispositifs collectifs d'inclusion (ULIS) sont alors des leviers privilégiés pour permettre cette scolarisation qui vise l'acquisition de savoirs et le développement de la socialisation. Pour évaluer les effets de l'inclusion scolaire, les recherches à ce jour ont principalement questionné les professionnels et l'entourage familial des élèves.

L'objectif de cette thèse est de contribuer à la construction des connaissances sur l'inclusion scolaire d'élèves en situation de handicap en appréhendant le sens qu'ils accordent à leur expérience scolaire et leurs représentations de soi, eu égard à leur trajectoire scolaire.

Nous avons rencontré 111 élèves en situation de handicap intellectuel, 50 filles et 61 garçons, âgés de 7 à 16 ans ($M = 12,4$; $ET = 2,08$) scolarisés en ULIS école ($N = 44$), ULIS collège ($N = 49$) et IME ($N = 18$) dans la région Midi-Pyrénées.

Cinq outils complémentaires, tous adaptés pour les élèves rencontrés, ont été utilisés afin de recueillir nos données : le dessin de soi et du bonhomme (Hurtig & Rohrer, 1979), un Q-Sort de représentations de soi (Pierrehumbert & Rankin, 1990), le questionnaire « Les jeunes, l'école et leur avenir » (Prêteur, Constant & Féchant, 2004), le Dessin de l'Ecole Réelle et de l'Ecole Imaginaire (Caglar, 1983) et un bilan de savoir oralisé (Charlot, Bautier & Rochex, 1992).

Nos résultats indiquent l'existence d'une pluralité de trajectoires scolaires révélatrices de la scolarisation d'élèves en situation de handicap. Les contextes actuels de scolarisation ainsi que les modalités d'enseignement sont des dimensions saillantes composant ces trajectoires. Le sens de l'expérience scolaire de ces élèves, qui se construit sur la base de ces trajectoires, souligne une importante valorisation des apprentissages intellectuels et scolaires. L'enseignant est perçu comme le principal agent de médiation entre les élèves et les savoirs. L'absence de relations aux pairs dans les activités récréatives est aussi constatée. L'étude des liens entre les variables met en exergue l'effet modérateur du sens accordé à leur expérience scolaire, notamment les apprentissages du quotidien, les rapports entretenus avec les enseignants, les représentations concernant les liens aux pairs et les contenus scolaires, dans la relation entre les trajectoires scolaires et les représentations de soi. En s'intéressant plus précisément à leurs différences interindividuelles, l'analyse des processus psychologiques à l'œuvre permet de mettre en lumière des aspects de leur personnalisation, tels que leur (non) investissement des savoirs et/ou leur (non) inscription dans les relations aux pairs et ce, en réponse à des histoires de vie scolaire et singulière.

Mots-clés : expérience scolaire, inclusion, représentations de soi, situation de handicap (intellectuel), trajectoire scolaire

Summary

Since more than a decade, disabled pupils' schooling has to figure in the closer school from their house. Collective's inclusion devices (ULIS) are considered as emphasizees to this schooling which aim to deliver knowledge and access to socialization. Research studies treat the evaluation of inclusion effects by the investigation of professional and family environment's points of view.

We would propose to contribute to knowledge building by directly investigate pupils concerns about their schooling experiment' sense and the development of self-representations in terms educational trajectories. Their characteristics and specificities would be highlighted.

We met 111 intellectually disabled pupils, 51 girls and 60 boys, aged 7.5 to 16 years old (A (average) = 12.4 ; SD (standard deviation) = 2.08), schooled in ULIS based in primary school (N=44), ULIS based in secondary school (N=49) and in specialized environment (N=19), in the Midi-Pyrénées area.

Five additional instruments, all suitable for pupils we met, have been used to collect our data : self-drawing and man drawing (Hurtig & Rohrer, 1979), a Q-Sort of self-representations (Pierrehumbert & Rankin, 1990), the questionnaire *Les jeunes, l'école et leur avenir* (Prêteur, Constant & Féchant, 2004), a drawing of real school and dreaming school *Dessin de l'Ecole Réelle et de l'Ecole Imaginaire* (Caglar, 1983) and an orally *bilan de savoir* (knowledge assessment) (Charlot, Bautier & Rochex, 1992).

Our results show existence of plural educational trajectories which emphasize pupils in a disability situation's schooling. Current context of schooling and methods of teaching are prominent dimensions of these trajectories. The sense of schooling experience, based on these trajectories, underlines higher values given to intellectual and schooling knowledge. The teacher is perceived as the principal mediating agent between pupils and knowledge. The lack of peer's relations is also observed in their recreational activity. Studying links between the variables of our study disclose a moderated effect of sense given to their schooling experience, particularly in daily knowledge, relationships with teachers, link to peers and school content, in the relationship between educational trajectories and self-representation. By focusing more precisely on inter-individual differences, analysis of psychologic processes involved reveal personalization aspects, as (no) knowledge investment, (no) peers relationship inscription, swayed by their single life history and academic one.

Key-words: (intellectual) disability situation, educational trajectories, inclusion, self-representation, schooling experience

Sommaire

INTRODUCTION.....	1
-------------------	---

PREMIERE PARTIE :

Revue de la question et analyse critique des modèles théoriques

CHAPITRE 1 : ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP : QUELLES MODALITES DE SCOLARISATION ?	6
---	---

1.1	QUEL TRAITEMENT DE LA DIFFERENCE ET DU PARTICULIER DANS L'HISTOIRE ?.....	6
1.2	LES BOULEVERSEMENTS INDUITS PAR LA MASSIFICATION SCOLAIRE	7
1.3	LE MODELE DE LA READAPTATION ET LE PARADIGME INTEGRATIF	9
1.4	UN CHANGEMENT PARADIGMATIQUE MAJEUR	12
1.4.1	<i>Une nouvelle définition du handicap et de la déficience.....</i>	12
1.4.2	<i>Le processus inclusif : un renversement des conceptions et des pratiques</i>	13
1.4.3	<i>L'avènement d'une nouvelle terminologie : les Besoins Educatifs Particuliers (BEP).....</i>	14
1.5	QUELLE SCOLARISATION POUR LES ELEVES EN SH ?	16
1.5.1	<i>Les possibilités de scolarisation dans le monde.....</i>	16
1.5.2	<i>La scolarisation inclusive française.....</i>	16
1.5.2.1	<i>Le 11 février 2005 : des conceptions et pratiques nouvelles.....</i>	16
1.5.2.2	<i>Quels contextes de scolarisation ?.....</i>	18
1.5.2.3	<i>L'inclusion scolaire en chiffres.....</i>	21
1.6	L'INCLUSION A L'EPREUVE DU TERRAIN.....	21
1.6.1	<i>Une orientation qui questionne.....</i>	21
1.6.2	<i>Le regard des parents sur la scolarisation des élèves en SH.....</i>	22
1.6.3	<i>Les représentations comme facteur explicatif de la pratique des enseignants.....</i>	23
1.6.4	<i>L'adaptation pédagogique : l'incontournable de l'inclusion</i>	24
1.6.5	<i>Une coopération nécessaire mais difficile.....</i>	25
1.6.6	<i>Un manque de moyens avéré.....</i>	26
1.6.7	<i>Les effets sur les élèves et l'importance d'une inclusion responsable.....</i>	26
	SYNTHESE.....	29

CHAPITRE 2 : QUELLE CONSTRUCTION DE SOI CHEZ L'ELEVE EN SITUATION DE HANDICAP ?.....	31
--	----

2.1	COMMENT SE CONSTRUIT L'IDENTITE ?	31
2.1.1	<i>Identité personnelle.....</i>	32
2.1.2	<i>Identité sociale</i>	32
2.2	LA PERSONNE EN SITUATION DE HANDICAP : UNE CONSTRUCTION IDENTITAIRE PARTICULIERE ?	33
2.2.1	<i>Une image de soi menacée</i>	33
2.2.2	<i>A la conquête d'une place de sujet</i>	34
2.2.3	<i>La reconnaissance de l'autre comme témoin d'inclusion.....</i>	35
2.2.4	<i>Faire évoluer les représentations : considérer le contact, la visibilité et l'importunité du handicap</i>	35
2.2.5	<i>Les ressources personnelles et sociales du sujet en situation de liminalité.....</i>	37
2.3	COMMENT APPREHENDER LES REPRESENTATIONS DE SOI ?	38
2.3.1	<i>Un foisonnement terminologique.....</i>	39
2.3.2	<i>La structure des représentations de soi : Unidimensionnelle vs multidimensionnelle</i>	41
2.3.3	<i>Les caractéristiques développementales des représentations de soi.....</i>	42

2.3.3.1	Des représentations de soi différentes en fonction de l'âge	42
2.3.3.2	Des représentations de soi différentes en fonction du sexe	43
2.4	LE ROLE DU CONTEXTE SCOLAIRE DANS LA CONSTRUCTION DES REPRESENTATIONS DE SOI DES ELEVES EN SH	45
2.4.1	<i>Le milieu spécialisé, un contexte protecteur pour le soi ?</i>	45
2.4.2	<i>Les enjeux d'une scolarisation en milieu ordinaire vs en milieu spécialisé sur les représentations de soi</i>	47
2.4.3	<i>Le rôle des dynamiques comparatives dans les représentations de soi</i>	49
	SYNTHESE	53
CHAPITRE 3 : L'EXPERIENCE SCOLAIRE DES ELEVES EN SITUATION DE HANDICAP		55
3.1	EXPERIENCE SCOLAIRE ET RAPPORT AU SAVOIR ET A L'ECOLE	55
3.1.1	<i>La sociologie de l'expérience scolaire</i>	55
3.1.2	<i>Les apports des sciences de l'éducation et de la psychologie sociale du développement à la notion d'expérience scolaire</i>	56
3.1.2.1	L'introduction du concept de rapport au savoir	57
3.1.2.2	L'approche psychologique du rapport au savoir.....	59
3.1.2.3	Une conceptualisation aux contours flous	61
3.1.3	<i>L'expérience scolaire et la construction identitaire des élèves</i>	62
3.2	L'EXPERIENCE SCOLAIRE DES ELEVES TOUT-VENANT	65
3.2.1	<i>Les représentations de l'école des élèves tout-venant</i>	65
3.2.2	<i>Le rapport à l'école et au savoir des élèves tout-venant</i>	69
3.3	LES EFFETS DE L'INCLUSION CHEZ LES ELEVES EN SH	72
3.3.1	<i>La participation et les interactions sociales des élèves</i>	72
3.3.2	<i>Des dynamiques relationnelles qui diffèrent en fonction des lieux de l'école</i>	75
3.3.2.1	La cour de récréation et les autres temps informels : entre isolement, compétition et coopération	75
3.3.2.2	La classe et son organisation pédagogique	77
3.3.3	<i>Les temps d'intégration, un facteur explicatif de la qualité de l'inclusion ?</i>	78
3.3.4	<i>Un rapport singulier à la scolarité adaptée</i>	79
3.3.4.1	Le rapport à l'école inclusive.....	79
3.3.4.2	Le rapport au savoir de l'élève en SH : un « Je n'en veux rien savoir » ?.....	82
3.3.4.3	Les projets scolaire et professionnel, entre certitudes et inquiétudes	83
	SYNTHESE	85
PROBLEMATIQUE		87
	L'INCLUSION SCOLAIRE DES ELEVES EN SH	87
	CONSTRUCTION IDENTITAIRE ET REPRESENTATIONS DE SOI CHEZ DES ELEVES EN SH.....	88
	DES TRAJECTOIRES SCOLAIRES COMPLEXES	90
	EXPERIENCE SCOLAIRE D'ELEVES EN SH	90
SECONDE PARTIE :		
Méthodologie et résultats de la recherche		
CHAPITRE 4 : DISPOSITIF DE LA RECHERCHE		93
4.1	RAPPEL DES HYPOTHESES.....	93
4.2	VARIABLES DE L'ETUDE	95
4.2.1	<i>Variable explicative</i>	95
4.2.2	<i>Variable modératrice</i>	95
4.2.3	<i>Variable à expliquer</i>	96
4.2.4	<i>Variables contrôlées</i>	97

4.2.4.1	Le degré de déficience	97
4.2.4.2	Les capacités de compréhension et de concentration	97
4.2.5	<i>Variable non contrôlée</i>	98
4.2.6	<i>Variables invoquées</i>	98
4.2.6.1	L'âge	98
4.2.6.2	Le sexe	98
4.3	PRESENTATION DE LA POPULATION	99
4.3.1	<i>L'accès à la population</i>	99
4.3.2	<i>Constitution de l'échantillon d'étude</i>	100
4.3.3	<i>Présentation des établissements</i>	100
4.3.3.1	Minimiser les moqueries : un enjeu majeur	101
4.3.3.2	Des stratégies pour la mise en place de l'inclusion.....	102
4.3.3.3	Difficultés engendrées par les prises en charge extérieures.....	102
4.3.4	<i>Protocole de recueil de données</i>	103
4.3.4.1	Procédure	103
4.3.4.2	Conditions de passation.....	103
4.3.5	<i>Caractéristiques de l'échantillon</i>	104
4.4	TECHNIQUES DE RECUEIL DES DONNEES	107
4.4.1	<i>Informations sur la trajectoire scolaire des élèves</i>	107
4.4.1.1	Une catégorisation des modalités des variables concernant le parcours scolaire et le contexte de scolarisation.....	108
4.4.1.2	Stratégie d'analyse et de construction de l'indicateur « trajectoire scolaire »	109
4.4.2	<i>Adaptation des outils et réalisation des pré-tests auprès des élèves</i>	111
4.4.3	<i>Les représentations de soi</i>	113
4.4.3.1	Le Q-Sort	113
4.4.3.2	Analyses psychométriques du Q-Sort relatives à notre échantillon.....	114
4.4.3.3	Les dessins du bonhomme et de soi	116
4.4.4	<i>Le sens de l'expérience scolaire des élèves</i>	117
4.4.4.1	Le DEREI	117
4.4.4.2	Le bilan de savoir oralisé.....	118
4.4.4.3	Les jeunes, l'école et leur avenir.....	119
4.5	RECAPITULATIF DU PROTOCOLE DE RECHERCHE	121
4.6	DEMARCHE ADOPTEE DANS L'ANALYSE DES RESULTATS	122
CHAPITRE 5 : CARACTERISTIQUES DE L'ECHANTILLON D'ETUDE : QUI SONT CES ELEVES ?.....		123
5.1	LES TRAJECTOIRES SCOLAIRES DES ELEVES RENCONTRES	123
5.1.1	<i>Scolarisation en ULIS école avec intégrations individuelle et collective (profil 1)</i>	125
5.1.2	<i>Scolarisation en ULIS collège avec intégrations individuelles (profil 2)</i>	126
5.1.3	<i>Scolarisation en IME avec regroupements collectifs (profil 3)</i>	126
5.2	LE SENS DE L'EXPERIENCE SCOLAIRE	127
5.2.1	<i>Le rapport au savoir</i>	128
5.2.1.1	Que donnent à voir les élèves rencontrés sur leur savoir, leurs apprentissages et leur avenir ? 128	
5.2.1.2	Quelle mise en discours du rapport au savoir ?.....	129
5.2.1.3	Qu'ont-ils appris ? Les types d'apprentissage évoqués.....	130
5.2.1.4	Quels sont les apprentissages les plus importants ?.....	137
5.2.1.5	Que retenir ?	138
5.2.2	<i>Le rapport à l'école des élèves</i>	138
5.2.3	<i>Les représentations de l'école des élèves</i>	140
5.2.3.1	La représentation de l'école réelle	140
5.2.3.2	La représentation de l'école imaginaire.....	141
5.2.3.3	Quelle mise en discours des représentations de l'école ?.....	142
5.2.3.4	Que retenir ?	145
5.3	LES CARACTERISTIQUES DE LEURS REPRESENTATIONS DE SOI.....	145
5.3.1	<i>Les données issues du Q-Sort</i>	145

5.3.2	<i>Le dessin du bonhomme et de soi</i>	149
	SYNTHESE.....	150
CHAPITRE 6 : ROLE MODERATEUR DU SENS DE L'EXPERIENCE SCOLAIRE ET INTERRELATION AVEC LES REPRESENTATIONS DE SOI..... 151		
6.1	LE ROLE MODERATEUR DU SENS ACCORDE A L'EXPERIENCE SCOLAIRE.....	151
6.1.1	<i>Quelques précisions concernant la démarche statistique adoptée</i>	151
6.1.2	<i>Les principaux résultats obtenus</i>	153
6.1.2.1	Le rapport au savoir : le rôle joué modérateur joué par les apprentissages quotidiens et scolaires.....	153
6.1.2.2	Le rapport à l'école des élèves : l'importance du rapport aux autres scolaires.....	156
6.1.2.3	Les représentations de l'école : l'effet des liens aux pairs et la fonction jouée par les contenus scolaires.....	160
6.1.2.4	L'effet d'interaction de la trajectoire scolaire et des variables sociobiographiques sur les représentations de soi.....	164
6.2	L'INTERSTRUCTURATION DU SENS DE L'EXPERIENCE SCOLAIRE ET DES REPRESENTATIONS DE SOI DES ELEVES....	165
6.2.1	<i>La démarche statistique suivie</i>	165
6.2.2	<i>Les principaux résultats obtenus</i>	165
6.2.2.1	L'interrelation des dimensions du soi « relationnel » et « conformité » et du rapport aux apprentissages.....	165
6.2.2.2	Le rapport aux autres scolaires : l'implication de la dimension du soi « compétences physiques » et « relationnel ».....	166
6.2.2.3	Les représentations de l'école et de soi : quelle dynamique d'interstructuration ?.....	167
	SYNTHESE.....	169
CHAPITRE 7 : TRAJECTOIRE SCOLAIRE, SENS ACCORDE A L'EXPERIENCE SCOLAIRE ET REPRESENTATIONS DE SOI..... 171		
7.1	OBJECTIFS ET METHODE DE LA CLASSIFICATION HIERARCHIQUE DESCENDANTE (CHD).....	171
7.2	LES PROFILS D'ELEVES DEGAGES.....	172
7.2.1	<i>Un élève et des parents mettant à distance les savoirs scolaires (classe 1)</i>	172
7.2.2	<i>Des savoirs et des relations aux pairs non investis (classe 4)</i>	174
7.2.3	<i>Des élèves plus jeunes, investissant les savoirs et ayant des représentations de soi dévalorisées (classe 5)</i>	176
7.2.4	<i>Une place importante accordée à la famille, une mobilisation dans la sphère scolaire et dans les relations aux autres (classe 2)</i>	178
7.2.5	<i>Des facilités dans les savoirs et des relations aux autres satisfaisantes (classe 3)</i>	180
	SYNTHESE.....	182
CHAPITRE 8 : ANALYSES DE CAS..... 184		
8.1	PIERRE (CLASSE 1).....	184
8.1.1	<i>Le rôle de sa conformité aux exigences scolaires</i>	184
8.1.2	<i>Un rôle soutenant de l'entourage de Pierre</i>	185
8.1.3	<i>Le positionnement subjectif de Pierre</i>	187
8.1.3.1	À la recherche de l'enfance ?.....	187
8.1.3.2	Des activités récréatives et sportives personnalisantes.....	188
8.2	LUCILE (CLASSE 2).....	189
8.2.1	<i>« Ne pas trop » en dire, en faire : la ligne de conduite de Lucile</i>	190
8.2.2	<i>Être actrice de sa scolarité, un enjeu pour Lucile</i>	190
8.2.3	<i>Une valorisation par les relations aux pairs suffisante</i>	192
8.3	JOSEPHINE (CLASSE 3).....	193
8.3.1	<i>Joséphine, une élève préoccupée par les apparences</i>	193
8.3.2	<i>Un investissement dans un « entre-deux »</i>	195

8.3.3	<i>Une forte mobilisation sur l'école.....</i>	195
8.3.4	<i>Etre « une grande » : un enjeu de l'expérience scolaire.....</i>	196
8.4	MELANIE (CLASSE 4).....	197
8.4.1	<i>Un désir de vouloir être conforme aux yeux d'autrui.....</i>	197
8.4.2	<i>Le soutien mobilisateur de la figure enseignante.....</i>	199
8.4.3	<i>La position de « l'infans » valorisante.....</i>	199
8.5	CHLOE (CLASSE 5).....	201
8.5.1	<i>Une valorisation assurée par la dimension du soi « général et apparence ».....</i>	201
8.5.2	<i>Une expérience scolaire en dispositif spécialisé non désirée.....</i>	202
8.5.3	<i>Une opposition à sa position scolaire en réponse à son orientation.....</i>	203
	SYNTHESE.....	205
	DISCUSSION.....	206
	LES SPECIFICITES DES ELEVES EN SH ET DE LEURS TRAJECTOIRES SCOLAIRES.....	206
	LE ROLE MODERATEUR DU SENS DE L'EXPERIENCE SCOLAIRE.....	209
	L'INTERSTRUCTURATION DES REPRESENTATIONS DE SOI ET DU SENS DE L'EXPERIENCE SCOLAIRE.....	213
	CONCLUSION.....	216
	INTERETS THEORIQUES.....	216
	INTERETS EPISTEMOLOGIQUE ET METHODOLOGIQUE.....	217
	INTERETS PRATIQUES.....	218
	LES PERSPECTIVES DE RECHERCHES ENVISAGEES.....	220
	BIBLIOGRAPHIE.....	221
	INDEX DES FIGURES ET TABLEAUX.....	246
	INDEX ONOMASTIQUE.....	247
	INDEX DES NOTIONS.....	255
	INDEX DES SIGLES.....	259

Introduction

« On parle de plus en plus du handicap : à la télévision, au cinéma, dans la presse et aussi dans les milieux psy. Mais « plus on en parle, moins on en fait » (Korff-Sausse, Ciccone, Missonnier, Salbreux, & Scelles, 2009, p. 253).

Cette citation illustre la démarche qui nous¹ a animée et mobilisée dans l'investigation de cet objet de recherche. Bien que la notion de handicap et les débats autour de la politique d'inclusion en France soient fortement médiatisés, les recherches concernant la scolarisation des élèves en situation de handicap² (SH) font défaut. Notre intérêt s'est porté sur ce sujet dès notre Master 1 de psychologie. Ce dernier faisait suite à une expérience professionnelle dans le milieu de l'enseignement au cours de laquelle nous avons été amenée à prendre en charge des enfants en SH dans différentes structures et dispositifs de scolarisation (IME et CLIS). La loi du 11 février 2005 promeut l'éducation pour tous, l'égalité des droits et la participation citoyenne des personnes en SH. Elle renforce les actions en faveur de la scolarisation des élèves en SH. Elle affirme le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, à un parcours scolaire continu et adapté. De ce fait, la tendance actuelle est de promouvoir une éducation dans le cadre scolaire ordinaire pour éviter la ségrégation. Nous nous sommes alors questionnée sur le développement des représentations de soi des élèves en situation de handicap dans de tels contextes de scolarisation. Étant toujours mobilisée sur cette thématique pour laquelle notre intérêt s'est confirmé, nous souhaitons par le biais de cette recherche doctorale apporter des éléments de réponses aux questionnements que suscite la scolarisation des élèves en SH. Comment ces élèves se perçoivent-ils dans les différents contextes de scolarisation qu'ils rencontrent ? Quel sens élaborent-ils sur l'expérience de cette scolarité ?

Objet de stéréotypes et de représentations variés, les personnes en SH vivent des situations souvent très stigmatisantes (Morvan, 2012) qui orientent leur construction identitaire (Castillo, Lannoy, Sez nec, Januel, & Petitjean, 2008). Une méconnaissance du handicap, liée en partie à une mise à l'écart souvent imposée aux personnes en SH, serait à l'origine de ces représentations (Korff-Sausse, 2008). Mais depuis la loi du 11 février 2005, les élèves en SH peuvent être, selon leurs besoins, scolarisés en classe ordinaire ou dans des

¹ Tout au long du document, nous utilisons intentionnellement le « nous » de modestie. Ainsi, les adjectifs et les participes passés s'accordent au féminin/singulier, en rapport avec le sexe de l'auteur.

² Afin d'alléger l'ensemble de la thèse, le terme « situation de handicap » (SH) apparaîtra sous le sigle SH.

dispositifs collectifs d'inclusion au sein desquels des temps d'intégration dans d'autres classes sont envisagés. Cette scolarisation devrait permettre d'éviter des expériences de rejet et de discrimination de la part d'élèves tout-venant qui, en côtoyant des élèves en SH, ne leurs sont plus étrangers (Harma, Gombert, Roussey, & Arciszewski, 2012). Ainsi, outre l'objectif d'acquisition des savoirs, ces différentes modalités de scolarisation mettent l'accent sur l'enjeu lié à la socialisation (De Saint Martin, 2016). En effet, à l'école, les relations à autrui jouent un rôle étayant sur la construction identitaire (Courtinat-Camps, 2010 ; Prêteur, Constans, & Féchant, 2004).

Mais qu'en est-il vraiment, quelles représentations de soi ces élèves en SH développent-ils ? Quel sens accordent-ils à leur expérience scolaire ?

Face aux nombreuses questions que soulève la scolarisation inclusive, différents travaux ont cherché à apporter des réponses en questionnant les parents des élèves en SH, les professionnels ou les pairs tout-venant (Berzin, Brisset, & Delamezière, 2007 ; Gombert, Feuilladiou, Gilles, & Roussey, 2008 ; Lacaille, 2011). Si quelques recherches ont sollicité directement les élèves en SH sur leurs représentations de soi, à notre connaissance, très peu se sont intéressées à leur expérience scolaire (Bourdon, 2015 ; De Saint Martin, 2013 ; Norwich & Kelly, 2004 ; Scelles, 2009). Or, ce que perçoivent les adultes ou les pairs ne peut recouvrir ce que vivent les élèves. Nous disposons donc de peu d'éléments permettant d'indiquer quelles représentations de soi les élèves en SH développent et quel sens ils accordent à leur expérience de scolarisation dans le contexte sociopolitique actuel.

Par cette thèse, inscrite dans le champ de la psychologie du développement, nous souhaitons contribuer à la construction des connaissances dans le champ du handicap. En nous référant sur ce manque de recherche interrogeant directement des élèves en SH, nous dégageons différents axes dans ce travail doctoral.

Nous nous fixons comme objectifs :

- de décrire les principales modalités des trajectoires scolaires d'élèves en SH,
- d'appréhender les relations entre ces trajectoires, le sens de l'expérience scolaire et la construction identitaire à travers les représentations de soi.

Une caractéristique de cette recherche réside dans l'approche théorique défendue, celle d'une socialisation active et plurielle où la place accordée au sujet est primordiale (Malrieu & Malrieu, 1973). Il s'agit véritablement d'une conception d'un sujet résolument acteur de sa

vie et de ses choix par le sens qu'il confère à ses diverses expériences. Peu étudiée jusqu'à l'heure actuelle, le point de vue de l'élève en SH nous paraît être nécessaire à prendre en compte pour apporter des éléments de réponses à nos questions de recherche.

Afin de mettre en œuvre ces objectifs, nous avons organisé notre document en deux parties. La première, composée de trois chapitres, s'attache à présenter notre argumentation théorique. La seconde renvoie à la partie empirique au sein de laquelle nous développons la démarche de recherche mise en œuvre ainsi que l'analyse et la discussion des résultats.

Dans la revue de questions, *le premier chapitre* permet de saisir l'évolution historique de la prise en charge des personnes en SH. La transformation majeure que représente l'avènement du modèle inclusif est resituée dans son contexte sociohistorique et ce, afin de saisir les enjeux épistémologiques et théoriques que ce changement soulève. Nous présentons les modes de scolarisation possibles pour les élèves en SH en France, avant de rendre compte des constats pratiques faits par des professionnels concernant le paradigme inclusif.

Le deuxième chapitre est consacré à la notion de représentations de soi et précise le choix de cette notion par rapport à celles qui lui sont associées comme l'estime de soi, le concept de soi et l'image de soi. Nous mettons ensuite en perspective les principaux résultats de recherches concernant le développement des représentations de soi d'élèves tout-venant avant d'évoquer les travaux concernant les élèves en SH.

Après avoir pris la mesure de l'importance du milieu scolaire dans la construction identitaire, nous centrons *le troisième chapitre* sur l'expérience scolaire des élèves. Nous distinguons alors la notion d'expérience scolaire de celle de rapport au savoir, puis nous présentons les principaux travaux réalisés auprès d'élèves tout-venant mais aussi des recherches empiriques centrées sur les effets de l'inclusion scolaire sur les élèves en SH.

La problématique présente ensuite la synthèse de notre revue de question et notre positionnement théorique. Cette problématique se clôture par la formulation de notre hypothèse générale.

Dans la partie empirique, nous développons la *méthodologie de recherche* (chapitre 4). Nous détaillons les variables de l'étude, spécifions les caractéristiques de notre échantillon avant de décrire notre démarche méthodologique et les techniques de recueil utilisées. Nous présentons enfin la démarche d'analyse privilégiée. Dans la partie *résultats* (chapitres 5, 6, 7 et 8), nous détaillons tout d'abord les caractéristiques de notre échantillon à l'aide d'analyses

descriptives. Ensuite, à partir d'analyses inférentielles, nous testons les relations envisagées entre les variables de l'étude. Par, une analyse multivariée nous cherchons à mettre en évidence des liens inédits entre nos variables avant de terminer cette partie par des études de cas mettant l'accent sur les processus psychologiques en jeu dans la construction identitaire et l'expérience scolaire des élèves en SH.

Notre dernier chapitre propose une *discussion générale* qui vise à interpréter nos résultats les plus saillants au regard du modèle théorique défendu. Apporter une contribution au débat sur la construction identitaire et l'expérience scolaire des élèves en SH est également un des objectifs de cette discussion.

Pour clore cette recherche, nous exposons dans *la conclusion générale*, les limites et les apports de ce travail doctoral tant du point de vue scientifique que de ses retombées pratiques.

Revue de la question
et analyse critique des modèles théoriques

Chapitre 1 : Élèves en situation de handicap : quelles modalités de scolarisation ?

Dans le cadre de ce premier chapitre, notre intérêt se porte sur l'émergence et l'évolution progressive de la prise en compte du handicap et des moyens mis en œuvre pour permettre aux personnes en situation de handicap (SH) de disposer de droits équivalents à ceux des personnes tout-venant. En premier lieu, la présentation de l'ancrage historique et la description des fondements des paradigmes successifs (ségréatif, intégratif, inclusif), qui encadrent la prise en charge des personnes en SH, permet de repérer les étapes évolutives dans la considération dudit handicap, d'en mesurer les implications épistémologiques, de souligner les principaux débats suscités et d'appréhender leurs incidences pratiques. Au terme de ce chapitre, la position française est mise en exergue afin d'évaluer les implications pratiques du paradigme actuel et les principales difficultés rencontrées tant par les professionnels que par les élèves dans le domaine de l'inclusion.

1.1 Quel traitement de la différence et du particulier dans l'histoire ?

Dès le moyen-âge, un intérêt est porté à la prise en charge des personnes qualifiées d'infirmités, de pauvres et de miséreuses. L'accueil charitable de ces personnes, proposé par les Hôtels Dieux, est remplacé ensuite par une fonction d'isolement. Déstabilisés par des rencontres avec ces personnes différentes, souvent comparées à des créatures inhumaines, habitées par le diable, la confrontation à une forme de manque, à une étrangeté fréquemment considérée comme anormale conduit alors les gens du peuple à ignorer ces différences en mettant ces personnes à l'écart évitant ainsi toute forme d'inconfort psychique (Cabassut, 2005 ; Korff-Sausse, 2008 ; Morvan, 2012). Ce n'est qu'à partir de la deuxième moitié du 18^{ème} siècle que l'unique objectif de survie infligé aux personnes jugées différentes, n'est plus considéré comme un traitement acceptable dans la société dans laquelle les sujets évoluent alors (Frangieh, 2013). Assurément, le siècle des lumières vient questionner ces différences et les penseurs qui s'associent aux scientifiques soulignent l'éducabilité des personnes atteintes de déficience sensorielle. Pinel, psychiatre pionnier du 18^{ème} siècle, soutient leur humanisation ainsi que leur prise en charge (Gardou, 2012). Au plan scolaire, des écoles spécialement dédiées à accueillir ces élèves différents sont alors créées afin de les faire accéder à une forme d'éducation. Ainsi, en 1755, une première forme de communication est mise au point par l'abbé de l'Épée à destination des enfants sourds et le braille pour les aveugles est

inventé en 1780 par Valentin Haüy. En 1790, le comité de mendicité présidé par La Rochefoucauld-Liancourt affirme le principe d'assistance de la nation devant l'assemblée constituante de l'époque. Faire abstraction de la différence n'est donc plus possible et ce principe d'assistance fait figure de première pierre à l'édifice d'une responsabilisation citoyenne dans le traitement de ces personnes. Dans cette optique, le début du 19^{ème} siècle est marqué par une volonté de connaissance de ces nombreuses « *maladies de l'esprit* » qui abondent, dont « *l'idiotie* ». Les professionnels de la santé et de l'éducation s'emparent de ces questions et tentent d'y apporter des solutions. Aussi, des groupes de médecins et d'éducateurs/pédagogues se questionnent sur des méthodes d'éducation possibles dont le dessein égalitaire, non encore affirmé, se laisse entrevoir. Ainsi, les essais d'éducation d'Itard en 1805 sur le jeune Victor (Sermier Dessemontet, 2012), ou encore le développement de la pédagogie adaptée par Seguin en 1830 prône l'éducabilité de tous ; un pari « *fou* » qui est d'éduquer les « *idiots* ». Dans la mouvance de ces idées, des médecins tels que Bourneville vont militer pour faire changer les dispositifs existants tels que les Hôtels Dieux (Deleau, 2006). Bourneville ouvre, en 1893, le premier Institut-Médico-Pédagogique (IMP) à Vitry sur Seine : premier établissement spécialisé pour les enfants déficients intellectuels (Aussilloux & Baghdadli, 2006 ; Dréano, 2015 ; Luc, 1999).

1.2 Les bouleversements induits par la massification scolaire

A la fin du 19^{ème} siècle, fort des changements et des avancées idéologiques qui ont précédé, les aspirations égalitaristes et les convictions humanitaires promeuvent l'idée que les classes populaires peuvent elles aussi avoir accès à l'éducation. En 1882 et 1886 des lois issues du gouvernement Jules Ferry instaurent la laïcité, la gratuité et l'obligation d'instruction publique pour les enfants âgés de 6 à 13 ans. Jusqu'alors, l'Église était chargée de l'organisation de l'instruction des enfants ; la scolarisation commence alors à se démocratiser et n'est plus réservée exclusivement aux classes dominantes. Ce projet égalitaire d'instruction dans une école gratuite, laïque et obligatoire a pour objectif de « *civiliser les classes populaires en intervenant sur l'éducation des enfants ; il s'agit en les faisant accéder au « minimum d'instruction nécessaire » de les faire sortir d'une « condition misérable » et de « l'amoralité » de leur milieu d'origine* » (Pinell & Zafiropoulos, 1983, p. 23). Ces intentions furent parfois mal perçues et qualifiées « *d'aspirations illégitimes à l'ascension sociale* » par la bourgeoisie de l'époque (*op.cit.*, p. 25). Afin de faire adhérer une majorité à ce projet, les membres du gouvernement Jules Ferry précisent alors leurs objectifs égalitaires et expliquent qu'il s'agit seulement d'inculquer à chacun un minimum vital ; écrire, lire et

compter et non de conduire à quelque forme que ce soit d'émancipation. De plus le gouvernement de l'époque met en avant les avantages des enseignements moraux portés par cette réforme qui visent à « *harmoniser les règles de conduites et de comportements des enfants du peuple* » (*op.cit.*, p. 27). Au-delà d'un idéal d'instruction minimum, ces dispositions semblent assurer une forme de mainmise sur les gens « *amoraux* » du peuple.

Avant la promulgation des lois du gouvernement Jules Ferry, l'instruction n'était pas obligatoire et par conséquent tous les enfants n'étaient pas scolarisés. Beaucoup n'étaient pas familiers de la langue française et avaient pour habitude l'utilisation de dialectes locaux dans leur famille. Suite à l'application des lois de Jules Ferry, une hétérogénéité de capacités entre les enfants scolarisés est remarquée. Les termes « *d'arriérés* », « *d'anormaux* » ou « *d'indisciplinés* » apparaissent pour qualifier ces élèves qui ne bénéficient pas des bienfaits de l'école obligatoire (Bastide, 2011 ; Dorison, 2006). C'est le terme « *d'arriérés* » proposé par Bourneville qui est retenu contre le terme « *d'anormaux* » proposé par Binet, jugé alors comme plus péjoratif (Prêteur & de Léonardis, 2002). Face à certains de ces élèves qui mettent à mal la volonté d'instruction morale de l'école, une double nécessité apparaît : « *celle de préserver l'école publique et d'éviter que les anormaux deviennent un danger social* » (Pinell & Zafiropoulos, 1983, p. 43).

C'est dans cette visée de préservation et de mise à l'écart que dès 1904, Binet et Simon sont chargés de mettre au point un outil permettant d'évaluer quels sont les élèves ne pouvant bénéficier de l'enseignement de l'école publique (Bastide, 2011 ; Gardou & Develey, 2001). L'échelle métrique de Binet-Simon permet de dépister, en mesurant le développement intellectuel en fonction de l'âge mental de l'enfant et en leur attribuant un « *degré d'arriération* », quels étaient ces élèves « *arriérés* » et de distinguer les « *ignorants par débilité* » c'est-à-dire ayant un niveau de débilité légère de ceux « *ignorants de fait* » considérés comme des arriérés profonds relevant alors de structures médicalisées (Pinell & Zafiropoulos, 1983). Dans le but d'accueillir ces élèves identifiés comme étant inadaptés, les classes de perfectionnement, annexées aux écoles primaires, sont alors créées *via* la promulgation de la loi du 15 avril 1909 (Bastide, 2011 ; Dorison, 2006 ; Plaisance, 2009). La conviction de Bourneville est dès lors entérinée : tous les enfants handicapés doivent recevoir une éducation adaptée qui n'est pas déconnectée du système ordinaire.

Le nombre de classes de perfectionnement n'a ensuite fait que s'accroître accueillant davantage des élèves en difficultés scolaires, des perturbateurs ou des « *indisciplinés* » que des élèves arriérés (Dorison, 2015). Par cette prise en charge en surabondance et

ségrégativement irréfutable, l'objectif sous-jacent était de mettre à l'écart ces auteurs de troubles du milieu ordinaire. Pour pallier ces orientations abusives, de nouveaux moyens permettant de mieux définir les causes d'une orientation en classe de perfectionnement sont mis en place avec la création de la psychologie scolaire dès la fin de la seconde guerre mondiale. En parallèle, au vu de la surcharge numérique observée dans ces classes, de la déculpabilisation ressentie suite aux avancées de la génétique dans l'explication des causes possibles du handicap, des associations parentales revendiquent de considérer conjointement les droits aux soins et à l'éducation pour permettre une scolarisation de qualité à leurs enfants (Berzin, 2010). Mais, même si les mouvements associatifs se mobilisent, ce n'est qu'avec la création de la sécurité sociale, qui met à disposition des moyens, que ces revendications vont prendre forme (Barral, 2008). Dans cette perspective les centres privés existants, soutenus par des associations de parents, sont reconnus par l'Etat *via* le décret n°56-584 du 9 mars 1956 : les centres spécialisés intitulés « Institut Médico-Pédagogique » sont fondés. Ces centres, dont les ouvertures vont s'accroître, permettent enfin de conjuguer vocation médicale et pédagogique et portent leur intérêt sur deux catégories d'enfants : les enfants présentant essentiellement des troubles du caractère et du comportement, susceptibles d'une rééducation psycho thérapeutique et les enfants atteints de déficience à prédominance intellectuelle, liée à des troubles neuro psychiques, exigeant le recours à des techniques non exclusivement pédagogiques (Décret n°56-584 du 9 mars 1956).

Des changements de représentations relatives aux personnes dites « *arriérées* » s'opèrent, bien que timidement, avec le refus des anciennes conceptions dualistes « *curables et incurables* » (Pinell & Zafiropoulos, 1983). Aidé par les travaux de Zazzo et Misès en psychologie et psychanalyse, la définition et la compréhension de la déficience intellectuelle sont facilitées et s'appréhendent alors sous une conception psychodynamique (Frangieh, 2013). Dans cette perspective jugée plus compréhensive, le Ministère de la Santé, avec la circulaire du 16 mars 1972, s'oppose aux anciennes conceptions en matière d'arriération (Dorison, 2006). L'aspect évolutif des troubles des enfants et adolescents et l'aspect différentiel des troubles que les adultes peuvent présenter sont mis en évidence. Le rôle de l'environnement est souligné comme un des facteurs explicatifs de l'évolution de ces troubles (Mennier & Courbois, 2005).

1.3 Le modèle de la réadaptation et le paradigme intégratif

Engagées dans une lutte contre l'exclusion sociale, les revendications des personnes en SH s'accroissent alors ; elles ne souhaitent plus être ségréguées dans des dispositifs spécialisés

et souhaitent, dans une visée de normalisation, vivre de la même manière que les personnes tout-venant (Frاندji & Rochex, 2011 ; Lani, 2010 ; Ville, 2005). Face à ces demandes, l'Etat attribue des aides (matérielles et/ou psychologiques) pour permettre à ces personnes de s'adapter, de se réadapter aux exigences du milieu d'accueil (Stiker, 2003, 2014).

Sur le plan scolaire, une mission préventive est confiée aux Groupes d'Aides Psycho Pédagogiques (GAPP) créés en 1970, parallèlement au processus de dépistage entamé par la psychologie scolaire, visant « *à améliorer l'adaptation des enfants par la prévention et la rééducation en classes ordinaires* » (Prêteur & de Léonardis, 2002). Pour ce faire, le milieu médicosocial peut intervenir directement dans l'école en référence à la loi Haby (1975) qui, visant la démocratisation scolaire amorcée dans les années 70, ambitionne l'égalité des apprentissages pour tous. Ce modèle de la réadaptation conduit à agir « *comme si* » il n'y avait pas de différences, et les corrections, les réparations apportées au sujet sont les bases de ce mode de fonctionnement (Ville, 2005).

Associé à ce modèle, le terme « *handicap* » apparaît et vient remplacer celui d'arriérés (Bastide, 2011). Issue du domaine sportif, son utilisation voulait souligner l'existence pour l'un des compétiteurs, d'une compétence en moins ou amoindrie de manière à compenser les difficultés ou, lésions, lacunes de l'autre compétiteur (Stiker, 2003). Concourir alors avec « *une main dans le chapeau* » soit un « *hand in cap* » pour les personnes tout-venant permet à celles qualifiées d'invalides d'avoir une chance de pouvoir revenir dans la course (Frangieh, 2013). Cette volonté de compensation, difficile à mettre en pratique au quotidien, a ensuite fait place à l'attribution d'indemnisations (allocations, réseaux de soutien, droits reconnus).

Le handicap, appréhendé dans une conception médicale et individuelle, se définit en trois points : la déficience (niveau lésionnel), l'incapacité (niveau fonctionnel) et le désavantage (niveau social) (OMS, 1980). Le handicap relève alors d'une conception défectologique associée au manque, à la pathologie renvoyant aux caractéristiques intrinsèques des sujets (Berzin, 2015 ; Gardou, 2006) qui est reconnu lorsqu'une personne ne répond pas aux normes préétablie par la société (Bloch-Lainé, 1969 ; Bonnefond, 2006). Le handicap peut toutefois être atténué ou éliminé par les interactions entre le sujet, l'environnement et le contexte social (Desombre, 2011 ; Ministère de l'Éducation nationale, 1975). Le terme de déficience intellectuelle, se référant au handicap mental, évolue également atténuant les connotations négatives jusqu'alors en vigueur (Association Américaine pour le Retard Mental). La déficience intellectuelle (DI) n'est alors plus uniquement individuelle et est à considérer en lien avec l'environnement (Sermier Dessemontet, 2012). Le degré de

déficience³, appréhendé par le biais du Quotient Intellectuel (QI), contribue à orienter les prises en charge des personnes concernées (Frangieh, 2013).

La reconnaissance du handicap comme un désavantage sur le plan médical, auquel il convient d'apporter une aide, ouvre la voie sur le souhait d'une prise en charge des enfants handicapés dans le milieu ordinaire (Ministère de l'Éducation nationale, 1975). Pour la première fois le terme d'intégration est explicitement utilisé manifestant la volonté de scolariser les enfants handicapés dans le milieu ordinaire (Bert, Réveillère, Berthollet, & Frischmann, 2001). Le système intégratif dit « *mainstreaming* » s'appuie le plus souvent sur un système en cascade, à partir duquel on s'efforce de faire vivre une scolarité la plus proche possible d'une scolarité ordinaire et ce, dans une visée normative et conformiste. Seuls les élèves qui sont en mesure de s'adapter à la culture de l'école sont scolarisés en milieu ordinaire ; ce n'est donc pas l'école qui s'adapte à leurs besoins (Ebersold, 2012 ; Rousseau & Bélanger, 2004). En découle une orientation sectorisée répondant à une logique de filières où les élèves, selon le type de handicap, sont scolarisés en milieu ordinaire ou spécialisé (Berzin et al., 2007). Ces pratiques d'orientation conduisent « *à se demander quels élèves peuvent effectivement bénéficier de l'intégration et, par conséquent, quels dispositifs adopter : intégration à temps partiel ou non, classes⁴ ou unités spéciales etc.* » (Plaisance, 2007, p. 160). Ce mode de fonctionnement est parfois appréhendé comme une illusion où les élèves intégrés de manière partielle ne seraient finalement que des « *visiteurs* » (Tremblay, 2012). L'intégration est alors pensée comme une assimilation où le sujet intégré s'adapte et perd certaines de ses caractéristiques afin de correspondre à celles du milieu d'accueil (Tap & Anton, 2013). Dans ces conditions, il existe bien une altération dans la conception de l'intégration puisqu'une adaptation réciproque entre le sujet et l'institution n'est jamais envisagée (Tap, 1988).

Suite à une conception médicale et individuelle du handicap qui s'essouffle à la fin des années 1990, la remise en question de ce modèle, qui demeure malgré tout ségrégatif, amène à penser le handicap non plus comme uniquement individuel et relevant spécifiquement de la personne en SH. L'importance du facteur environnemental est mise en lumière comme aspect

³ La DI légère est située entre 50-55 et 70 ; la DI moyenne entre 35-40 à 50-55, la DI grave 20-25 à 35-40 et la DI profonde présente un QI inférieur à 20-25 (DSM IV).

⁴ Dans la circulaire d'Aout 2015, les CLIS ont été remplacées par les ULIS École. En conséquence, le terme de classe est aujourd'hui obsolète. Nous conservons alors cette utilisation et nous en faisons de même sur l'ensemble de cette thèse, quant à l'usage fait de ce terme, par les différents auteurs cités.

plus ou moins facilitateur de la participation à une vie sociale en général (Brun & Mellier, 2016).

1.4 Un changement paradigmatique majeur

Des associations parentales comme l'Union Nationale des Associations de Parents d'Enfants Inadaptés (UNAPEI) mais aussi professionnelles telle que l'Association Pour Adultes et Jeunes Handicapés (APAJH) s'opposent à ces modes de prises en charge considérés comme ségrégatifs et œuvrent pour améliorer la scolarisation des enfants en SH. Véritables médiateurs entre l'Etat et les institutions, ces associations revendiquent la reconnaissance de la responsabilité du milieu social et son implication majeure dans l'accueil, l'éducation et le soin apporté à ces enfants (Bataille & Midelet, 2014). Les différents résultats de recherche, communiqués notamment par l'Agence Européenne pour l'éducation adaptée et inclusive⁵, associés à ces interpellations ont fait évoluer la conception du handicap : des défauts d'accessibilité (aux lieux, aux soins, à l'éducation ...) sont reconnus et l'implication progressive d'une responsabilité du milieu social est engagée.

1.4.1 Une nouvelle définition du handicap et de la déficience

Les fonctions organiques, les structures anatomiques, l'activité et la participation des individus sont les fondements de la Classification Internationale du Fonctionnement (CIF) du Handicap et de la Santé qui produit une nouvelle conception du handicap. La CIF, proposée en 2001 par l'Organisation mondiale de la Santé (OMS), inscrite dans une perspective biopsychosociale, met en cause l'environnement dans la limitation de la participation sociale du sujet (Berzin, 2010), définie comme la réalisation des habitudes de vie du sujet dans les milieux qu'il fréquente (Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté, & St-Michel, 1998). Le handicap n'est plus appréhendé comme un manque ou une limitation au plan des compétences du sujet et de sa participation sociale (Ebersold, 2009 ; Marissal, 2009) mais selon l'Organisation des Nations unies en 2002 (ONU) comme une restriction de participation qui est moins l'effet d'une déficience que celui de « *la différence entre la participation observée de l'individu et celle qui est attendue (à la fois de l'individu et par l'individu) d'une personne non affectée par un problème de santé similaire* » (op.cit., p. 10). L'environnement agit alors comme un Processus de Production du Handicap (PPH) (Fougeyrollas, 2009). L'expression « *en situation de handicap* » souligne alors l'importance des facteurs environnementaux et rompt avec les conceptions essentialistes indiquant qu'il

⁵ Cette institution en lien direct avec la commission européenne vise à développer toutes recherches sur ce thème et assure une diffusion des travaux qui en découlent. Elle occupe également un rôle de coordonnateur dans les recherches des pays membres.

s'agit bien dans tous les cas (quelle que soit la situation de la personne en question) d'un rapport social (*op.cit.*). La personne en SH se trouve être « *le produit de l'incapacité de l'environnement à traiter correctement les différences et non pas comme la conséquence d'une déficience propre à la personne* » (Bordas, 2007, p. 118). Toutefois, l'utilisation de cette expression est quelquefois contestée et jugée inappropriée (Lang, 2003). En se centrant davantage sur l'aspect environnemental, l'attention serait portée sur le caractère réversible de la situation, rendue possible par des adaptations ou des aides et ce, au détriment de la dimension subjective du handicap (De Peslouan, 2007 ; Lang, 2003 ; Morvan, 2012).

La définition de la déficience de *l'American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) rompt également avec une perspective déficitaire et apporte un point de vue systémique en se basant autant sur les capacités intellectuelles que le comportement adaptatif, l'état de santé, la participation aux différents milieux de vie et les facteurs propres au contexte de vie des sujets. L'intervention en éducation spécialisée n'est alors plus conduite par le déficit mais par le soutien des potentialités de chacun que l'environnement limite. Concernant les orientations, l'AAIDD propose d'utiliser un autre indicateur que le QI. Ce dernier considère peu la subjectivité des sujets et présente un réel danger : les orienter vers un lieu scolaire qui n'assure pas une réponse adéquate à leurs besoins (Rafferty, Piscitelli, & Boettcher, 2003 ; Sermier Dessemontet, 2012). Dans cette perspective Buntinx et Schalock (2010) mettent au point une échelle s'attachant à appréhender l'intensité du besoin de soutien perçu par les sujets en fonction de leur niveau de déficience. Cette échelle permet d'ajuster les besoins et les services à chaque sujet dans le respect de leur singularité.

1.4.2 Le processus inclusif : un renversement des conceptions et des pratiques

Dans ce contexte, l'ouverture sur le paradigme inclusif (ONU, 2006) et sur une conception universelle de l'accessibilité (Tremblay, 2012) doit apporter des réponses positives à la diversité et amène à considérer les différences entre les sujets comme une source de richesse alimentant alors les apprentissages (Boutin & Bessette, 2009). L'inclusion implique « *l'exigence faite au système éducatif d'assurer la réussite scolaire et l'inscription sociale de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales. Sa consécration dépasse en cela largement la question du handicap et de la scolarisation d'un groupe minoritaire* » (Ebersold, 2009, p. 79). L'inclusion apparaît alors comme un processus (C. Beaucher, Beaucher, & Moreau, 2013) qui requiert une réelle transformation, des procédés,

des méthodes et des modes de pensée (Berzin et al., 2007 ; Gardou, 2006 ; Plaisance, 2007). Les principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation sont alors mis en exergue par l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), qui réaffirme la nécessité d'une transformation des écoles. La scolarisation des enfants en SH ne concerne plus « *seulement les réformes de l'éducation spécialisée, mais la réforme à la fois du système d'éducation ordinaire et spécifique* » (UNESCO, 2008).

L'adaptation du contexte aux besoins des élèves concernés nécessite le passage d'une logique de filière (principe ségrégatif) à une logique de parcours (Berzin et al., 2007). L'évolution des pratiques d'accueil et d'enseignement spécialisé et ordinaire doit viser l'accès aux savoirs pour tous les élèves en référence aux différents paliers du Socle Commun de Connaissances et de Compétences (Frاندji & Rochex, 2011).

Le droit à l'éducation pour tous, défendu par le processus inclusif, constitue un facteur de protection contre l'exclusion scolaire et sociale (Benoit, 2012). Il s'agit de favoriser l'accès à un patrimoine humain et social commun (Gardou, 2013) où « *l'école inclusive doit constituer une réponse au besoin de reconnaissance, d'attention, de sympathie et de considération* » (*op.cit.*, p. 19). Ces enjeux sociaux et éthiques, cherchant à combattre les inégalités, prennent appui sur un principe d'équité qui conduit à agir de manière modulée selon les besoins et les désirs singuliers de chacun (Gardou, 2006, 2012). En ce sens, les courants de la pédagogie de l'inclusion visent à prendre en compte tous les élèves et leurs besoins spécifiques (Rousseau, Bergeron, & Vienneau, 2013). L'enseignement doit être tourné envers 30 élèves (30x1) et non plus envers un groupe classe représentant ces 30 élèves (1x30) (Frangieh, 2013). Les adaptations pédagogiques mises en place pour un élève peuvent être bénéfiques aux autres élèves en SH et aux élèves tout-venant (Lani, 2010). Ce changement paradigmatique (Ebersold, 2009) nous concerne tous : il n'y a pas de « *vie minuscule* » ni de « *vie majuscule* » (Gardou, 2013).

1.4.3 L'avènement d'une nouvelle terminologie : les Besoins Educatifs Particuliers (BEP)

L'apparition progressive de la catégorie d'élèves à Besoins Educatifs Particuliers (BEP) (*Special Educational Needs*) (Warnock, 1978) est associée à cette approche inclusive du handicap. Elle implique l'identification des besoins individuels de chaque enfant (Arneton, Courtinat-Camps, Geay & Bois, 2016) et se distancie du modèle médical (*disability*). Le besoin s'appréhende comme « *un processus complexe relevant d'une démarche interactive au sein de laquelle les besoins des uns et des autres se confrontent et s'intègrent dans un*

contexte environnemental » (Ebersold, 2012, p. 60). En 1981, l'«*Education Act*», texte législatif anglais, souligne que les élèves sont à BEP lorsque des mesures pédagogiques spécifiques leurs sont appliquées (adaptation des supports, des objectifs ...) (Plaisance, 2009). Les élèves à BEP se retrouvent alors plutôt dans une inadéquation entre leurs besoins et les caractéristiques de la situation (Lavoie, Thomazet, Feuilladiou, Pelgrims, & Ebersold, 2013).

Une focalisation sur les besoins de chacun peut néanmoins conduire à porter un intérêt uniquement sur les caractéristiques individuelles et à négliger l'effet limitant du milieu (Desombre et al., 2013). Cette approche qui vise à lutter contre un traitement uniformisé du handicap trop normalisant (Frاندji & Rochex, 2011 ; Warnock, 2010), pourrait engendrer une stigmatisation par une individualisation à outrance (Zay, 2012). Ainsi, pour traiter et répondre à ces différences, des regroupements par « *besoins* » peuvent alors être créés contribuant à faire des élèves à BEP une nouvelle spécificité potentiellement stigmatisante. Ces pratiques deviennent de plus en plus rependues faisant même l'objet de filière reconnues (lycées pour raccrocheurs, internat d'excellence...) (Frاندji, 2011). La différence n'en est pas pour autant gommée mais nommée différemment (H. Beaucher, 2012b) : « *Une société sans handicap est par définition une utopie. Une fois éliminé ce qu'aujourd'hui nous appelons handicap, d'autres différences apparaîtront inacceptables qui viendront se substituer aux catégories actuelles, renforçant intolérance et exclusion* » (Ville & Ravaud, 2003, p. 10).

Ce glissement dans la conception même de la notion de BEP peut être infléchi par le contexte socioéconomique, culturel et politique des pays (Cohu, Lequet-Slama & Velche, 2005). Ce flou conceptuel conduit à la coexistence de définitions différentes au sein d'un même pays ou entre les pays et explique en partie les divergences constatées quant à la pratique et aux nombres d'élèves qualifiés à BEP (Desombre et al., 2013 ; Plaisance, 2013b). Manquant de clarté, ce concept contribuerait, par son utilisation abusive (Plaisance, 2012 ; Warnock, 2010), à « *masquer les mauvaises performances des établissements en l'imputant au handicap des enfants* » (Malochet & Collombet, 2013, p. 3). La comparaison entre les pays est donc complexe : « *en bref, la politique du handicap, évidemment variable selon les pays, en liaison avec la politique scolaire, est responsable des processus de dépistage des enfants concernés, de leur mode de prise en charge institutionnelle, et, en conséquence, du chiffrage de leur nombre* » (Plaisance, 2009, p. 17).

En résumé, il s'agit bel et bien d'un changement de perspective, l'inclusion ne signifiant pas l'accès pour tous à l'école mais « *l'exigence faite au système éducatif d'assurer la réussite scolaire et l'inscription sociale de tout élève indépendamment de ses*

caractéristiques individuelles ou sociales. Sa consécration dépasse en cela largement la question du handicap et de la scolarisation d'un groupe minoritaire. Elle reflète l'avènement d'une conception systémique des rapports sociaux qui bouleverse les représentations dominantes de ce qui fait la société et des schèmes d'appartenance qui fondent la citoyenneté. Cette conception résume l'institution scolaire aux établissements scolaires et fait, pour partie, du handicap la grille de lecture de l'efficacité des organisations et de leur aptitude à être équitables » (Ebersold, 2009, p. 79).

1.5 Quelle scolarisation pour les élèves en SH ?

1.5.1 Les possibilités de scolarisation dans le monde

L'Agence Européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, les programmes tels qu'EuroDyce⁶ et les recherches telles qu'EuroPEP⁷ révèlent des pratiques de scolarisation diversifiées chez les pays européens (Champollion, 2007 ; Malochet & Collombet, 2013). Trois types de pratiques sont repérées (H. Beaucher, 2012a ; Champollion, 2007 ; Malochet & Collombet, 2013). L'Allemagne, l'Autriche, le Danemark, la Finlande, la France, la Grande-Bretagne, l'Irlande, et les Pays-Bas mettent en œuvre un système mixte permettant la scolarisation des élèves en SH aussi bien en milieu ordinaire qu'en milieu spécialisé (Plaisance, 2009). D'autres pays, tels que l'Italie et la Suède s'inscrivent dans un paradigme de « *full inclusion* » où les élèves sont systématiquement scolarisés en milieu ordinaire (H. Beaucher, 2012a ; Berzin, 2010 ; Plaisance, 2009) et ce, depuis plusieurs décennies (Zay, 2010). Dans cette perspective, on considère que plus les élèves passent de temps dans le milieu ordinaire plus ils auront de chances de réussites ultérieures sur le plan éducatif et professionnel (Lani, 2010). D'autres pays initialement situés dans un système de scolarisation mixte tendent vers ce modèle : Espagne, Grèce, Portugal, Norvège, Islande, Royaume-Uni, Canada, Chypre (Champollion, 2007 ; Malochet & Collombet, 2013 ; Zay, 2010). Dans une autre logique de scolarisation, la Belgique et dans une moindre mesure la République Tchèque et la Suisse scolarisent majoritairement les élèves en milieu spécialisé (Champollion, 2007).

1.5.2 La scolarisation inclusive française

1.5.2.1 Le 11 février 2005 : des conceptions et pratiques nouvelles

En France, le paradigme inclusif est associé à la nouvelle définition du handicap introduite par la loi de 2005 qui, prenant appui sur les modèles de la CIF et du PPH, rompt

⁶ Ce programme vise à informer des différentes politiques éducatives des pays membres.

⁷ Recherche comparant à visées informative et évaluative les politiques d'éducation prioritaire en Europe.

radicalement avec les définitions précédentes. Faisant référence à différents aspects de la vie des sujets (éducation, logement, transport, vie sociale et publique), elle définit le handicap comme : « *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* » et « *non seulement la société a le devoir de scolariser tous les enfants handicapés, mais elle a également celui de s'adapter à leurs besoins éducatifs particuliers afin d'optimiser les chances de réussite du processus intégratif. Parce que la société peut être handicapante, il lui incombe le devoir de compensation* » (loi n° 2005-102 du 11 février 2005). Trois principes peuvent être repérés dans cette loi : l'accessibilité, la compensation et la participation à la citoyenneté (Berzin, 2010) amenant à considérer la personne en SH différemment (Korff-Sausse, 2008). Le terme d'intégration jusqu'alors utilisé est remplacé par « *scolarisation* » : qui signifie davantage « *être avec* » et non plus « *à côté* » (Mazereau, 2015 ; Zay, 2012). L'école n'est plus une fin en soi mais un moyen, elle amène à réfléchir aux besoins de tous et non uniquement à ceux des élèves en SH (Ebersold, 2006).

Plusieurs changements sont infléchis par cette loi dont la création de Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) où des commissions exécutives sont mises en place, des équipes pluridisciplinaires et une Commission de l'Autonomie et des Droits des Personnes Handicapées (CADPH) statuant sur les orientations des élèves. Au niveau de la scolarité, les équipes pluridisciplinaires de la MDPH créent un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) avec l'aide du Guide d'ÉVALUATION des besoins de compensation de la personne handicapée (GEVA)⁸ qui définit les besoins de chaque élève et les objectifs à poursuivre concernant la scolarité et les soins (accompagnement rééducatif et thérapeutique, parcours de scolarisation, réponses à leurs besoins) (Ebersold, 2012). La mise en place d'une Équipe de Suivi de la Scolarisation (ESS), composée de membres de l'Éducation nationale et de la MDPH, permet d'accompagner les PPS des élèves (Berzin, 2010 ; Bourgoin-Lambert, 2001 ; Ourghanlian, 2015).

⁸ Le GEVA est, depuis 2008, un outil mis au point par la Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie (CNSA). Il est utilisé nationalement par les équipes pluridisciplinaires des MDPH dans le but d'évaluer les besoins de compensation des personnes handicapées. Il permet également d'échanger des informations entre les différents professionnels.

1.5.2.2 Quels contextes de scolarisation ?

Inscrite dans une perspective mixte, la scolarisation en France est possible aussi bien en milieu ordinaire qu'en milieu spécialisé.

Les élèves peuvent être intégrés⁹ dans une classe d'élèves tout-venant avec la présence possible d'un Accompagnant des Elèves en SH (AESH)¹⁰ qui permet de soutenir les élèves dans leur scolarité en les aidant dans les tâches scolaires et en les accompagnant dans des temps moins formels de l'école (cantine, récréation...) (Lindsay, 2007) ; Logan, 2006). Les élèves peuvent être inclus collectivement à une scolarisation ordinaire *via* des classes et des dispositifs spécialisés CLIS¹¹ et des UPI¹². Les circulaires n°2009-087 et n°2009-088 du 17 juillet 2009 et la circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010 font suite à la loi du 11-02-2005 et actualisent le texte fondateur des CLIS (circulaire n°91-304 du 18 novembre 1991) et des UPI (circulaire n°95-125 du 17 mai 1995) et ce, afin de faire apparaître clairement une volonté d'inclusion des élèves en SH¹³ (Bastide, 2011 ; Janner-Raimondi, 2016). En effet, ces circulaires stipulent que l'éducation est « *la première priorité nationale* » et qu'elle doit contribuer à « *l'égalité des chances* ». Pour permettre l'accès à l'éducation pour tous « *des dispositions appropriées rendent possible l'accès à chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers, aux différents types et niveaux de la formation scolaire* ». Ce sont alors des élèves engagés dans leur scolarité au même titre que les autres élèves, auxquels l'école doit s'adapter pour favoriser l'égalité des chances. L'inclusion telle que décrite suppose une adaptation réciproque contrairement au paradigme intégratif dans lequel ce principe faisait alors défaut. Afin de répondre de façon adaptée aux besoins et nécessités des élèves, les dispositifs collectifs sont envisagés comme des « *passerelles* », des « *sas* », où des allers et retours sont permis avec les autres classes de l'école (De Saint Martin, 2016 ; Gilles, 2013). Par ces dispositifs, les élèves peuvent être intégrés individuellement à une classe

⁹ L'inclusion est un processus complexe à appréhender. De par ce « *concept feuilleté* » (Gardou, 2012), des dérives sémantiques existent et conduisent à définir l'inclusion comme processus mais aussi comme pratique pédagogique (Benoit, 2013). En effet, les élèves en SH qui rejoignent des élèves tout-venant pour des apprentissages ne pratiquent pas des inclusions mais des intégrations. Cette dernière réfère alors à la présence physique alors que l'inclusion est « une appartenance entière à la communauté scolaire » (Bataille et Midelet, 2014, p. 8). **Une différenciation entre l'inclusion comme processus de l'intégration comme pratique pédagogique est effectuée et nous faisons le choix de respecter cette distinction terminologique dans cette thèse.**

¹⁰ Le décret n° 2014-724 du 27 juin 2014 professionnalise l'accompagnement des élèves en SH et créé le poste d'AESH qui remplacent les Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS).

¹¹ Les Classes d'Intégration Scolaire (CLIS) sont créées par la circulaire 91-304 du 18 novembre 1991.

¹² La circulaire n°95-125 du 17 mai 1995 crée les Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI).

¹³ Les Classes d'Intégration Scolaire sont remplacées par les Classes pour l'Inclusion scolaire (CLIS) et les UPI deviennent des Unités Localisées pour l'Inclusion scolaire (ULIS).

ordinaire pour une séance d'apprentissage et/ou être intégrés collectivement ; dans ce cas, c'est toute la CLIS qui rejoint une autre classe de l'école. La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République réaffirme les principes de lutte contre les inégalités sociales, aux côtés du respect, de la liberté de conscience et de la laïcité. Elle affirme, en mentionnant explicitement le terme d'inclusion, son importance et souligne qu'elle doit s'appliquer à tous et ce « *sans aucune distinction* ». La nécessaire coopération entre les différents partenaires du projet de l'élève, notamment avec les acteurs du secteur médico-social, est soulignée pour une inclusion adaptée aux besoins des élèves.

La circulaire n°2015-129 du 21 août 2015 abroge et remplace les circulaires n°2009-087 et n°2009-088 du 17 juillet 2009 concernant les CLIS et n° 2010-088 du 18 juin 2010 concernant les ULIS. Elle réitère les objectifs coopératifs et l'uniformisation des prises en charge devant favoriser la continuité de parcours des élèves entre le primaire et le secondaire. En ce sens, les CLIS sont renommées « *ULIS école* ». Il ne s'agit plus de classe mais de dispositif¹⁴ de soutien à la scolarisation. La classe de référence est la classe ou la division correspondant approximativement à la classe d'âge de l'élève, conformément à son PPS. Au niveau du primaire, les effectifs sont limités à 12 élèves et sont recommandés à plus ou moins 10 élèves pour le secondaire et ce, selon la demande et les possibilités du groupe classe. Les ULIS doivent regrouper des élèves compatibles au niveau de leur besoin et leurs objectifs d'apprentissage afin de permettre une dynamique pédagogique.

Le coordonnateur de l'ULIS est l'enseignant du dispositif, il détient le Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap (CAPA-SH) ou le Certificat Complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap (2CA-SH). Considéré comme un expert dans l'évaluation des atteintes des processus d'apprentissage par la SH des élèves, il constitue une ressource importante pour son établissement et pour les professeurs qui accueillent ces élèves dans leurs classes. Il se charge d'organiser les temps d'intégration des élèves et dispense des enseignements pour chacun en s'adaptant à leur besoin définis dans leur PPS. Il peut ainsi proposer aux élèves de passer le

¹⁴ Les dispositifs réfèrent à des « *ensembles hétérogènes, fonctionnant en réseaux entre des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des mesures législatives et réglementaires etc.* » (Plaisance, 2013a, p. 185).

Certificat de Formation Générale¹⁵ (CFG) ou de mettre en place des parcours avenir¹⁶. Pour permettre au coordonnateur, d'une part d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences et d'autre part d'actualiser celles existantes, des temps de formation continue et la possibilité de participer à des formations à destination des professionnels des secteurs médico-sociaux sont possibles.

Concernant les établissements et services du secteur médico-éducatif¹⁷, les élèves peuvent être scolarisés dans des hôpitaux de jour et des Instituts Médico-Educatifs (IME) qui regroupent alors les Instituts-Médico-Pédagogiques (IMP) et les Instituts-Médico-Professionnels (IMPro). Selon leur agrément, délivré par l'Agence Régionale de Santé depuis le 21 juillet 2009, les IMP peuvent accueillir des enfants âgés de 3 à 14 ans et les IMPro des enfants de 14 à 20 ans. La CDAPH est en charge de l'orientation. L'Éducation nationale doit ensuite gérer les dépenses relatives à la scolarité. Les équipes professionnelles des IME sont pluridisciplinaires, elles regroupent des psychiatres, des psychologues, des orthophonistes, des psychomotriciens, des éducateurs, des éducateurs techniques, des enseignants spécialisés, des assistantes sociales. Les familles sont en lien étroits avec l'équipe pluridisciplinaire. Les prises en charge sont majoritairement individualisées mais prévoient des temps de regroupement au sein desquels sont présents 10 à 15 élèves pour des ateliers techniques, éducatifs ou encore des temps d'enseignement.

L'arrêté n° 2009-378 du 2 avril 2009 relatif à « *la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du code de l'éducation et les établissements et services médico-sociaux mentionnés aux 2° et 3° de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles* » souligne l'importance de la collaboration entre les différents partenaires pédagogiques du milieu ordinaire et du milieu spécialisé. Il crée alors les Unités d'Enseignement (UE) inscrites aux articles D. 351-17 et 18 du code de l'éducation soulignant que : « *il ne s'agit plus, ou plus seulement, d'accueillir les jeunes concernés dans une école interne pour les faire bénéficier d'un enseignement élémentaire, mais bien de concevoir, pour chacun, un projet de formation dont la finalité est la plus grande autonomie possible dans sa vie d'adulte et sa participation à la société* » (Wickers et al., 2014, p. 93). Ces UE permettent

¹⁵ Ce certificat permet de valider un niveau de compétences équivalent au niveau 2 du Socle Commun de Connaissances et de Compétences.

¹⁶ Ces parcours visent à transmettre des informations quant aux choix d'orientation possibles et permettent une découverte du milieu professionnel.

¹⁷ Ce terme est privilégié à celui d'établissement spécialisé ou d'éducation spéciale (Code de l'éducation, loi du 2 janvier 2002, code de l'Action Sociale et de la Famille, loi du 11 février 05).

d'une part de suivre des enseignements au sein du milieu spécialisé et à l'extérieur et d'autre part visent à préparer l'avenir des élèves et leur inclusion dans la société et ce, par la formalisation de conventions entre les différents acteurs (Dorison, 2015). C'est donc l'inscription dans une perspective systémique en lien avec une logique interinstitutionnelle qui, en favorisant la mise en œuvre de projets, de collaborations et de partenariats, promeut une inclusion adaptée aux besoins des élèves (Ebersold, 2012 ; Lardon, 2016 ; Loubat, 2013).

1.5.2.3 L'inclusion scolaire en chiffres

Le Ministère de l'Éducation nationale (2016) souligne des liens entre types de déficiences et lieux de scolarisation. Les élèves en SH physique et présentant des troubles du langage sont le plus souvent scolarisés en milieu ordinaire. Ceux qui sont porteurs de troubles physiques sont le plus souvent inscrits dans une scolarisation individuelle en classe avec des élèves tout-venant. Les élèves qui sont en SH intellectuel et/ou psychique avec troubles associés sont plus souvent orientés en ULIS. Un tiers des élèves en SH sont des filles.

Depuis la promulgation de la loi de 2005, on observe une augmentation du nombre d'élèves en SH scolarisés en milieu ordinaire de 30% entre 2005 et 2011 (Malochet & Collombet, 2013). En l'espace de dix années, on constate une augmentation de 26% de la scolarisation en ULIS école alors que les effectifs du premier degré ont augmenté de seulement 2,3% ; on dénombre 26 600 élèves en plus en ULIS collège soit une augmentation de 18,6% en moyenne chaque année.

À la rentrée 2015, 350 300 enfants en SH étaient scolarisés pour 80% d'entre eux en milieu ordinaire et pour 20% en milieu spécialisé. Entre 2014 et 2015, 19 000 élèves supplémentaires sont scolarisés en milieu ordinaire. En outre, les effectifs ont progressé de 5,7% dans les classes du premier degré et de 9,6% dans celles du second degré (Ministère de l'Éducation nationale, 2016).

1.6 L'inclusion à l'épreuve du terrain

Au regard de la pratique, les adultes et les élèves soulignent les possibilités et les difficultés de la mise en œuvre de l'inclusion. Ces retours d'expérience peuvent contribuer à alimenter la réflexion et la pratique des professionnels et des chercheurs dont l'intérêt se porte sur l'inclusion scolaire.

1.6.1 Une orientation qui questionne

Les orientations des élèves en SH, basées sur les objectifs décrits dans leur PPS (accompagnement rééducatif et thérapeutique, parcours de scolarisation, réponses à leurs

besoins), sont suggérées par la CADPH pour validation auprès des familles. Face aux difficultés rencontrées pour définir de quel lieu relèvent les élèves mais aussi au manque de disponibilité dans les structures pour les accueillir, certains se retrouvent quelquefois dans des orientations par défaut (Le Guevel, 2016). Aussi, le poids de la décision familiale dans les processus d'orientation est parfois davantage motivé par les représentations que les parents ont du handicap de leurs enfants que par les besoins réels de ces derniers à un moment précis (Korff-Sausse, 1996 ; Picon, 2010 ; Tremblay, 2010). Face à cette diversité, les professionnels peuvent alors laisser transparaître une importante détresse (Gilles, 2013). La prise en charge d'élèves avec des troubles du comportement (Berzin et al., 2007) et les confrontations avec des parents d'élèves réfractaires à l'idée que la classe accueille un élève en SH, même ponctuellement, seraient alors la source de difficultés majeures pour les enseignants (Tremblay, 2010).

1.6.2 Le regard des parents sur la scolarisation des élèves en SH

Certains parents d'élèves tout-venant ne sont pas toujours favorables à l'inclusion des élèves en SH (Tremblay, 2010) au motif que les enseignants n'auraient pas assez de temps pour s'occuper de tous les élèves équitablement (Larivée, Kalubi, & Terrisse, 2006). Pour d'autres parents, les enseignants de milieu ordinaire ne sont pas aussi compétents que les autres de milieu spécialisé (Gibb, Tunbridge, Chua, & Frederickson, 2007). Ils n'ont pas de stratégies d'apprentissage appropriées et manquent de stratégies adaptatives (interaction de tutelles, supports différenciés...) (Gibb et al., 2007 ; Glazard, 2011).

Par ailleurs, l'anxiété présente chez certains parents, dont les enfants sont en SH, les conduit à supposer que les enseignants ne sont pas assez compétents en milieu ordinaire (Gibb et al., 2007). Ils ne jugent pas profitable pour leur enfant d'être intégrés en classe ordinaire estimant que « *l'école ordinaire contribue davantage à faire ressortir les incapacités de l'enfant plutôt que ses forces* » contrairement aux classes spécialisées qui sont associées à la notion de « *victoire* » (Rousseau, Dionne, Vezina, & Drouin, 2009, p. 44). De par leur position d'entre-deux, les dispositifs spécialisés tels que les ULIS, chercheraient finalement à « *exclure pour mieux inclure* » et sont alors décrits comme entretenant une forme de stigmatisation (Bodin & Kerviche, 2015, p. 392). Néanmoins, les parents d'élèves reconnaissent que l'inclusion scolaire permet à l'élève en SH d'être avec d'autres enfants et de pouvoir jouer avec eux (Berzin et al., 2007). Un des enjeux de l'inclusion apparaît alors clairement : être avec les autres élèves à défaut d'être comme eux (Koster, Pijl, Houten, & Nakken, 2007 ; Rioux, 2009).

1.6.3 Les représentations comme facteur explicatif de la pratique des enseignants

Mêmes si certains enseignants déclarent retirer des bénéfices de la pratique inclusive (enrichissement personnel et professionnel), ils soulignent qu'ils n'ont pas d'autre choix que d'inclure les élèves en référence à la loi de 2005 (Berzin et al., 2007). Ils font preuve d'une volonté paradoxale: ils souhaitent accompagner les élèves dans leur inclusion et veulent aussi qu'ils acquièrent les savoirs définis dans les programmes, avec pour norme-étalon les compétences d'un élève tout-venant (Gombert et al., 2008). Deux tiers des enseignants interrogés par Scruggs et Mastropieri (cités par Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese, & Doudin, 2013) déclarent être favorables à l'inclusion ; parmi eux, seul 1/3 pensent qu'ils ont suffisamment de temps, de compétences et de ressources pour accueillir ces élèves. Pour le tiers des enseignants qui indique être défavorable à l'inclusion, cette dernière est perçue comme une réponse inadaptée aux besoins des élèves en SH et n'est, de surcroît, pas profitable aux apprentissages des élèves de la classe qu'ils soient en SH ou tout-venant.

Les représentations que les enseignants se font du handicap ont des effets sur leur pratique professionnelle (Gombert et al., 2008). Leurs interventions sont jugées moins efficaces lorsqu'ils ont une conception médicale du handicap que lorsqu'ils ont une conception axée sur des facteurs scolaires et sociaux (Lavoie et al., 2013). Lorsque les enseignants considèrent qu'à plus ou moins long terme les élèves en SH rejoindront le milieu spécialisé, leurs adaptations pédagogiques sont superficielles et visent alors davantage leur intégration physique et moins leur inclusion (Berzin et al., 2007). Les objectifs de cette dernière sont alors spécifiques : la socialisation et la citoyenneté pour tous sont davantage privilégiées que les acquisitions cognitives (Berzin & Lebert-Candat, 2006 ; Koster et al., 2007). Aussi une distinction opère entre les enseignants exerçant en milieu ordinaire ou au sein d'un dispositif spécialisé, tel qu'une ULIS. Ces derniers ont des représentations des traits comportementaux des élèves en SH qui réfèrent aux adjectifs « *émotif* », « *influenable* », « *fragile* ». Ces représentations les incitent à être très attentifs aux besoins et capacités des élèves et à être tentés de privilégier leur scolarisation au sein de l'ULIS, milieu alors protecteur, comparativement au milieu ordinaire plus stigmatisant (Bodin & Kerviche, 2015). Par exemple, lorsqu'il s'agit d'évoquer les traits comportementaux des élèves en SH, les enseignants de milieu ordinaire, qui n'ont pas forcément reçu de formation pour accueillir des élèves en SH dans leur classe, associent les adjectifs « *rêveur* », « *coléreux* » et « *isolé* » à ces élèves, adjectifs bien moins cités par les enseignants de milieu spécialisé (*op.cit.*).

Ces associations peuvent s'interpréter en terme de stratégie de défense face aux tensions et aux angoisses qui émanent de leur travail auprès de ces élèves (Martinot, 2002 ; Pechberty, Kupfer, & de La Jonquière, 2010). En effet, les enseignants se sentent parfois isolés dans leur pratique en raison du manque de formation, de coopération et de partenariats et redoutent d'une part de ne pas pouvoir assurer la réussite scolaire de tous et d'autre part d'être en échec professionnel. De fait, la culture de l'exclusion est parfois une des voies privilégiées pour éviter ces situations (Le Guevel, 2016).

Ces éléments ne reflètent pas tant une spécificité pédagogique que la mise en exergue d'une pensée institutionnelle. Ces institutions ne sont pas juste des lieux mais aussi « *des machines cognitives* » (Bodin & Kerviche, 2015, p. 398) qui témoignent des représentations personnelles des enseignants et surtout des logiques professionnelles véhiculées (*op.cit.*).

1.6.4 L'adaptation pédagogique : l'incontournable de l'inclusion

Recourir à une différenciation pédagogique¹⁸ est une des solutions mises en œuvres par les enseignants pour apporter une réponse à la diversité des élèves accueillis (ONU, 2006 ; Rousseau et al., 2013). Toutefois, un sentiment d'iniquité peut naître chez les enseignants qui culpabilisent alors de porter une attention différente à certains élèves (Gombert et al., 2008). Alors que si l'on élabore des situations d'apprentissage qui répondent à la diversité des élèves, à leurs besoins et à leurs rythmes « *l'inégalité de parcours peut être équitable* » (*op.cit.*, 2008, p. 134). Ces pratiques en assurant l'accès pour chacun à un niveau d'acquisition supérieur visent l'égalité des chances (Ainscow, 2005 ; Bataille & Midelet, 2014).

Ces aménagements, qui nécessitent en permanence des innovations pour s'adapter aux besoins des élèves, pourraient prendre appui sur diverses expériences : un dispositif de soutien à la scolarité en milieu ordinaire initié par un IME (Darne, 2009) ou la multiplication des classes externalisées (Laurent, 2014). Dans cette mouvance, plusieurs mises en œuvre pédagogiques sont possibles (inclusion décloisonnée : échange de groupes entre enseignants ; inclusion individuelle inversée : élève tout-venant inclus dans la classe d'inclusion collective ; inclusion en groupe de besoins avec différents élèves en SH ou non ; inclusion disciplinaire...). S'inscrivant dans des pratiques pédagogiques « *probantes* », le tutorat, la

¹⁸ La différenciation pédagogique peut se définir comme « *une action du pédagogue qui, sur la base d'une solide connaissance des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves (sujet), de formules pédagogiques et d'interventions diversifiées (agent), du programme de formation (objet) et de l'environnement d'apprentissage (milieu), tend à harmoniser ces différentes composantes d'une situation pédagogique ainsi que les relations entre elles, dans le but de favoriser l'apprentissage* » (Guay, Legault, & Germain, 2006, p. 1).

coopération en petits groupes, l'enseignement explicite et l'apprentissage de stratégies cognitives permettraient de multiplier les possibilités d'acquisition (Tremblay, 2012).

Toutefois sans la présence indispensable des AESH, la réalisation de ces mesures pédagogiques différenciées semble compromise (Bedoin & Janner-Raimondi, 2016). En effet, en accompagnant les enseignants dans la mise en œuvre des pratiques inclusives, les AESH contribuent à limiter les perturbations possibles des apprentissages des élèves de la classe (Bonnenberger, 2016 ; Lardon, 2016 ; Lapointe & Dion, 2015).

1.6.5 Une coopération nécessaire mais difficile

La nécessité de communiquer et d'interagir est soulignée par les différents partenaires de l'inclusion (professionnels et familles) (Berzin et al., 2007). Par ces partenariats, des réponses adaptées aux besoins des élèves sont alors proposées (Berzin, 2015 ; Thouroude, 2016) et des situations d'épuisement professionnel peuvent être évitées (Curchod-Ruedi et al., 2013). Ainsi, une mutualisation des compétences requises pour la réalisation des projets des élèves est permise par la mise en place de co-interventions, de décloisonnements et d'échanges de services entre les professionnels (D'Onofrio, 2016), possible par l'exercice du leadership du directeur d'école (Rousseau et al., 2013). Les pratiques inclusives, l'engagement dans une logique de parcours plutôt qu'une logique de filière seraient alors facilitées si les objectifs à atteindre sont partagés (Gibb et al., 2007) ce qui conduirait alors à faire « *culture commune* » (Gardou, 2012). Face aux conditions d'apprentissages qui peuvent souffrir de morcellements en raison d'incessants aller-retour dans d'autres classes pour les intégrations et pour les prises en charge (para)médicales extérieures à l'école (Gilles, 2013), la nécessité de collaboration est prégnante : « *Il est clair qu'un dispositif d'accompagnement morcelé dans la réalité (intervenants multiples et de champs différents) fait courir le risque du clivage, de la désorganisation, des passages à l'acte en miroir, de la disqualification réciproque* » (Maffre, Hazane, & Raynaud, 2005, p. 233).

Or la coopération entre les différents secteurs éducatif, médicosocial et familial engendre des difficultés de par l'existence d'une culture différente, des territoires éloignés, de temporalités différentes, d'une méconnaissance de l'autre secteur, de jugements de valeur, de biais cognitif et affectif (Cambion & Debré, 2012 ; Echivard, 2009 ; Guirimand & Mazereau, 2016 ; Perez, 2015 ; S. Thomazet & Mérini, 2015). Néanmoins, les réflexions qui prennent appui sur ces difficultés contribueraient à l'amélioration des pratiques (Boucher, 2013 ; Bussienne & Clavier, 2016). Être vigilant sur les risques permanents qui peuvent instaurer des divisions et des hiérarchisations entre les différents dispositifs (ULIS, IME) permettrait de

limiter les stigmatisations et les discriminations. Ces dernières peuvent alors être le signe d'un manque, d'une impuissance face à l'acceptation d'un autre différent. Trouver alors une suppléance à ses manques amorcerait la construction du « *vivre ensemble* » et autoriserait l'apparition de « *sujet* » (Imbert, 2004).

1.6.6 Un manque de moyens avéré

Les freins à l'inclusion semblent être liés au manque de moyens matériels et humains pour étayer les démarches des enseignants quant à la gestion des troubles des élèves (Avramidis & Norwich, 2002 ; Blanc, 2011).

Dans cette perspective, la formation continue des enseignants est une pratique à privilégier (Evans, 2013). Les préconisations relatives à leur formation devraient être également relayées législativement (Champollion, 2007) et le fait de « *définir un socle d'exigences nationales sur la formation au handicap des futurs enseignants* » permettrait alors d'encadrer ces formations (Malochet & Collombet, 2013, p. 2). Celles-ci pourraient prendre forme dans les établissements spécialisés où enseignants, éducateurs mais aussi les familles et accompagnateurs pourraient y trouver des ressources. Aussi, une consolidation des coopérations entre les MDPH et les établissements est fortement recommandée (Dréano, 2015 ; Malochet & Collombet, 2013).

De même, un renforcement des structures pour les adolescents de plus de 16 ans jusqu'à 25 ans est à développer pour leur permettre d'étayer leur réseau de partenaires ressources et assurer à minima leur inclusion (Laurent, 2014). En effet, à l'issue des prises en charge et de la scolarisation obligatoire, les élèves se retrouvent souvent seuls et désarmés pour se faire une place au sein du milieu ordinaire et de la société (Fleury & Grenier, 2013 ; Pitt & Curtin, 2004). Leur accompagnement, trop souvent limité à une période donnée, ne permet pas la création d'un réseau qui faciliterait pourtant leur vie d'adulte (Midelet, 2015).

1.6.7 Les effets sur les élèves et l'importance d'une inclusion responsable

Les recherches développées au Canada, en Italie, en Espagne, en Allemagne, aux Etats-Unis et au Royaume-Uni soulignent la faisabilité de l'éducation inclusive, sans perte de qualité ni pour les élèves en SH, ni pour les autres (Avramidis, 2013 ; Glazzard, 2011) : « *Les expériences cliniques et les travaux de recherche internationaux tendent généralement à confirmer tous les bénéfices que peuvent tirer les enfants d'une intégration scolaire correctement menée* » (Maffre, Hazane & Raynaud, 2005, p. 226). Toutefois les résultats de recherche n'attestent pas systématiquement d'expériences scolaires favorables au

développement des élèves (Jenkins, Speltz, & Odom, 1985 ; Uusitalo-Malmivaara et al., 2012).

Les élèves scolarisés en classe ordinaire, où sont accueillis des élèves en SH, ne seraient pas perturbés, ils en tireraient même des bénéfices quant à leur niveau scolaire et leurs compétences sociales (Kalambouka, Farrell, Dyson, & Kaplan, 2007 ; Lombardi, Ricci, De Anna, Gardou, & Roche Olivar, 2015). La scolarisation d'élèves en SH dans leur classe leur permettrait de se détacher d'une conception injustement orientée sur le domaine médical et contribuerait alors à adjoindre aux connaissances sur le handicap les conséquences et désavantages des déficiences dans la société.

C'est par exemple par le biais de pratiques pédagogiques différenciées (Rousseau & Bélanger, 2004), telles que des expériences de tutorat (Thouroude, 2003 ; Tremblay, 2015a), que les représentations évoluent (Maffre et al., 2005) et que les interactions entre les élèves en SH et tout-venant s'accroissent (Berzin & Lebert-Candat, 2006). Ceci engendrerait alors des bénéfices pour tous (Maffre et al., 2005 ; Rousseau & Bélanger, 2004) où les enjeux du paradigme inclusif sont réalisables (Zaffran, 1997 ; Harma et al., 2012).

La pratique d'inclusion totale ou « *full inclusion* » favoriserait des comportements adaptés et des apprentissages scolaires pour les élèves inclus, qu'ils soient en SH ou en difficulté scolaire et/ou d'adaptation (Rousseau & Bélanger, 2004 ; Vienneau, 2004). En effet, Wang (cité par Rousseau & Bélanger, 2004) attire l'attention sur les effets positifs qu'apporte l'inclusion totale sur les apprentissages scolaires et sur le comportement. Les élèves de classes ordinaires dites inclusives obtiennent des résultats supérieurs à ceux des élèves des classes témoins (non inclusives) sur des tests standardisés en lecture et écriture. Au niveau du comportement, les effets apparaissent positifs tant pour les élèves inclus que pour les autres élèves des classes ordinaires (Lipsy & Gardner, 1995).

Toutefois, il faut rester vigilant quant à la pratique inclusive (Bonvin, Ramel, Curchod-Ruedi, Albanese, & Doudin, 2013 ; Bricker, 1995) ; rien ne permet d'affirmer avec conviction que les inclusions totales sont adaptées à toutes les situations (Boutin & Bessette, 2012 ; Lani, 2010 ; Lindsay, 2007) ce qui soulève des interrogations et des réflexions sur ce qui est nommé : « *the dilemma of difference* » (Press, 2010). Les élèves réagissent de manière différentes, et ce en fonction de différents facteurs, familiaux, sociobiographiques (Herrou, 2015 ; Peetsma, Vergeer, Roeleveld, & Karsten, 2001). De surcroît, l'inclusion peut poser problème aux élèves et générer des formes d'exclusion : « *Face à cette volonté politique d'intégration généralisée (processus d'inclusion), il ne faut pas perdre de vue que l'on peut*

mettre l'enfant dans une situation scolaire tellement difficile et exigeante pour lui qu'il en développe des symptômes significatifs de la souffrance normative qu'on lui impose. Le facteur environnemental intégratif et normativant peut à son tour devenir source de développements pathologiques chez l'enfant et produire une situation de surhandicap » (Bordas, 2007, p. 120).

Ces questionnements ne sont pas sans lien avec un décalage important entre l'idéologie inclusive et son application (Plaisance, 2012). Warnock (2010) concède que cette idéologie s'entend dans la vie en société, celle des adultes, mais moins concernant l'école où les choses sont différentes. Même si l'inclusion physique semble plus ou moins réalisée, une inclusion, telle qu'envisagée dans les textes, n'en est pas pour autant garantie conduisant alors certains élèves à une forme « *d'exclusion de l'intérieur* » (Berzin, 2015). S'inscrire dans des inclusions « *responsables* » (Boutin & Bessette 2009 ; Tremblay, 2010) limitant les individualisations à outrance, qui peuvent conduire à davantage de stigmatisation, semble être la voie à privilégier (De Saint Martin, 2016 ; Bonnemberger, 2016). Une préoccupation éthique, souvent accompagnée de culpabilité, anime alors des enseignants concernés par la mise en place des temps d'intégration (Janner-Raimondi, 2016 ; Janner-Raimondi & Midelet, 2014). Ces derniers, situés à l'interface d'une approche compassionnelle et institutionnelle stricte, cherchent à respecter les besoins des élèves en leur assurant et ce, quelquefois par « *ruse* », des temps d'intégration correspondant à leurs besoins dans les classes d'enseignants parfois peu mobilisés dans leur accueil (*op.cit.*). Ainsi, une nuance est apportée, il s'agit d'inclure avec raison sous certaines conditions (Hamonet et al., 2001 ; Klingler, Vaughn, Schumm, & Cohen, 1998). Celle-ci se doit de « *considérer prioritairement les besoins de l'élève quant au choix de son placement, de prévoir du temps pour la planification et pour la collaboration entre les enseignants, de fournir une formation continue à tout le personnel, d'évaluer les interventions d'une manière constante et départir adéquatement les ressources humaines* » (Frangieh, 2013, p. 91). Cette forme inclusive reconnaît que c'est la qualité des interventions, des approches pédagogiques et non le lieu de scolarisation qui prime sur la réussite inclusive (Coates & Vickerman, 2008 ; Rousseau & Bélanger, 2004 ; Warnock, 2010).

Plutôt que de se baser majoritairement sur des tests, dont l'usage a prouvé les limites (Bonvin et al., 2013), les choix d'orientation pourraient s'appuyer sur le rapport à l'école et au savoir des élèves qui, en considérant leur subjectivité, informeraient davantage sur leurs besoins et mobiles d'apprendre (Billotte, 2015 ; Bruliard, 2009 ; Hamonet et al., 2001). Le

sens que les élèves accordent au dispositif, lié à leur rapport au savoir, au dispositif lui-même, aux professionnels et aux autres élèves, font les possibilités de l'inclusion (Jumel, 2007). Ils doivent toutefois être engagés dans ce processus et les élèves de la classe d'accueil doivent être préparés à accepter les différences (Billotte, 2015 ; Gibb et al., 2007 ; Lacaille, 2011). Dans cette perspective, les projets pédagogiques, soutenus par les enseignants, et le projet d'école¹⁹, impliquant toutes les personnes autour d'objectifs communs, sont importants et permettent d'orienter la pratique (Frangieh, 2013 ; Ebersold, 2012). La dynamique collective impulsée se reporte alors sur la dynamique individuelle. Placer l'élève en partenaire de son projet de scolarisation en co-constructeur de son milieu est au cœur de cette perspective développementale (Blin, 2016 ; Tap & Anton, 2013). Ceci fait écho à un processus d'inter-construction au sein duquel les dynamiques individuelles et collectives s'entremêlent (Baubion-Broye, Malrieu, & Tap, 1987). En effet, par leurs échanges mais aussi leurs conflits, les sujets et les institutions co-construisent la signification qu'ils accordent à leurs actions et ne subissent pas les influences des milieux (Tap, 1991). En ce sens, l'inclusion impliquerait un travail d'appropriation de la part du sujet inscrit dans une pluralité de milieux de vie.

« *Mettre dedans* » n'est alors plus suffisant, il convient de signifier à chacun sa singularité et la possibilité de jouir de l'ensemble des biens sociaux, appartenant alors au patrimoine commun. Le droit d'accès au patrimoine ou l'affiliation serait alors des termes plus appropriés que celui actuel d'inclusion scolaire si l'on veut rendre compte de manière adéquate du processus décrit. De surcroît, ils permettraient de sortir du clivage inclusion/exclusion (Gardou, 2012).

Synthèse

Les droits des personnes en SH ont considérablement évolué au cours des dernières décennies conduisant à l'avènement d'un changement paradigmatique majeur : l'inclusion. C'est ainsi que la scolarisation en milieu ordinaire de tous les élèves en SH est rendue possible par l'implication de tous les acteurs en présence. Toutefois, cette coopération nécessaire n'est pas toujours aisée : des orientations incomprises, des conceptions du handicap non représentatives de la réalité, un manque de formation certain, des difficultés dans l'instauration du travail partenarial avec les différents secteurs impliqués dans la prise en charge de l'élève peuvent alors mettre à mal toutes les bonnes volontés. Des chercheurs se sont intéressés aux effets de ce mode de scolarisation chez les élèves en SH et rapportent alors

¹⁹ Objectifs poursuivis par l'école visant à organiser de manière cohérente la forme que les pratiques doivent prendre dans l'école pour répondre de manière adaptée aux besoins des élèves accueillis.

Chapitre 1. Élèves en situation de handicap : quelles modalités de scolarisation ?

un développement de compétences académiques et sociales important et qui de surcroît est bénéfique aux élèves en SH et tout-venant. Toutefois, l'inscription dans une pratique responsable et raisonnée de l'inclusion est à prescrire afin de respecter les besoins réels des élèves au cours des différents temps de leur scolarisation. L'objet des deux chapitres suivants vise à développer précisément la manière dont les élèves vivent les différentes possibilités de scolarisation, en questionnant d'une part, leur développement socioaffectif et d'autre part, leur socialisation scolaire, afin de se saisir plus précisément de cette réalité et des implications directes qui en découlent sur les premiers sujets concernés.

Chapitre 2 : Quelle construction de soi chez l'élève en situation de handicap ?

Ce chapitre vise à interroger la manière dont l'identité des élèves en SH se développe. La construction identitaire chez les personnes tout-venant est d'abord questionnée pour ensuite prendre la mesure de la particularité de cette élaboration chez la personne en SH. En tant qu'indicateur privilégié de la construction identitaire, la structure et les caractéristiques développementales des représentations de soi sont examinées. Des facteurs tels que le rôle des contextes scolaires sont présentés comme influençant la construction des représentations de soi.

2.1 Comment se construit l'identité ?

La construction identitaire est l'un des enjeux prépondérant du développement du sujet des premiers aux derniers âges de la vie (Erikson, 1950). Elle est « *ce par quoi le sujet se sent exister en tant que personne, dans tous les rôles et toutes ses fonctions, se sent accepté et reconnu comme tel par autrui, par son groupe ou sa culture d'appartenance* » (Tap, 1979, p. 9). Cette dialectique entre sujet et social prend appui sur un construit social, historique et culturel et implique des expériences, des représentations et des jugements diversifiés au vue de l'existence des différents milieux de vie dans lesquels les sujets sont insérés (Guichard, 2004). Au travers de ce processus complexe, le sujet s'identifie et s'identise ; c'est-à-dire qu'il cherche à construire son identité tout en se détachant des identifications premières nécessaires pour s'ancrer dans le monde social (Rodriguez-Tomé, 1979). En s'identifiant, il s'agit de « *se faire soi* », de se personnaliser en établissant un rapport à soi.

C'est dans une perspective de réflexivité duelle, instaurée dans une relation diachronique intersubjective par le biais de la relation à autrui, que la personnalisation du sujet est permise. Wallon (1959) fait référence à une dialectique entre « *je* » et « *l'autre* ». « *L'autre n'est plus (seulement) objet d'identification ou de rejet. Il est le « tu » avec lequel « je » (1) entre en dialogue en se posant comme « je » dans cette relation au « tu », (2) fait référence (en relation avec « tu ») au « il/elle » et, (3) par-dessus tout, circule d'une position à l'autre* » (Guichard, 2004, p. 411).

Ainsi, les relations interpersonnelles, mais aussi les groupes d'appartenance, sont sources d'influence dans notre construction qui s'élabore par ces diverses interactions mettant

en jeu des dynamiques de comparaisons sociales (Malrieu, 2003 ; Tap, 1991). De ces expériences découle une construction de formes identitaires multiples induite par la recherche de sens en ces milieux qui, par la mise en place d'un travail d'élaboration, agit comme moteur dans la construction identitaire (Guichard, 2004 ; Malrieu, 1979 ; Tap, 1991).

L'identité est alors une dynamique de la personnalisation, un sous-système de la personnalité (Costalat-Founeau, 1994) et réfère à l'articulation entre des réalités subjective et objective du sujet d'où se distinguent alors des identités personnelle et sociale. Ce travail articulatoire assure alors son unicité, sa cohérence et sa stabilité (Costalat-Founeau, 1995).

2.1.1 Identité personnelle

L'identité personnelle peut être définie comme « *un système de représentations de soi, c'est-à-dire l'ensemble des caractéristiques physiques, psychologiques, morales, juridiques, sociales et culturelles à partir desquelles la personne peut se définir, se présenter, se connaître et se faire connaître, ou à partir desquelles autrui peut la définir, la situer ou la reconnaître* » (Tap, 1979, p. 8). L'identité personnelle peut reposer sur certaines des dimensions qui se succèdent ou se recouvrent en fonction des temps différents de la vie (Rodriguez, 2014) : les sentiments de permanence et de continuité (sentiment d'être au monde et d'être le même aux différents moments de l'existence), d'unité et de cohérence (se sentir unifié et sensé), d'originalité et d'unicité (sentiment d'être unique avec différentes facettes), la différenciation externe et interne (se sentir différent des autres, autonome et singulier) et la réalisation de soi (se sentir capable d'accomplir des tâches, engendrant création, responsabilité et où la reconnaissance en est le moteur) (Tap & Codol, 1988).

C'est par la confrontation à un autre, qui n'est pas toujours extérieur au sujet, que l'élaboration du contenu de ces différentes dimensions de l'identité personnelle est rendue possible (Zaouche-Gaudron, 2010). Cet autre ou encore ce « *socius* » est « *un partenaire perpétuel du moi dans la vie psychique (Wallon, 1946, p.284). Le socius n'est pas une personne existante, c'est « le fantôme d'autrui que chacun porte en soi* » (*op.cit.*, p. 10).

2.1.2 Identité sociale

L'identité sociale d'un sujet fait référence aux différents rôles sociaux qu'il est amené à représenter au cours de sa vie et au sein de ses différents milieux de vie. L'appropriation de ces rôles sociaux s'élabore à partir des connaissances et croyances sur des catégories sociales (Cohen-Scali & Moliner, 2008). L'identité sociale correspond donc à la signification, au sens que l'on donne à une appartenance ou des appartenances groupales construites sur la base des

représentations qu'en font les sujets. Ces dernières correspondent à « *l'ensemble des connaissances, des croyances, des opinions partagées par un groupe à l'égard d'un objet social donné* » (Guimelli, 1994, p. 12). En étant marqueurs et modulateurs de cette identité, la fonction des représentations est de catégoriser des informations de natures diverses afin de donner du sens aux croyances, aux valeurs établies sur le monde environnant mais aussi, par le partage de ces représentations, d'assurer une communication et un lien social entre les sujets (Castillo et al., 2008). De cette manière, les sujets se positionnent et contribuent à la construction de leur identité sociale mais aussi personnelle (Baubion-Broye et al., 1987).

2.2 La personne en situation de handicap : une construction identitaire particulière ?

La construction de soi, établie dans l'interaction avec autrui, amène à considérer comment les personnes tout-venant perçoivent le handicap, quel rapport elles entretiennent avec les personnes en SH et comment ces dernières se construisent dans le regard de ces autrui.

2.2.1 Une image de soi menacée

Quand vient au monde un enfant handicapé, c'est toute la famille qui est touchée dans son identité. Il peut s'agir d'un traumatisme pour les parents : « *La soudaineté, la non-préparation face à ce qui, faisant effraction et mettant en échec la capacité de symbolisation du sujet, est de l'ordre de l'indicible et provoque l'effroi, la sidération et la fragmentation du Moi* » (Korff-Sausse, 1996, p. 254). Chez eux, il existe une peur à l'annonce du handicap, une peur de l'intégrité, de l'anormalité, de l'étrangeté, une blessure narcissique de l'image idéale, une peur de contagion, une culpabilité qui peut provoquer des formes d'hostilité allant quelquefois jusqu'à un souhait de mort de la personne handicapée (Piot, 2011 ; Stiker, 2003 ; Torossian-Plante & Auguin-Ferrere, 2012). Ces réactions diffèrent selon le type de handicap rencontré. Ainsi, « *la rencontre avec une personne handicapée physique provoquerait généralement des sentiments de malaise et d'inadaptation alors qu'avec une personne déficiente mentale la peur et le rejet prédomineraient* » (Korff-Sausse, 2008, p. 4).

Le sujet en SH renvoie une image comme dans un miroir brisé dans lequel on a peur de se voir et de se reconnaître puisqu'avant d'être le signe d'une différence, il est le signe d'une « *mêmeté* » (Korff-Sausse et al., 2009). Le sujet tout-venant se retrouve alors confronté au manque qui porte une forme d'atteinte à soi-même et déstabilise l'identité (Tap & Anton, 2013 ; Torossian-Plante & Auguin-Ferrere, 2012). Pour s'en déprendre, les enfants en SH sont alors dénommés par ce qu'ils ont de différents et non par leurs ressemblances existantes

avec les personnes tout-venant (Korff-Sausse, 2008). Ainsi, « *désigner l'autre différent conduit à ne pas le reconnaître semblable* » et permet l'évitement d'un sentiment d'étrangeté de soi (Korff-Sausse et al., 2009, p.18). L'enfant porte quelquefois sur lui un double handicap : le sien dont il se rend compte par les atteintes des parents et celui de ses parents blessés narcissiquement. C'est alors que « *l'image qui lui est sans cesse renvoyée est d'avoir quelque chose en moins, d'être le lieu d'un manque et l'objet d'une réparation impossible* » (Korff-Sausse, 1996, p. 254).

2.2.2 A la conquête d'une place de sujet

Le sujet en SH est souvent destitué de sa fonction de sujet, il est plus parlé que parlant et notamment lorsqu'il est porteur de déficience cognitive, où celle-ci est souvent associée à une pauvreté psychique. Sur cette base, et dans une perspective rééducative, les personnes déficientes sont souvent infantilisées (Cabassut, 2005). « *Infans* », selon son étymologie latine, signifie celui qui ne parle pas encore et désigne en français un « *enfant* ». Cette tendance observée chez les adultes est d'ailleurs plus prégnante lorsqu'il s'agit d'un enfant (Morvan, 2012). Ainsi, l'enfant en SH est rarement questionné sur son handicap, sur sa compréhension de la situation, de son avenir et de ses choix de vie. Les personnes tout-venant ont davantage tendance à s'identifier aux parents surtout si les enfants en question sont porteurs de déficience cognitive : « *Cet enfant est porteur d'une telle souffrance que nous préférons penser qu'il n'en est pas conscient et imaginer qu'il n'a pas les capacités intellectuelles de penser la situation qui est la sienne* » (Korff-Sausse et al., 2009, p. 8). Lorsqu'on s'adresse à son entourage, celui-ci évoque notamment des choses matérielles mais peu sa vie psychique. Il est parlé en termes de « *faire* » des choses et peu en tant « *qu'être* » quelqu'un. Ne sont alors évoqués que ces besoins en termes de réalité concrète au détriment de ses désirs et émotions.

Lorsque les enfants sont questionnés sur ce qu'ils pensent, une réaction de stupeur se dégage. Certains ne savent pas quoi évoquer mis à part ce que les autres ont l'habitude de relater ; ils n'ont d'autres choix que de coller aux dires de leur entourage. Lorsque le handicap n'a pas été évoqué et que des mots n'ont pu être posés dessus pour le décrire, des situations « *d'inhibition intellectuelle secondaire* » afin de ne pas s'interroger seul dessus peuvent s'établir : « *Mieux vaut ne pas penser plutôt que de penser des choses insupportables* » (*op. cit.*, p.100). Avoir un handicap peut alors conduire à y correspondre et induit par la même une difficulté à être. Faire en sorte que les enfants en SH soient reconnus pour ce qu'ils sont et non pour ce qu'ils ont, leur permettrait d'être des sujets à part entière et non seulement des

objets de soin (Morvan, 2012). En effet, « *l'enfant handicapé va construire son identité à la fois à partir du regard des autres qui projettent sur lui ces images, mais aussi à partir de sa propre expérience du handicap* » (Korff-Sausse, 1996, p. 254). Le sujet handicapé va devoir faire le deuil de ce qu'il aurait pu être et va générer une ambivalence chez les individus (sentiment confus et paradoxaux tels que rejet de l'autre et ouverture à l'autre) et une ambivalence tournée vers le sujet lui-même qu'il pourra régler par un cadre environnant structurant lui permettant d'avoir notamment des points d'attache symbolique (Morvan, 2012).

2.2.3 La reconnaissance de l'autre comme témoin d'inclusion

Le regard de l'autre, qui atteste que la personne en SH est bien un sujet, est primordial dans la construction de soi (Bodin & Kerviche, 2015) ; la « *reconnaissance par le regard est source de l'estime de soi* » (Ancet, cité par Piot, 2011, p. 17).

Pour attester de cette reconnaissance, l'intégration des personnes en SH, d'un point de vue conceptuel, matériel et politique, a été repensée avant d'arriver au processus inclusif actuel. L'intégration a longtemps été envisagée dans un entre-deux où se trouve d'un côté le handicap à réparer où on ignore la personne ; et de l'autre côté uniquement la personne où on ne considère pas son handicap niant alors une de ses spécificités (Morvan, 2010). Malgré le changement paradigmatique opéré avec la loi de 2005, les mesures prises n'ont pas toujours les effets escomptés (Côme, 2010). Une des explications tient aux représentations des personnes tout-venant qui, n'évoluant pas de concert avec la législation, peuvent impacter sur la réussite de l'inclusion (Morvan, 2012 ; Ville, 2005 ; Zaffran, 1997). De plus, ces croyances communes et les stigmatisations qui en découlent, parfois complètement intégrées par les personnes en SH, peuvent les conduire alors à les utiliser pour se décrire plutôt que de rapporter leur propre expérience (Castillo et al., 2008).

2.2.4 Faire évoluer les représentations : considérer le contact, la visibilité et l'importunité du handicap

Cherchant à appréhender la manière dont les élèves en SH sont décrits par leurs pairs tout-venant, Ravaud, Beaufils et Paicheler (1986) interrogent des élèves tout-venant qui sont pour certains scolarisés avec des élèves en SH tandis que les autres ne le sont pas. Les élèves tout-venant qui ne sont pas scolarisés avec des élèves en SH décrivent un élève en SH comme quelqu'un de calme, qui obéit mais qui manque de confiance en lui. Inquiet, émotif, timide, attributs souvent en opposition à ceux d'un enfant tout-venant, les caractéristiques de l'enfant en SH sont souvent établies en « *contre-modèle* » (*op.cit.*, p. 179). Lorsque les descriptions

proviennent d'élèves tout-venant issus d'établissements scolarisant des élèves en SH, ces dernières ne s'établissent pas dans cette forme d'opposition décrite en amont. Les différences se jouent sur d'autres dimensions et peuvent être communes aux caractéristiques d'élèves tout-venant (imaginatif, volontaire...) (*op.cit.*). Ainsi côtoyer des élèves en SH permet de limiter la création de descriptions stéréotypées, de se détacher d'une conception médicale et contribuent par la même à améliorer les connaissances des élèves tout-venant sur le handicap (Harma et al., 2012). Les bénéfices d'une scolarisation avec un élève en SH sont alors reconnus (Gasser, Malti, & Buholzer, 2014). Comme chez les adultes, les effets de ces contacts permettrait de limiter les réactions d'inquiétude, de développer davantage de tolérance et diminuerait la distance sociale entre les personnes (Harma, Gombert, & Roussey, 2014 ; Korff-Sausse, 2008 ; Ville, 2005). Toutefois, le contact avec des élèves en SH n'est pas le seul facteur à considérer et ces résultats sont à nuancer au regard de la visibilité du handicap. En effet, les élèves tout-venant décrivent les élèves en SH dont le handicap n'est pas visible avec des caractéristiques personnelles alors que ceux dont le handicap est visible le sont avec des attributs relatifs à leur handicap, attributs qui suscitent d'ailleurs davantage de comportements positifs à leur égard (Harma et al., 2012). Mais ces aspects doivent être associés aux effets produits sur la qualité des interactions ; les personnes, dont la SH est par exemple associée à une déficience intellectuelle, risquent d'être davantage mises à l'écart par la perturbation, l'importunité des interactions que cette situation engendre. Après avoir exploré les trois aspects que sont le contact, la visibilité et le caractère importunant de la SH, Harma et al. (2014) observent que les comportements des élèves tout-venant qui évoluent le plus à l'égard des élèves en SH (davantage d'interactions en classe, au cours de la récréation et à l'extérieur de l'école) sont ceux ayant un contact direct²⁰ avec un pair présentant un handicap importunant et visible : la visibilité du handicap atténuant alors l'effet importunant.

Ces trois facteurs sont donc importants à considérer lorsqu'on sait combien certaines représentations, en renforçant les stéréotypes, alimentent leur stigmatisation et les inscrivent dans une forme d'étiquetage (*labeling*) (Duru-Bellat & Mingat, 1997 ; Lemert, 1951). Être étiqueté par des attributs qui sont dévalorisants peut conduire à s'évaluer négativement. Face à des étiquetages caractérisant négativement les sujets en SH et prévoyant d'emblée leur avenir, certains se retrouvent alors dans ces situations induites par ces représentations (Ville, 2002). Cette forme d'autoréalisation des prophéties peut avoir des effets préjudiciables sur leurs représentations de soi (Dagnan & Sandhu, 1999 ; Ville, 2002). Mais les réponses des

²⁰ Il s'agit dans ce cas d'un élève scolarisé dans la même classe. Un contact indirect concerne un élève en SH que l'on rencontre dans l'école car scolarisé dans une autre classe ou au sein d'une ULIS.

sujets ne sont pas uniformes, et ce constat nous conduit à interroger la manière dont les sujets resignifient les événements de leur vie.

2.2.5 Les ressources personnelles et sociales du sujet en situation de liminalité

La situation dans laquelle se trouve être le sujet en SH peut être stigmatisante. Afin d'appréhender les enjeux des conditions de vie sociale des personnes en SH, Goffman théorise alors le concept de stigmaté. Il le définit comme une incongruence entre l'identité sociale d'un sujet (ce qu'il renvoie) et son identité virtuelle (ce qu'il est censé renvoyer) (Goffman, 1963). Mais dans cette perspective, la définition donnée du stigmaté englobe de nombreuses situations handicapantes qui ne se recouvrent pas, rendant donc difficile la compréhension recherchée de l'expérience des personnes en SH.

Initialement utilisé par Murphy, Sheer, Murphy et Mack (1989), le concept de liminalité²¹ permet, de distinguer l'invalidité de la déviance jusqu'alors assimilée avec les stigmates identifiés par Goffman (1963) ; il vient aussi donner un cadre de référence anthropologique à l'analyse des conditions sociales des personnes en SH. Ce concept de liminalité est alimenté par Calvez (2000) qui y voit un enjeu de compréhension du rôle des contextes sociaux et culturels dans la production de situation de seuil. Ses recherches ont particulièrement portées sur l'inclusion des personnes en SH en milieu ordinaire où la liminalité, situation où l'intermédiaire est à son paroxysme, vient traduire une inclusion inachevée. En ce sens, « *la liminalité résulte ainsi de l'impossibilité de dépasser l'antagonisme culturel entre le monde du handicap et le monde ordinaire* » (Calvez, 2000, p. 86). Ce concept, en rupture totale avec les modèles de la réadaptation, permet de sortir du clivage inclusion-exclusion (De Saint Martin, Pilotti, & Valentim, 2014) et conduit à une « *interrogation sur la fabrication de l'ordre social et symbolique, et sur sa capacité à prendre en compte la diversité humaine* » (Calvez, 2000, p. 87). Cette liminalité, en positionnant le sujet dans divers milieux, concourt à sa construction identitaire. Le sujet y effectue un travail de comparaison, de sélection et ajuste les informations qui lui sont nécessaires au maintien de son identité. Ainsi, face aux stigmatisations rencontrées qui peuvent être des situations stressantes, inhabituelles et nouvelles (difficultés, situations d'échecs, discriminations...), les sujets ont recours à différentes stratégies pour se protéger, stratégies souvent qualifiées « *de coping* » (provenant de l'anglais « *to cope* » qui signifie se débrouiller). En s'inscrivant dans

²¹ Ce terme provient d'une des étapes des rites de passage : la liminarité. Cette phase renvoie à une situation de marge, un seuil, un entre deux temporaire entre une situation initiale d'inclusion dans la société et celle où le sujet trouve à nouveau un statut dans la société (Murphy, Sheer, Murphy, & Mack, 1989).

l'une ou l'autre des stratégies possibles, les sujets se singularisent faisant de ces stratégies des « *stratégies de personnalisation* » (Leyrit, Oubrayrie-Roussel, & Prêteur, 2011 ; Tap, 1994). Ces élaborations internes sont alors structurantes pour sa construction identitaire et son rapport au handicap (Corrigan, Watson, & Barr, 2006 ; Malrieu, 1979). Ainsi, « *la fonction des théories explicatives que l'enfant élabore pour trouver un sens (désangoissant) à sa situation handicapante est dans cette perspective tout à fait essentielle. La notion d'estime de soi, et donc de narcissisme, est à ce niveau vitale, associant les traces anciennes d'une confiance première, la satisfaction de relations positives, la gratification de la réalisation, aussi minime soit-elle, de l'idéal du moi* » (Morvan, 2012, p. 21).

De même, le soutien social perçu par le sujet peut jouer un rôle de ressource et de support dans la gestion de ses relations interpersonnelles et plus particulièrement lorsqu'il se trouve dans des situations discriminantes (Bruchon-Schweitzer, 2001). Les études sur ce sujet montrent que le soutien social perçu²² est généralement protecteur pour le sujet bien que d'autres recherches soulignent un effet moins positif voire négatif (Almudever, 1998 ; Michaëlis, 2012). L'efficacité du soutien social serait optimale lorsqu'il y aurait adéquation entre d'une part, la nature (émotionnelle, d'estime, matérielle ou informative) et la source du soutien (famille, amis, collègues, professionnels) et d'autre part, les besoins du sujet (Buhrig & Seye, 2007). Ainsi, un soutien infirmatif serait plus efficace s'il provient d'un professionnel et un soutien émotionnel l'est si c'est un proche qu'il le propose. De fait, il convient de distinguer le réseau social du soutien social, indéniablement subjectif, puisque perçu par le sujet et dont la signification qu'il y accorde dépend de sa singularité (Bruchon-Schweitzer et al., 2003).

2.3 Comment appréhender les représentations de soi ?

La construction identitaire des sujets s'appréhende souvent par l'étude des représentations de soi (Villatte, 2010). Ces représentations semblent être un indicateur pertinent pour rendre compte de la construction personnelle des sujets (Cohen-Scali & Moliner, 2008 ; Costalat-Founeau, 1994 ; Tap & Anton, 2013).

Les représentations de soi seraient un construit élaboré sur la base des perceptions développées par les sujets qui seraient en lien avec une diversité de milieux offrant de multiples expériences. L'intérêt pour cette notion a fait émerger une multiplication des

²² Le soutien social perçu est appréhendé sous deux versants : la disponibilité et la satisfaction. La disponibilité du soutien social perçu permet d'évaluer la quantité des ressources du réseau social du sujet et la satisfaction éprouvée sert de ressource psychologique au sujet (Buhrig & Seye, 2007).

terminologies et les auteurs ne s'accordent pas tous sur ce terme (Côté, 2009 ; Karnas & Vanandruel, 1980). Les termes d'image, de concept, d'estime, de connaissance, ou encore de conscience sont alors utilisés et quelquefois de manière interchangeable (Battacchi, 1996 ; Rodriguez, 2014). Afin de circonscrire au mieux le cadre de notre recherche, des précisions conceptuelles relatives à ces différents termes possibles sont nécessaires.

2.3.1 Un foisonnement terminologique

Lorsqu'on étudie les représentations de soi, une des premières difficultés est d'ordre terminologique. Les termes d'image de soi, de concept de soi et de représentations de soi qui se substituent mutuellement renvoient toutefois à des enjeux et positionnement théoriques différents.

L'image de soi correspond à des savoirs sur soi servant à décrire la personne. Cette image renverrait alors à : « *l'ensemble des caractéristiques qui sont attachées à une personne donnée, selon sa propre opinion ou celle de telle ou telle autre personne* » (Perron, 1991, p. 13). De ce construit descriptif découle une certaine unité de la personnalité, nécessaire à une valeur de soi qui conduit alors à la construction identitaire (Gounongbé, 1992). Cette image n'est toutefois que temporaire, à raccrocher à un contexte particulier et moins stable que ne le sont le concept de soi ou l'estime de soi (Villatte, 2010).

L'estime de soi fait référence à une évaluation de soi correspondant alors au degré de satisfaction que le sujet s'attribue en rapport avec ses relations interpersonnelles et ses milieux de vie (Harter, 1998). Elle « *constitue un des fondements de l'image de soi et donne à l'identité personnelle sa tonalité affective* » (de Léonardis & Prêteur, 2007, p. 31). Elle se construit en miroir où les sujets s'accordent plus ou moins de valeur par rapport à l'image qu'ils croient renvoyer (Brunot, 2007 ; Cooley, 1902 ; James, 1890). Cette dimension évaluative sert de ressource dans la construction de soi et son étude permet d'accéder à la compréhension et à l'adaptation que le sujet produit face aux événements de sa vie (Oubrayrie-Roussel, 2015).

Issu de la traduction anglaise « *self-concept* », le terme de « *concept de soi* », qui au-delà d'être une traduction littérale anglaise désignant les représentations de soi (L'Ecuyer, 1978), est souvent associé au courant cognitiviste. Substitué quelquefois avec le terme d'estime de soi, il fait davantage référence à des groupements d'informations, qui assurent des formes d'objectivation et d'ancrage sur le monde, plutôt qu'à une évaluation de soi (Bailly & Alaphilippe, 2000). Dans cette perspective qui considère le concept de soi comme un stock de

connaissances assurant une structuration stable du réel, un manque de prise en compte des dimensions affectives, tels que des désirs, des angoisses que le sujet traverse, est à regretter (Perron, 1991). Envisager l'élaboration du soi selon une approche uniquement cognitiviste et conscientisée ne paraît donc pas pertinent si l'on considère que des éléments échappent au sujet (*op.cit.*).

Nous optons pour le terme de représentations de soi car il nous semble le plus à même de rendre compte de notre objet d'étude. Les représentations de soi permettent de considérer un construit générique contenant des aspects descriptifs et évaluatifs. Il s'agit d'une structure dynamique et réflexive d'information, recensant des sentiments et des mobiles qui interagissent avec autrui et en lien avec différents milieux de vie dans un ancrage culturel, social et historique (Rodriguez, 2014). Aussi, sémantiquement le terme de « *représentation* », qui réfère à une dimension théâtrale, semble plus approprié au vu des choix que les sujets effectuent pour se présenter ; choix relevant autant des aspects conscients que non conscients (Perron, 1964, 1991 ; Ruel, 1987).

Ces représentations sont présentes dès lors que l'on peut appréhender les relations entre les objets et l'environnement et auraient pour but de faire médiation entre le sujet et le social (Baubion-Broye, Dupuy, & Prêteur, 2013 ; Bernoussi & Florin, 1995 ; Costalat-Founeau, 1995). De par les caractéristiques personnelles des sujets, des milieux dans lesquels ils évoluent et des rencontres qu'ils y font, leurs représentations de soi sont très différentes de l'un à l'autre. Permissives par la présence et l'attention qu'autrui peut porter, elles sont construites par la personne en « *fonction des modes de valorisation et d'amour dont elle est l'objet ; elle répond à une image reflétée dans le regard de l'autre* » (Caglar, 1994, p. 94). Cette activité symbolique, liée aux images sociales, aux conduites, aux attitudes et aux représentations dans lesquelles on se pense et à partir desquelles on pense qu'autrui nous perçoit, engage le sujet et engendre une manière de se présenter aux autres, toujours en lien avec des contextes de vie variés régissant des normes sociales au sein desquels le sujet a à se positionner (Guichard, 1992). Cette construction est d'autant plus importante que « *l'image que le sujet a de lui-même, l'évaluation qu'il développe à propos de lui-même, le sentiment qu'il a de son identité jouent un rôle essentiel dans l'évolution de soi-même, en relation avec autrui* » (Malewska-Peyre & Tap, 1991, p. 55).

2.3.2 La structure des représentations de soi : Unidimensionnelle vs multidimensionnelle

La structure du soi unidimensionnelle a été appréhendée par de nombreux auteurs (Rosenberg, 1979). Rosenberg, Schooler et Schoenbach (1989) la décrivent comme un construit général et unifié où les sujets s'évaluent globalement sans faire de distinction entre les différents domaines de leur vie. Néanmoins, des analyses factorielles ont mis en évidence l'existence de différentes dimensions composant le soi. Sa structure devient alors sujette à débats et conduit l'approche multidimensionnelle à s'imposer progressivement (Harter, 1982 ; Marsh, 1987 ; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). Sa multiplicité mise en évidence se traduit par l'existence d'autant de dimensions du soi que de domaines importants dans la vie d'un sujet. Le nombre de ces dimensions et leur nature n'est pas déterminable puisqu'en perpétuel remaniement et ce, à la lisière des expériences de vie qui se déroulent tout au long du développement du sujet (Harter, 1999 ; Rambaud, 2009). Une complexification du soi est donc remarquée en réponse à la nécessité de nouveaux besoins et des nouveaux rôles sociaux des jeunes en développement (Dupras & Bouffard, 2011). Ainsi, à l'adolescence s'ajoutent d'autres points d'intérêt et de valeur (aspects sentimentaux, acceptation sociale...) à ceux initiaux établis durant l'enfance (scolaire, sportif...) (*op.cit.*).

Au vu de cette multidimensionnalité attestée, les chercheurs s'intéressent alors à la relation entre les dimensions spécifiques du soi et le soi global et décrivent les représentations de soi comme une « *organisation hiérarchisée d'un ensemble de perceptions recouvrant les aspects les plus variés quant à la façon dont la personne se perçoit* » (L'Ecuyer, 1978, p. 36). Les résultats de recherches soulignent que les diverses perceptions que les sujets ont d'eux-mêmes sont hiérarchisées en dimensions et ont un poids différent sur l'estime de soi globale (Harter, 1982, 1986 ; Martinot, 2005). Dans la même perspective hiérarchique, Byrne (1996) établit le fait que les sous-dimensions du soi ont des impacts équivalents sur les dimensions supérieures qui elles-mêmes ont un effet équivalent sur les dimensions précédentes. Toutefois, si les évaluations des sous dimensions sont corrélées avec le soi général, elles ne sont pas pour autant de même importance (Pelham & Swann, 1989). La valeur que les sujets accordent à chacune des dimensions du soi, sujette à évolution au cours de son développement, semble être le déterminant dans la compréhension de sa construction (Pierrehumbert & Rankin, 1990).

2.3.3 Les caractéristiques développementales des représentations de soi

Lorsqu'il s'agit de se décrire et de s'évaluer, des différences de sexe²³ et d'âge sont remarquées entre les sujets. Pour en appréhender les variations, qui permettent de percevoir les enjeux identitaires et sociaux impliqués, les chercheurs se sont tout d'abord interrogés sur l'émergence de cette capacité chez les sujets.

Harter (1982) soutient que les enfants sont capables, aux alentours de l'âge de huit ans, de se décrire et de s'évaluer sur la dimension globale et sur les autres dimensions du soi. Ces appréhensions deviendraient de plus en plus abstraites au cours du développement. Il a longtemps été pensé que les enfants ne pouvaient pas se décrire ni s'évaluer avant l'âge de huit ans, et ce d'après des résultats non significatifs obtenus par les chercheurs auprès d'enfants plus jeunes (Rambaud, 2009). La validité des données recueillies serait finalement masquée par des difficultés méthodologiques soulignées lors des tentatives de mesures. Ce terme implique alors l'existence d'une valeur de soi chez l'enfant qui, dès trois ans, est capable de s'auto-évaluer et de différencier diverses dimensions et qui se préciseront davantage entre l'âge de cinq et huit ans (L'Ecuyer, 1997 ; Marsh, Craven, & Debus, 1991 ; Tap, 1998). Pour ce faire, les outils utilisés doivent être adaptés à la période développementale des enfants concernés (Pinto, Gatinho, Tereno, & Verissimo, 2016).

2.3.3.1 Des représentations de soi différentes en fonction de l'âge

Les évaluations de soi réalisées par des enfants âgés de trois à sept ans, en raison de leur période de développement encline à la surestimation, sont très positives et stables (Perron, 1991 ; Verrier, 2004). Passé l'âge de sept ans, ces évaluations deviennent plus objectives : *« L'atténuation de l'autoévaluation est à mettre en relation avec le développement de nouvelles capacités sociocognitives, la pensée catégorique et, notamment la décentration cognitive, qui donne l'accès à la comparaison sociale permettant à l'enfant de réajuster sa perception d'après celle de l'adulte »* (Hue, Rouse, BonMarie, & Strayer, 2009, p. 9). Les processus de comparaisons sociales, nombreux à l'école primaire, ainsi que les divers feedbacks des enseignants contribuent à la construction de leur soi (Alaphilippe, Maintier, Clarisse, & Testu, 2010 ; Gilly, 1980 ; Lamia, 1998). Ainsi, entre sept et dix ans et suivant leur niveau scolaire, les enfants se décentrent de manière sociocognitive conduisant à une baisse des niveaux d'estime de soi, notamment concernant les domaines sportif, cognitif

²³ Nous choisissons de différencier le terme « sexe » de celui de « genre ». Le terme « sexe » renvoie aux différences de sexe directement observées entre les filles et les garçons, ce que nous relatons ici, alors que les différences genrées impliquent une explication d'un construit social (Vouillot, 2000 ; Mieyaa, 2012).

et quant à l'estime de soi de manière plus générale (Hue et al., 2009). Les élèves, dès douze ans et jusqu'à environ quatorze ans, accordent une importance particulière à leur apparence, à leur acceptation sociale et à leur performance scolaire (Dupras & Bouffard, 2011). Les événements négatifs rattachés à ces domaines auraient plus de poids que ceux étant positifs. Vers l'âge de quatorze ans les niveaux d'estime de soi, toujours moins élevés que pendant la petite enfance, vont augmenter, plus rapidement chez les garçons, pour ensuite se stabiliser à l'âge adulte (Bariaud & Bourcet, 1994 ; Bouissou, 1998 ; Guillon & Crocq, 2004). À l'adolescence, les enjeux identitaires de personnalisation conduisent les sujets à traverser certaines crises qui, une fois dépassées et signifiées contribueront à « *se faire soi* » (Fourchard & Courtinat-Camps, 2013 ; Guichard, 2004). Ce temps de l'adolescence se « *manifeste dans une opposition aux modèles que le sujet avait acceptés, aux attachements qui l'avaient mené à cette acceptation, dans le sentiment d'aliénation que lui fait éprouver la représentation de son ancienne identité* » (Malrieu, 1979, p. 47). Cette période, communément reconnue comme transitoire, est centrée sur des dimensions identitaire mais aussi corporelle en lien avec un investissement narcissique et objectal que l'on retrouve massivement dans les descriptions et évaluations du soi effectuées par les adolescents (Azoulay, 2006).

2.3.3.2 Des représentations de soi différentes en fonction du sexe

Les garçons s'évaluent globalement plus positivement que les filles (Hue et al, 2009). Les dimensions du soi des filles seraient bien plus corrélées entre elles que celles des garçons, ce qui engendrerait un soi plus instable et fragile (Dupras & Bouffard, 2011). Les domaines où les différences sont les plus prégnantes sont les compétences sociales, sportives, académiques et les attributs physiques. Les filles s'évaluent plus positivement concernant le domaine cognitif contrairement aux garçons qui eux tendraient à avoir des niveaux plus élevés dans les autres domaines (Fize, 2003 ; Vouillot, 2000). Par exemple, sur le plan sportif, l'évaluation faite par les filles diminue au fil du temps alors que celle faite par les garçons augmente (Hue et al., 2009). Des réajustements opèreraient alors tant pour les garçons que pour les filles, mais surviendraient plus tôt chez ces dernières. La période de l'adolescence, et notamment le début (Dupras & Bouffard, 2011), est une nouvelle fois disposée à des changements différenciés importants (remaniements psychiques, corporels...) surgissant alors entre les garçons et les filles (Cläes, 1995).

Ces divergences dans l'appréhension du soi s'expliquent par les différences de valeurs accordées aux domaines de vie des sujets (Levesque, 2001), aux stéréotypes de genre véhiculés (Vouillot, 2000), mais aussi par les changements biologiques, sociaux,

psychologiques et scolaires qui opèrent de manière différenciée selon l'âge et le sexe (Dupras & Bouffard, 2011 ; Lamia, 1998 ; Vouillot, 2000). Les aspects socioéconomiques, l'influence des parents et des pairs sont également des sources d'influence importante dans la construction du soi (Hernandez, Oubrayrie-Roussel, & Prêteur, 2014 ; Levesque, 2001 ; Morvitz & Motta, 1992).

Notons que ces résultats sont indépendants d'une SH puisqu'ils sont également retrouvés chez les élèves en SH (Chevallier, Courtinat-Camps, & de Léonardis, 2015 ; Ninot, Bilard, Delignieres, & Soktolowski, 2000 ; Pierrehumbert, Zanone, Kauer-Tchicaloff, & Plancherel, 1988). Selon les domaines, des différenciations d'évaluation chez les élèves en SH opèrent en fonction de leur sexe (Chevallier et al., 2015). Ninot et al. (2000) montrent que les garçons ont une estime de soi plus positive que les filles sur les composantes « Physique » et « Social » à l'instar de Pierrehumbert et Rankin (1990) où les filles déclarent des niveaux moins élevés sur ce même domaine « Social » mais aussi « Apparence ». Ce sont les domaines « Ecole » et « Conduite » qui, chez les filles, engendrent les évaluations les plus positives (Fize, 2003 ; Pierrehumbert, 1992). Ces domaines seraient surtout investis par les parents tandis que les domaines sportifs, ceux relatifs à l'apparence physique, au poids corporel et aux relations sociales le seraient davantage par les pairs (Dupras & Bouffard, 2011). Ces préférences, lorsque l'on sait que les garçons sont davantage mobilisés par les proches sur le terrain des relations sociales alors que les filles sont plus directement visées par les attentes parentales, semblent alors prendre tout leur sens (Harter, 1999 ; Mieyaa, 2012).

L'âge des élèves, facteur éclairant dans l'interprétation des résultats, peut interagir avec le sexe des élèves (Chevallier et al., 2015). Chez les élèves les plus jeunes, les filles ont des niveaux d'estime de soi plus élevés que les garçons sauf sur le domaine « Social » où c'est le phénomène inverse qui s'observe. De manière générale, les élèves en SH se valorisent davantage lorsqu'ils sont jeunes, tendance qui s'inverse dès douze ans où leur évaluation est moins élevée que chez des élèves sans difficulté (Perron, 1991). Torossian-Plante et Auguin-Ferrere (2012) postulent une prise de conscience du handicap progressive. L'image de soi serait au début d'une prise en charge positive, puis la présence du regard des autres amènerait des changements parfois douloureux dans la considération de soi.

En ayant pris la mesure de l'importance de facteurs constitutifs des représentations de soi chez les personnes tout-venant, il importe à présent de questionner ces éléments chez des personnes en SH.

2.4 Le rôle du contexte scolaire dans la construction des représentations de soi des élèves en SH

Par les diverses comparaisons qu'il offre, le contexte scolaire a une importance particulière dans la construction des représentations de soi. Les différences de positionnements théorique et méthodologique entre les recherches n'ont pu parvenir à un consensus quant aux liens entre les différents types de scolarisation possibles et les représentations de soi des élèves. S'en dégagent alors des représentations de soi aux contrastes dessinés par divers choix de comparaison.

2.4.1 Le milieu spécialisé, un contexte protecteur pour le soi ?

Une des premières études sur les enfants « *atypiques* » en France fut celle développée par Perron (1969). Il met en évidence l'existence d'une surévaluation de l'estime de soi chez des élèves insérés dans un cursus spécialisé contrairement aux élèves en retard, scolarisés dans le cursus ordinaire. Ces conclusions s'expliqueraient par des résultats scolaires plus faibles dans le milieu ordinaire.

Une autre des études majeures comparant l'estime de soi²⁴ de trois groupes²⁵ d'adolescents français présentant une déficience intellectuelle est celle menée par Pierrehumbert et al. (1988). Les élèves du groupe « spécial » évaluent leurs compétences plus favorablement que ne le font les autres groupes d'élèves et ces évaluations, qui ne relèvent pas de processus défensifs, augmentent proportionnellement avec le temps passé dans la structure (*op.cit.*). De plus, ces élèves montrent des niveaux d'estime de soi supérieurs aux élèves du cursus « normal » sur les dimensions « Cognitive », « Physique » et « Apparence ». Comparés au groupe « retard » leur estime de soi n'est alors supérieure que sur les composantes « Cognitive » et « Apparence ».

Les élèves du groupe « spécial » se sentent davantage compétents dans le domaine scolaire que dans le domaine sportif où est observée la moyenne la plus basse, moyenne toutefois plus élevée que pour les autres groupes d'élèves. Les activités du domaine sportif sont sujettes à une évaluation directe plus facilement appréciable au contraire des autres domaines étudiés, qui engagent une analyse réflexive (Bégarie, Maïano, & Ninot, 2011 ; Maïano, Ninot, Bilard, & Albernhe, 2003). De plus, le domaine sportif est moins valorisé

²⁴Évaluée au moyen du SPPC (Self Perception Profile for Children) d'Harter, traduit en français par Pierrehumbert, Plancherel et Jankech-Caretta (1987).

²⁵Elèves d'éducation spécialisée (groupe « spécial »), élèves en retard scolaire (groupe « retard ») et élèves sans retard scolaire dans le secteur ordinaire (groupe « normal »).

socialement que le domaine scolaire par exemple (Cadieux, 2003 ; Lemétayer & Kraemer, 2005 ; Ninot, Bilard, & Delignieres, 2005).

En comparant les évaluations faites par des professeurs des écoles et par des élèves scolarisés dans un milieu spécialisé, seulement une discordance d'évaluation sur la dimension « Ecole » est remarquée, où l'évaluation faite par les élèves est plus favorable que celle effectuée par les enseignants (Pierrehumbert et al., 1988). Ainsi, cette surévaluation permet de faire l'hypothèse d'une plus grande importance du domaine scolaire pour les élèves du groupe « spécial ». Ce résultat, qui ne semble pas dépendre d'un processus défensif, mérite alors d'être exploré à la lumière d'une comparaison entre l'idéal de soi des élèves et leur image de soi. Cette distinction devrait permettre de savoir si la surestimation de ces élèves est due à l'effet de comportements compensatoire, défensif ou à un niveau d'exigence faible (Pierrehumbert & Rankin, 1990).

En réitérant l'étude réalisée en 1988 et en utilisant un autre outil, le Q-Sort²⁶, Pierrhumbert et Rankin (1990) relèvent d'une part des images de soi plus faibles chez les élèves du groupe « spécial » par rapport à ceux de l'étude précédente et d'autre part une discordance plus grande entre l'idéal de soi et l'image de soi chez les élèves du milieu spécial par rapport à ceux du cursus normal. Ceci s'accroît sur la composante scolaire où l'idéal de soi est davantage élevé. Des attentes externes importantes à leur égard et l'efficacité d'un biais de désirabilité sociale ne sont pas à négliger. Ce ne sont pas tant les compétences cognitives qui sont idéalisées par ces élèves mais davantage l'idée d'une réussite dans ce domaine (*op.cit.*).

C'est donc une survalorisation des compétences cognitives de la part des élèves en SH scolarisés en milieu spécialisé qui est mise en avant (Lemétayer & Kraemer, 2005), survalorisation qui augmente proportionnellement avec le degré de déficience. Cette survalorisation pourrait être expliquée par une image irréaliste renvoyée par le maître qui diminue les exigences, accentue les réussites plutôt que les échecs et souhaite voir les élèves progresser plus que réussir (Aublé, 1991 ; Pierrehumbert et al., 1988). Aussi, un manque de comparaisons avec d'autres pairs pourrait être un des facteurs explicatifs de ces évaluations. Pour éviter des avènements emplies de possibles désillusions, notamment au vu de cette distorsion entre idéal et image de soi, des pistes d'action doivent être proposées pour permettre une construction de projet de vie en adéquation avec leurs capacités réelles (Caglar, 1986 ; Ninot

²⁶ Outil qui, en privilégiant une comparaison inter-items et non une comparaison impliquant les normes sociales, diminue les effets de désirabilité sociale.

et al., 2000 ; Pierrehumbert et al., 1988). Toutefois, les élèves porteurs de DI surévaluent leurs compétences sur les domaines physique, social et cognitif, et ce indépendamment de la structure de scolarisation (Fiasse & Nader-Grosbois, 2011 ; Nader-Grosbois & Fiasse, 2013).

2.4.2 Les enjeux d'une scolarisation en milieu ordinaire vs en milieu spécialisé sur les représentations de soi

Le milieu spécialisé protecteur, décrit dans les études de Perron (1969), Pierrehumbert et al. (1988) et Ninot et al. (2000), ne semble pas occuper cette fonction dans toutes les recherches. Sur les niveaux d'estime de soi d'adolescents américains à besoins éducatifs spécifiques scolarisés en milieu spécialisé et en milieu ordinaire que Conley, Ghavami, VonOhlen et Foulkes (2007) ont comparé, ce sont les élèves de milieu spécialisé, qui indiquent des niveaux inférieurs aux élèves des classes ordinaires sur les domaines relatifs au social, à l'école et quant aux fonctions de leadership. Malgré cette dévalorisation apparente ces adolescents ne se sentent pas moins bons mais seulement meilleurs dans d'autres domaines. Ils semblent donc se protéger en se désidentifiant d'un domaine et en accentuant l'importance d'un autre domaine où ils sont plus compétents (Martinot, 2005). Maïano et al. (2003) retrouvent des résultats similaires sur les adolescents scolarisés en SEGPA et en milieu ordinaire. Ceux scolarisés en milieu spécialisé ont un niveau d'estime de soi plus faible que les élèves de milieu ordinaire. À l'instar de Maïano et al (2003), d'autres études montrent que le contexte de scolarisation, comme celui des Zones d'Education Prioritaires, influence l'estime de soi des élèves (Alaphilippe et al., 2010 ; Maintier & Alaphilippe, 2007). Pour Leonova et Grilo (2009) qui ont évalué, à l'aide du SPPC, l'estime de soi d'élèves dyslexiques suisses, âgés de 8 à 14 ans, la scolarisation en milieu spécialisé conduit à une évaluation qui est équivalente à celle d'élèves sans dyslexie en milieu ordinaire. En étant dans des contextes spécialisés sans pratique d'intégration, les élèves n'ont pas de points de comparaisons externes et par conséquent ont un niveau d'estime de soi scolaire comparable aux élèves sans dyslexie. Toutefois, même sans référent externe, Caglar (1986) souligne que les élèves de milieu spécialisé s'identifient alors à un élève peu « doué », ils se dévalorisent et ont tendance à lier leurs échecs et leurs difficultés à un manque d'intelligence. Leur jugement est moins négatif sur des aspects plus objectifs tels que la force physique. Ces éléments sont ceux retrouvés dans l'étude de Pakzad et Rogé (2005) qui ont évalué l'estime de soi de 96 élèves, certains dyslexiques, en difficultés scolaires ou sans difficultés, au moyen du SPPC d'Harter. Les élèves dyslexiques scolarisés dans des classes ordinaires s'évaluent aussi favorablement que les autres élèves uniquement sur les dimensions physique, générale et sociale. Concernant le domaine scolaire, les évaluations s'inversent.

Face à ces constats, la scolarisation des élèves en SH en milieu ordinaire est mise en avant par différents auteurs qui soulignent davantage d'effets positifs que négatifs sur la construction identitaire des élèves à besoins éducatifs particuliers (Kalambouka et al., 2007 ; Vinter, Mounoud, & Husain, 1983). Ainsi, ces élèves témoignent de représentations de soi positives dans les différents domaines évalués et reçoivent également plus de soutien social que leurs pairs en milieu spécialisé (Avramidis, 2013 ; Senicar, 2012). Aussi, les élèves avec déficience intellectuelle scolarisés en classe ordinaire sont plus engagés dans les tâches scolaires dans la classe ordinaire qu'ils ne l'étaient dans la classe spéciale (Doré, 1999 ; Doré, Wagner, Brunet, & Dion, 1998). Cette forme d'engagement plus importante débouche sur des résultats scolaires plus empreints de réussite, témoin d'une réussite également inclusive où la progression permise en milieu ordinaire serait plus importante qu'en milieu spécialisé. Cela n'évince pas pour autant de possibles effets négatifs sur les résultats scolaires et sur l'estime de soi (Desombre et al., 2013). Le handicap, ou le « *handi-capte* » est ce qui subjugué et peut empêcher la cognition de se centrer sur les apprentissages (Abillama-Masson, 2012). Des élèves scolarisés en milieu ordinaire évaluent leurs résultats scolaires plus faiblement que des élèves sans DI et présentent un soi scolaire faible (Sonnander, Emanuelsson, & Kebbon, cités par Poulin, 1998).

Dans une perspective temporelle et identitaire, Picon (2010) s'intéresse au positionnement des jeunes scolarisés en IMPro et en UPI face au processus d'adolescence, aux facteurs qui facilitent ou entravent la construction identitaire et la dimension du projet professionnel. En moyenne plus âgés, les élèves d'ULIS et d'IME se trouvent dans une période importante de leur construction identitaire : l'adolescence. Il s'agit d'une période où le désir d'épanouissement sexuel, le temps de choix de l'objet mais également le temps de se soustraire à l'autorité parentale afin de réaliser ses propres choix identitaires et de s'intégrer à la société, sont prépondérants (Deltombe, 2010). Picon (2010) remarque que les jeunes se comportent différemment selon les structures dans lesquelles ils sont scolarisés. Ces dispositifs s'appréhendent sur des registres différents où des aspects plus familiaux sont par exemple présents à l'IMPro ; les élèves la sollicitent davantage, lui racontent des événements de vie intime, contrairement aux élèves d'UPI plus réservés. Elle constate donc une difficulté pour les élèves d'IMPro à départager les espaces personnels et publics. Le travail de subjectivation de jeunes est donc mis à mal, ce qui est d'autant plus compliqué en raison de leur période de développement. Aussi, assurer une cohésion et une continuité de soi sont

quelquefois mises à défaut par la multiplicité des prises en charges et les diverses transitions à éprouver dans leurs parcours scolaires (Bodin & Kerviche, 2015 ; Delory-Momberger, 2015).

De manière générale, les élèves orientent leur discours sur leurs atouts et leurs réussites, leurs difficultés sont minimisées et rapportées aux autres jeunes sans déficience (Picon, 2009). Ils mettent alors en avant une image d'eux-mêmes qui s'accorde avec celle qu'ils ont des élèves tout-venant tandis que les élèves d'UPI mettent en avant une approche défensive vis-à-vis des élèves de classes ordinaires. Le terme « handicapé » est utilisé pour parler des autres, jamais de soi. Donner une image valorisante de soi conforme aux normes en soulignant l'importance des savoirs et des apprentissages permettrait à ces élèves stigmatisés d'échapper à leur handicap : « *Les défenses qu'ils mettent en œuvre témoignent aussi de ce qu'ils ont intériorisé des attitudes et des attentes à leur égard souvent en lien avec une volonté de réparation et de normalité et le désir qu'ils restent des enfants. Ces jeunes ne disent donc jamais qui ils sont mais affirment ce qu'ils ne sont pas : ils ne sont pas handicapés et ne sont pas différents des jeunes qui ne présentent pas de déficience* » (op.cit., p. 313). Ils adoptent le plus souvent un discours du paraître, pour donner une image positive de soi. Leurs projets et leurs ambitions sont très raisonnables et conformistes, s'apparentant souvent aux discours des professionnels.

La scolarisation dans un milieu spécialisé peut être lourde de sens pour les élèves et appelle à une forme de ségrégation que l'enfant peut percevoir (Dargère, 2014) ; de même qu'une scolarisation en milieu ordinaire (en classe spéciale ou ordinaire) où le regard de l'autre peut être très pesant (Cooney, Jahoda, Gumley, & Knott, 2006 ; Desombre et al., 2013).

2.4.3 Le rôle des dynamiques comparatives dans les représentations de soi

L'évaluation de soi n'est pas uniquement dépendante du milieu d'appartenance et relève aussi du choix donné par les élèves à l'orientation des comparaisons qu'ils effectuent pour s'assurer d'une valorisation optimale et d'une protection de soi suffisante. Les élèves peuvent choisir d'utiliser deux types de comparaisons : ascendante et descendante. Lors de comparaisons ascendantes, les sujets se comparent à d'autres plus compétents qu'eux sur un domaine, rendant la réussite accessible puisque ces sujets pris pour modèles et comme exemples à suivre y parviennent (Cheng Wing-yi & Lam, 2007). Cependant, cela peut aussi conduire à se dévaloriser fortement en percevant ses compétences inférieures à celles des personnes comparées (Andre & Lelord, 1999 ; Garaigordobil & Pérez, 2007 ; Nurra, 2008). À ce propos, Marsh (1987) développe la théorie « *Big fish little pond effect* » dans laquelle « *un*

élève scolarisé avec des individus autant, voire plus compétents que lui, aura une plus mauvaise représentation de ses performances scolaires (petit poisson dans grand bassin) par rapport à un élève scolarisé avec des individus moins compétents (grand poisson dans petit bassin » (Courtinat, 2008, p.88). Dans le cas de comparaisons descendantes, les personnes se comparent avec d'autres personnes jugées comme ayant des compétences inférieures. Ces comparaisons permettent une valorisation mais n'engagent pas de progression ; se comparer toujours de manière descendante conduit uniquement à une stabilité dans le temps, évitant une future appartenance à ce groupe par la suite (Boissicat, Pansu, Bouffard, & Cottin, 2012).

Ainsi, en se comparant avec des élèves du milieu ordinaire, certains élèves du milieu spécialisé révèlent des évaluations de soi plutôt défavorables tandis que des comparaisons effectuées en lien avec leurs pairs en SH conduisent à une évaluation davantage positive (Perron, 1991).

Les résultats en défaveur du milieu spécialisé sont à expliquer, selon Maïano et al. (2003), par le manque de possibilité de comparaisons, imputé à ces élèves en SH en milieu spécialisé, avec les élèves des classes ordinaires. La pratique d'intégration pourrait alors susciter davantage de motivation et ainsi revaloriser leur estime de soi. Mais contrairement aux axes de travail privilégiés par Maïano et al. (2003), Conley et al. (2007) indiquent qu'il n'est pas nécessaire de promouvoir et d'essayer de valoriser l'estime de soi des élèves en éducation spécialisée car pour eux aucune corrélation entre l'estime de soi et les comportements observés (échec ou réussite) n'est constatée. Ils suggèrent d'axer les efforts autour des compétences sociales, scolaires et les fonctions leadership qui pourraient permettre de faire évoluer l'estime de soi plus positivement.

Ces études comparatives se sont intéressées à des dispositifs autres que des dispositifs collectifs d'inclusion scolaire en milieu ordinaire. Dans ces dispositifs, des comparaisons toutes autres sont possibles. Lee-Noowacki (2002) a conduit une étude sur l'estime de soi des élèves scolarisés en CLIS et sur des élèves scolarisés en milieu ordinaire. L'unique différence observée porte sur le soi futur où les élèves tout-venant ont une estime de soi plus élevée. L'auteure souligne une différence non significative qui contredit les résultats de Ninot et al. (2000). Les enfants tout-venant ont des niveaux d'estime de soi plus élevés que ceux des élèves en CLIS hormis concernant la dimension physique où la tendance inverse s'observe. L'existence de classes destinées uniquement aux élèves en SH en milieu ordinaire pourrait tendre à accentuer le regard qui leur est porté et engendrer davantage de discrimination pouvant alors réduire leur identité à leur handicap (Desombre, 2011). Dans ces cas, on note

souvent l'existence d'un favoritisme endogroupe (Diederich & Moyse, 1995 ; Lacaille, 2011). Par exemple, à défaut d'être choisis par les élèves tout-venant, les élèves en SH peuvent se retrouver à jouer ensemble lors des temps récréatifs ce qui les conduit à comparer leurs compétences physiques entre eux et non avec des pairs tout-venant. Leurs relations restreintes à leur groupe classe engendrent des comparaisons particulières où les différenciations genrées peuvent ne plus opérer.

Mais les résultats présentés jusqu'ici ne comparent pas des élèves en SH scolarisés en milieu ordinaire à d'autres élèves en SH dans d'autres structures scolaires ; ils ne permettent pas d'identifier quels sont les processus infléchissant le développement identitaire des élèves dans les différents contextes de scolarisation possibles.

Dawson (2001) ne constate aucune différence dans l'évaluation de soi entre des élèves en SH scolarisé en milieu spécialisé et des élèves scolarisés en milieu ordinaire. Poussin et Sordes-Ader (2005) ont cherché à vérifier l'effet de scolarisation partagée sur l'estime de soi des élèves. Sur les adolescents rencontrés, ceux scolarisés en milieu spécialisé et intégrés partiellement en milieu ordinaire ont une estime de soi globale moins élevée que celle des adolescents intégrés complètement en milieu ordinaire ou scolarisés uniquement en milieu spécialisé. S'appuyant sur ces données, la scolarisation de ces adolescents intégrés partiellement rendrait donc possible la perception des différences d'exigence entre les deux structures et troublerait ainsi la construction identitaire. Ainsi les variations de l'estime de soi ne seraient pas dues au contexte de scolarisation et à la sévérité des déficiences mais aux effets différenciés des pratiques d'intégration. En cherchant à comparer l'influence du mode de scolarisation « CLIS » chez l'enfant porteur du syndrome de Williams-Beuren²⁷, Thomazet et Blanc (2008) ont évalué les niveaux d'estime de soi des élèves porteurs de ce syndrome scolarisés dans ce type de structure ou en milieu ordinaire. Aucune différence significative n'est remarquée. Les modalités de scolarisation particulières auxquelles répond un tel dispositif, offrant des possibilités de comparaisons multiples, semblent être alors la clé de voute explicative des processus à l'œuvre. Plus récemment, Chevallier et al. (2015) soulignent les effets des différents types d'intégration sur le développement personnel (niveaux d'estime de soi) d'élèves scolarisés en CLIS et âgés de 7 à 12 ans. Les élèves qui bénéficient d'intégrations individuelles mais aussi d'intégrations individuelle et collective ont un niveau d'estime de soi sociale plus élevé que les élèves uniquement intégrés collectivement. Ces

²⁷ Le syndrome de Williams-Beuren est une maladie génétique rare qui correspond à l'association d'un retard mental, d'une cardiopathie congénitale, d'un retard psychomoteur et d'une dysmorphie du visage.

résultats s'expliquent par des comparaisons ascendantes motivantes envers le groupe d'accueil²⁸ et des comparaisons descendantes tournées vers le groupe d'appartenance²⁹ (Martinot, 2002). Dans le cas unique d'intégrations collectives, les comparaisons ascendantes rendent les élèves du groupe d'accueil inaccessibles. Par une intégration individuelle, les élèves peuvent avoir recours à des comparaisons ascendantes et descendantes conduisant à une position d'exception au sein du groupe d'accueil et de leur groupe d'appartenance (Marsh, 1987). Cet effet est alors atténué lors d'une pratique d'inclusion collective puisque toute la classe est présente (Chevallier et al., 2015).

D'autres aspects peuvent être convoqués dans les comparaisons des élèves comme leur âge biologique. Dans une classe, avoir le statut d'élève plus âgé peut amener à jouir d'un certain prestige et entraîne une survalorisation de soi (Pierrehumbert et al., 1988). Toutefois, ces élèves peuvent se trouver exposés à un stigmate important puisqu'ils sont intégrés dans des classes où les élèves qui ont des niveaux scolaires équivalents sont bien plus jeunes (Tremblay, 2012). C'est alors que certains élèves désignent les élèves de la classe d'accueil comme « *trop petits* » et refusent d'y être intégrés (De Saint Martin, 2016).

Les différences ne résideraient pas dans la seule structure de scolarisation mais dans la trajectoire d'inclusion, les logiques dans lesquelles les élèves sont impliqués en fonction des objectifs de leur PPS ; des scolarisations partagées, dans l'une ou l'autre des structures, relevant de temps différents (quart temps, trois-quarts temps, tiers-temps...) (Kalambouka et al., 2007 ; Uusitalo-Malmivaara et al., 2012). Chez des élèves du secondaire ayant une déficience intellectuelle sévère, il y aurait moins d'effets positifs de la scolarisation en milieu ordinaire à temps complet qu'à temps partiel. Cette dernière permettrait de faire davantage de progrès et assurerait des niveaux d'estime de soi plus élevés (Fox, 1980 ; Grbich & Sykes, 1992). Ces résultats sont retrouvés chez d'autres élèves en SH (DI) (Poulin, Brunet, Doré, & Wagner, 1997). Aucun effet n'est remarqué entre des élèves scolarisés en classe spéciale à temps plein et des élèves inscrits dans une scolarisation partagée entre classe spéciale et ordinaire (Hyde, 1982 ; Vinter et al., 1983), et ce même à différents temps de l'année (Rosenberg, 1980). Aussi, il semble important de ne pas passer d'un milieu spécialisé à une intégration totale, cette rupture mettrait davantage en exergue les difficultés des élèves plutôt que de les atténuer (Press, 2010). Des intégrations en petits groupes, puis en classe ordinaire de manière progressive où prime la logique du parcours individuel sembleraient plus

²⁸ Les élèves de CLIS prennent pour modèle les élèves de la classe ordinaire dans laquelle ils sont intégrés.

²⁹ Les élèves de CLIS se sentent valorisés par le fait que seuls eux sortent de la CLIS pour aller dans d'autres classes.

indiquées (Booth & Ainscow, 2002 ; Comité interministériel pour la modernisation de l'action publique, 2013).

Des facteurs multiples sont donc à prendre en compte si l'on veut approcher plus finement les processus à l'œuvre dans la représentation de soi (Berzin & Lebert-Candat, 2006 ; Frandji & Rochex, 2011 ; Glazzard, 2011 ; Lindsay, 2007 ; Press, 2010). Ces modalités reflètent de nombreuses transitions et les considérer au sein d'un parcours, (terme issu de l'étymologie latine « *percursor* » qui signifie « *cursus* » et renvoie alors aux étapes de la vie et à la notion de durée), permet d'en signifier la dynamique. Elles ne sont alors pas fixées, ni figées et témoignent de la réalité d'une mobilité tant sur le plan scolaire qu'éducatif en révélant : « *la nécessité de penser les transitions, l'adaptation aux besoins des personnes, l'ajustement des pratiques en fonction du projet de chacun* » (Bourdon, 2015, p. 383).

Synthèse

La représentation de soi est une notion complexe qui permet de poser la question de la construction identitaire de l'enfant. S'intéresser à cette notion permet de mesurer en quoi la construction d'une place de sujet n'est pas aisée pour les élèves en SH. En effet, destitué de cette position, ces élèves doivent faire face au regard des autres, véhiculant quelquefois la honte et l'incompréhension. S'intéresser alors aux représentations que le sujet élabore sur lui-même renseigne sur la manière dont il signifie ces diverses rencontres qui contribuent à sa construction identitaire. La scolarisation, par les différents dispositifs qu'elle offre et les diverses comparaisons sociales que les élèves effectuent, alimente alors cette construction. Dans le contexte inclusif actuel, les chercheurs tentent de mesurer les effets des dispositifs de scolarisation possibles sur le développement socioaffectif des élèves. L'ensemble des résultats de recherche recensés est controversé mais il serait difficile de parvenir à un consensus issu d'études menées dans divers pays, avec des dispositifs méthodologiques variés, portant sur des élèves d'âges différents et scolarisés dans des contextes pluriels (Harter, 1999). La pratique inclusive et ses influences notamment sur le soi est un sujet qui crée une polémique (Desombre, 2011). Sa nécessité peut être mise en avant pour valoriser l'estime de soi des élèves (Maïano et al., 2003), ou au contraire afin d'obtenir des niveaux d'estime de soi plus réalistes et en accord avec les compétences réelles (Ninot et al., 2000). Porter son attention sur l'estime de soi ne semble pas être la solution pour Conley et al. (2007) alors que privilégier d'autres axes de travail comme la centration autour de compétences sociales ou scolaire afin de réévaluer positivement l'estime de soi semble en être une. Toutefois, des solutions préétablies n'existent pas et les professionnels de l'éducation sont très souvent amenés à faire

Chapitre 2. Quelle construction de soi chez l'élève en situation de handicap ?

des choix en fonction des élèves et du contexte (Bataille & Midelet, 2014 ; Desombre et al., 2013 ; Press, 2010 ; Tremblay, 2015b). C'est d'ailleurs puisque les pratiques sont à composer au cas par cas, en fonction des écoles, des élèves et du contexte plus généralement, qu'il est recommandé de s'intéresser à chacune d'entre elle et à l'expérience que les élèves peuvent en faire sans quoi, percevoir les différences en termes de processus inclusifs et leurs effets sur la construction identitaire ne semble pas être possible (Desombre, 2011 ; Kalambouka et al., 2007).

Chapitre 3 : L'expérience scolaire des élèves en situation de handicap

La rencontre scolaire conduit à l'une des premières expériences marquantes de socialisation et confronte les élèves à un système de transmission culturelle. Afin de saisir les processus impliqués dans l'expérience scolaire des élèves, en premier lieu, nous explicitons la notion d'expérience scolaire en précisant ses corollaires souvent impliqués dans sa définition. Nous examinons ensuite en quoi le sens de l'expérience scolaire joue un rôle particulier dans la construction identitaire. En ayant pris la mesure de ces implications illustrées chez les élèves tout-venant, nous rendrons compte de l'expérience scolaire et des effets de l'inclusion scolaire sur des élèves en SH dans les différents contextes de scolarisation qu'ils sont amenés à côtoyer.

3.1 Expérience scolaire et rapport au savoir et à l'école

Lorsqu'on s'intéresse aux études portant sur l'expérience scolaire des élèves, de nombreux termes sont souvent utilisés parfois de manière interchangeable. Nous souhaitons alors, pour clarifier nos propos et nos choix terminologiques, apporter un éclairage théorique et épistémologique relatif à ces différentes notions.

3.1.1 La sociologie de l'expérience scolaire

L'émergence des recherches autour de l'expérience scolaire s'origine dans le questionnement des causes de l'échec scolaire dont l'étude s'est amplifiée dans les années 1960 suite à la massification du système éducatif. Dubet (1994), en cherchant à se démarquer des études pointant la reproduction sociale des inégalités comme explication causale de l'échec scolaire, recentre le débat sur le sens que le sujet élabore sur la base de son expérience. Ce sens ne se réduit pas au conformisme d'une appartenance sociale ou culturelle comme défini jusqu'alors par la sociologie classique (Fondeville, 2002). Cette dernière envisageait la transmission sociale et culturelle comme modelant directement les enfants qui s'adapteraient aux normes, valeurs et croyances des agents socialisateurs rencontrés (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Durkheim, 1922). Cette perspective de la socialisation classique, qui a longtemps prévalu, s'apparentait à une mainmise de la société sur des sujets passifs (M. Darmon, 2006).

Dubet (1994) reconnaît la part active du sujet dans l'élaboration de formes contemporaines de la socialisation, qu'il choisit de qualifier d'expérience. Face à des insatisfactions, des limitations, des conflits qui prennent naissance dans la rencontre scolaire dont les normes et valeurs sont parfois en contradiction avec celles jusqu'alors connues, l'élève réalise un travail de critique, d'engagement, de signification dont la visée est de pallier ces instances déstabilisatrices. Ce travail que l'élève mène, en opérant des choix et en se positionnant contribue à sa construction et c'est alors « *par ce travail sur lui-même que l'individu, n'est pas seulement un acteur social mais qu'il est aussi un sujet* » (Dubet & Martuccelli, 1996, p. 50).

Toutefois, la part active du sujet reste dépendante du niveau scolaire des élèves, lui-même corrélé à leur milieu d'appartenance socioculturel. En réduisant cette construction de sens à une position sociale, Dubet (1994) néglige de considérer le sens que le sujet accorde également à cette position et tronque une part explicative importante du sens accordé à cette expérience scolaire. Mais, des situations particulières, telles que les cas de réussites « *atypiques* » et « *paradoxaux* », viennent battre en brèche cette approche de la socialisation, qui bien que s'émancipant d'une approche plus classique, reste encore déterministe (Cadolle, 2008 ; Charlot, Bautier, & Rochex, 1992). De surcroît, il n'est absolument pas envisagé que cette construction signifiante pour le sujet puisse engendrer des transformations au sein de ses milieux d'appartenance. En outre, au-delà d'être enfermé dans une position sociale, le sens que le sujet construit ici est sans lien avec les apprentissages scolaires pourtant indissociables du contexte scolaire (Bautier & Rochex, 1998). Contrairement à Dubet, d'autres chercheurs envisagent ces apprentissages comme un objet d'étude princeps, puisque véhiculés par l'institution scolaire, agent par excellence de transmission culturelle et sociale qui engendre des transformations cognitives et langagières mais aussi identitaires (Charlot et al., 1992).

3.1.2 Les apports des sciences de l'éducation et de la psychologie sociale du développement à la notion d'expérience scolaire

À l'origine d'une partie de ces remarques, Charlot et al. (1992) s'intéressent non pas à décrire l'expérience scolaire d'élèves mais à en comprendre les processus différenciateurs impliqués dans la réussite scolaire en questionnant le sens alors accordé tant à l'école qu'aux savoirs scolaires (*op.cit.*). Ne niant pas que la position sociale du sujet le conduise à s'inscrire dans certains rapports sociaux, ils soulignent la déprise possible du sujet face à ces inscriptions sociales. Sur cette base où le sujet est considéré comme singulier et indéterminé

par son origine sociale, l'expérience scolaire des élèves permet d'appréhender les relations de sens et de valeurs que le sujet entretient avec l'école et le savoir.

La notion d'expérience scolaire est ici considérée comme une réduction du concept de rapport au savoir, concept introduit pour dépasser les limites alors rencontrées dans l'explication de la réussite et de l'échec scolaire (Charlot et al., 1992). Ce resserrement est apparu nécessaire afin de rendre la notion de rapport au savoir opérationnalisable (Rochex, 1995).

Pour pouvoir saisir plus précisément d'une part, ce qui distingue et rapproche ces notions, et d'autre part la nécessité d'une telle réduction, un retour théorique à la notion de rapport au savoir s'impose.

3.1.2.1 L'introduction du concept de rapport au savoir

Le concept de « *rapport au savoir* » introduit et conceptualisé en premier lieu par Lacan (1966) comme une « *médiation pour situer le sujet* » révèle une dynamique désirante constitutive du sujet. Ensuite, Charlot et al. (1992) mais aussi Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi (1996), ont permis de développer et de préciser cette notion. Ces recherches leur ont permis d'apporter des réponses à leur questionnement qui, pour les premiers portaient sur la singularité du sujet face à l'appropriation des savoirs, tandis que les autres, s'appuyant sur des théories cliniques, envisageaient ce concept comme éclairant l'origine du désir de savoir du sujet, inscrit dans des dynamiques familiales, et renseignant sur sa structure psychique.

Bien que s'appuyant sur des théories différentes sur de nombreux points, ces chercheurs ont en commun de penser que le savoir ne peut exister et se transformer sans la présence d'autrui, agent de transmission, à partir duquel le sujet met en place un travail d'appropriation (Charlot & Bautier, 1993). La construction du sujet passe obligatoirement par l'autre duquel il dépend symboliquement et qui le conduit à rentrer dans une quête de savoir. Les relations qui opèrent au sein de la famille et ensuite à l'école sont alors supports d'activités et de constructions symboliques (Rochex, 1995). Le rapport du sujet au savoir est un construit ; il s'agit d'un processus, d'un rapport à un objet qui n'est alors pas accessible en l'état (Moreau, 2013 ; Pechberty et al., 2010). Le rapport au savoir, subjectif et singulier, renseigne sur le sujet et ses constructions conscientes et non conscientes, son rapport au monde, dont à l'école, aux autres et à soi.

Nous choisissons de retenir la définition du rapport au savoir considérant « *l'ensemble (organisé) de relations qu'un sujet humain entretient avec tout ce qui relève de*

« l'apprendre » et du savoir : objet, contenu de pensée, activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc. liés en quelques façons à l'apprendre et au savoir par là même. Le rapport au savoir est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres, et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose, dans telle situation. En somme, le rapport au savoir est le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre » (Charlot, 1997, p. 94). De ces différentes formes de rapports s'en dégagent toutefois trois principales sur lesquelles Charlot et al. (1992) ont porté une attention particulière : le rapport identitaire, le rapport épistémique et le rapport social.

Le rapport au savoir identitaire répond à la question : « Pourquoi apprendre ? » et renvoie aux identifications du sujet, à ses mobiles, convoquant l'origine des savoirs conscients et inconscients en lien avec le sens que le sujet confère à son histoire personnelle, familiale et scolaire (Charlot, 2006 ; Rochex, 2004). Ce rapport émanerait d'un désir de savoir (Beillerot, Blanchard-Laville, & Mosconi, 1996) où « c'est le désir du monde, de l'autre, de soi qui devient désir d'apprendre et de savoir, et non « le désir » qui rencontre un objet nouveau, « le savoir » (Charlot, 1997, p. 94). Ainsi, pour que l'intérêt d'un élève puisse être porté sur un objet, le rapport à soi, le rapport aux autres et le rapport au monde doivent être liés (*op.cit.*).

Le rapport épistémique renvoie à la question : « Comment apprendre ? » (J. Bernardin, 2013). Cette forme de rapport au savoir, également prise dans un désir de savoir, se rapproche d'un rapport à l'apprendre en tant que « relation de l'individu à la nature même de l'acte d'apprendre et du fait de savoir » (Charlot et al., 1992, p. 32) Le sujet est ici face à un savoir considéré comme objet, entre une possession et une non-possession d'un savoir (Mieyaa, 2012). Face à cette situation d'appropriation au sein de laquelle le sujet est imbriqué, ce dernier peut souligner son caractère obligatoire et imposant ou montrer une capacité à mobiliser des activités intellectuelles (l'écoute, la concentration...) (Charlot et al., 1992). L'utilisation faite des pratiques langagières est alors un facteur explicatif de ces positionnements épistémiques, où les premiers utilisent *a minima* le langage en restant dans des aspects descriptifs tandis que les seconds le mobilisent dans un acte de signification et d'appropriation des activités en tant que réel outil symbolique.

Il n'existe pas de savoir en soi mais provenant d'une relation inscrite dans des dimensions langagière mais aussi temporelle: « Analyser le rapport au savoir c'est analyser un rapport symbolique, actif et temporel. Cette analyse porte sur le rapport au savoir d'un

sujet singulier inscrit dans un espace social » (Charlot, 1997, p. 91). Le rapport que le sujet entretient avec le savoir est donc un rapport social au savoir, inscrit dans un monde culturel. En effet, « *pour être celui d'un sujet, le rapport au savoir n'en est pas moins rapport social au savoir* » (Charlot et al., 1992, p. 87).

Ce processus créateur de sens n'apporte pas de réponse mais permet de poser des questions quant à la constitution du sujet (Charlot, 2006). Ainsi, ces formes, non exclusives l'une à l'autre, liée à la formation, la transformation (consciente et non consciente) et à l'appropriation, qui opère par le langage, contribuent à la construction du soi (Ben Miled, 2012 ; Charlot et al., 1992 ; Delory-Momberger, 2015 ; Laterasse, 2002). Les données sur le rapport au savoir permettent « *d'éclairer la conduite des élèves dans les situations d'apprentissage* » (Kalali, 2007, p. 7). Le rapport au savoir réfère alors à un sujet inséré dans une dynamique de désir particulière (Gaspard, Courtinat-Camps, & Crabié, 2010), temporelle et singulière sans pour autant lui appartenir : « *Nous n'avons pas un rapport au savoir, nous entretenons avec le savoir un certain type de relation* » (Charlot, 1997, p. 31).

3.1.2.2 L'approche psychologique du rapport au savoir

Des travaux situés dans le champ de la psychologie sociale du développement (Malrieu & Malrieu, 1973 ; Tap, 1991), envisagent une socialisation active où le sujet, considéré comme acteur de son développement, œuvre pour sa construction *via* un processus de personnalisation. De plus, par une construction interstructurée, ces changements individuels participent à la restructuration des formations sociales tout autant que ces dernières influencent l'évolution des structures individuelles (Baubion-Broye et al., 1987). Ainsi, le sujet et le social sont interdépendants, originalité reconnue à ce modèle qui permet d'aller outre les dichotomies classiques entre sujet et social.

Précisément, lorsque le sujet prend conscience des contraintes sociales qui l'entourent, des informations incongruentes entre ses milieux de vie qui génèrent des crises (déséquilibre interne/externe), des antagonismes et des conflits, un positionnement subjectif, à l'encontre des contradictions qui s'imposent à lui, font naître le désir de trouver une solution pour se déprendre de ses aliénations. La restructuration des conduites se situe alors entre les premières expériences nécessaires à la constitution d'aptitudes sociales et la conscience que les contradictions sociales empêchent l'essor de toutes ces potentialités. C'est en premier la subjectivation, activité nécessaire par laquelle « *se produit la mise à distance à l'égard d'activités assumées, par l'installation dans une visée autre, et à la mise en relation de ces activités à cette visée autre* » (Malrieu, 1976, p. 10). Cette régulation est donc permise après

avoir effectué un travail d'objectivation, d'interrogation et de recherche de sens (Vanandruel, 1991). Ce processus de décentration et de déplacement permet au sujet de s'engager dans un acte de personnalisation. Un travail de sélection, d'appropriation, de négociation et de reformulation des informations, *via* une recherche de sens de la part du sujet au sein de ses milieux et son histoire de vie, conduit à dépasser ces antagonismes, à rééquilibrer et restructurer les conduites sociales (Baubion-Broye et al., 1987). L'adaptation et l'intégration ne sont donc pas des fins mais des moyens de se faire soi et la personnalisation sous-tend un acte, inscrit dans la relation à l'autre, qu'il soit « *le rejet, la fuite ou la participation* » (Tap, 1991). Au sein de ces temporalités dynamiques, le sujet acteur œuvre et se socialise dans la mesure où il peut se personnaliser : « *l'acteur social ne cherche véritablement à s'adapter à son milieu social, à s'y intégrer, que dans la mesure où il a le sentiment de pouvoir s'y réaliser, non pas seulement à travers la satisfaction de ses désirs mais grâce à la possibilité d'y faire œuvre, de transformer tel ou tel aspect de la réalité extérieure, physique ou sociale, en fonction de ses propres projets* » (Malewska-Peyre & Tap, 1991, p. 53). Construction d'autant plus exacerbée à l'adolescence où le sujet est davantage préoccupé par ses relations aux autres et ses affects au sein desquels il recherche à se distinguer identitairement et à s'autonomiser. Il s'agit d'un temps propice aux réflexions critiques et où le désir de dépassement des emprises aliénantes s'accroît dont le processus créateur est initié par le sujet lui-même (Malrieu, 2003 ; Malrieu & Malrieu, 1973).

Le rapport au savoir s'ancre au cœur du processus de personnalisation, en tant que fonction psychologique pour le sujet (Malrieu, 2003). En permettant de lier le sujet et le social, « *le rapport au savoir apparaît alors comme un concept médiateur et intégrateur indiquant la façon dont un sujet est affecté par le savoir qui lui est transmis et la façon dont ce sujet le signifie et s'y rapporte* » (de Léonardis, Laterasse, & Hermet, 2002, p. 42). Il est envisagé comme un processus d'intersignification³⁰ et d'interdépendance³¹ visant à articuler les dimensions subjectives (sens accordé par le sujet) et objectives (contraintes sociales et institutionnelles) mobilisées dans l'acquisition et la transmission du savoir.

³⁰ L'intersignification renvoie à la négociation que le sujet opère entre les différentes représentations de soi coexistantes et le sens qu'il accorde à ses actes dans un domaine de vie particulier au regard du sens donné à ses actes dans d'autres domaines (Malrieu, 1996).

³¹ L'interdépendance fait référence à l'ensemble des ressources que le sujet possède pour interpréter les activités associées aux processus de transmission et d'acquisition du savoir (Baubion-Broye, 1998).

3.1.2.3 Une conceptualisation aux contours flous

Malgré l'intérêt que peut présenter une telle notion, par le cadre d'analyse heuristique donné, nous pouvons lui reprocher d'avoir les défauts de ses qualités (de Léonardis et al., 2002). Souvent blâmée, ses entrelacs, notamment avec la notion de rapport à l'école, présente dès que l'on situe la question du savoir à l'école, ont fait l'objet de clarifications pour aboutir à deux définitions différentes censées les distinguer. C'est ainsi que le rapport à l'école est « *une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes* » (Charlot et al., 1992, p. 29).

Malgré des efforts fournis de clarification conceptuelle, son opérationnalisation, du fait des contours toujours « *flous* » de ce concept, n'est rendue possible que par un choix méthodologique précis sur un aspect particulier. C'est ainsi que Rochex (1995), dont l'intérêt porte plus précisément sur le cadre scolaire, choisit de s'intéresser à la notion d'expérience scolaire des élèves. Cette notion, en permettant l'étude de l'objet savoir dans un contexte précis, assure « *un certain resserrement de ses limites pour le rendre opérationnalisable* » (C. Beaucher et al., 2013, p. 7). L'étude de l'expérience scolaire qu'il définit comme : « *Une expérience subjective d'un rapport à des activités et à un processus d'appropriation de transformation de soi* » (Rochex, 1995, p. 39) vise l'accès aux « *conditions concrètes de scolarisation dans lesquelles se nouent les processus de production/reproduction des inégalités d'accès au savoir et à la réussite* » (Favreau, 2013, p. 87).

L'approche psychologique du rapport au savoir vise à étudier les processus de personnalisation à l'œuvre dans l'expérience scolaire, dont l'un des enjeux réside dans le dépassement « *d'une explication causale se limitant à mettre l'accent sur les seuls éléments objectifs pour expliquer les avatars de la scolarité* » (de Léonardis, Capdevielle-Mougnibas, & Prêteur, 2006, p. 4). La définition apportée à la notion d'expérience scolaire lie des caractéristiques objectives relatives au contexte scolaire à des caractéristiques subjectives où l'enfant se pense comme élève et construit une signification de son expérience.

En cherchant à s'intéresser au sens que le sujet accorde à son expérience, qui s'origine dans l'histoire familiale et sociale, cette notion convoque le rapport que l'élève entretient à l'école, sa représentation de soi en tant qu'élève, l'autoévaluation de son parcours scolaire et son rapport au savoir et à l'apprendre (Bouznac, 2015 ; Favreau & Capdevielle-Mougnibas, 2011). L'expérience scolaire se trouve au cœur des « *modes d'interprétation et d'attribution du sens que les élèves donnent à leur scolarité et à leur travail* » (Courtinat-Camps & Prêteur,

2012, p. 6). Elle ne saurait se réduire aux avatars relationnels, la question du savoir et du rapport à l'apprendre y étant impliquée (*op.cit.*).

Cette approche a l'avantage d'éviter les difficultés d'opérationnalisation du rapport au savoir en considérant notamment les représentations de l'école comme un des indicateurs des rapports entretenus avec la sphère scolaire (Ben Miled, 2012 ; Mieyaa, 2012). Bien que la représentation soit fondée sur un construit social où ce sont les éléments du système qui sont pensés, elle en appelle à une construction personnelle véhiculant du sens : « *à la fois construction intellectuelle, attributions de valeurs affectives et sociales, elle se nourrit de connaissances, d'expériences de discours, de fantasmes et d'imaginaire* » (Beaumat & Laterasse, 2004, p. 221). Les notions de rapports et de représentations sont très proches et la construction des rapports que le sujet entretient avec le savoir et l'école semble liée à ses représentations (Mieyaa, 2012). Considérer les représentations de l'école en complément de l'étude des rapports au savoir et à l'école complète l'appréhension de leur expérience scolaire (*op.cit.*).

Considérant le sujet comme acteur, l'appréhension de cette notion s'inscrit dans une démarche compréhensive qui privilégie des stratégies de recherches mixtes *via* l'utilisation de techniques tant qualitatives que quantitatives. Cette complémentarité permet d'être au service de la compréhension des processus à l'œuvre dans leur socialisation scolaire et familiale.

3.1.3 L'expérience scolaire et la construction identitaire des élèves

L'école est une « *épreuve initiatique d'intégration dans le lien social* » (Beaumat & Laterasse, 2004, p. 62) qui comporte un enjeu de socialisation et de transmission culturelle important (Delory-Momberger, 2015). Cette acculturation, où le sujet va devoir s'approprier de nouveaux instruments et techniques face à un système institutionnel régi par des règles spécifiques à intégrer (Malrieu & Malrieu, 1973), est représentative des enjeux sociaux au sein desquels des savoirs sont transmis (Bodin & Kerviche, 2015).

L'élève est placé dans une situation d'appropriation de savoirs impliquant des enjeux identitaires, pouvant quelquefois être douloureux et qui, par les postures inconfortables qu'elle sous-tend, peut mettre à mal l'identité de l'enfant (Boimare, 2014 ; Hatchuel, 1999). S'intéresser alors aux élaborations psychiques que cette rencontre suscite, semble être la voie pour comprendre les processus impliqués dans ce conflit émergent (Develay & Dufays, 2015 ; Frangieh, 2013). Pour rentrer dans les apprentissages, il faut en effet pouvoir renoncer aux acquisitions antérieures pour étudier une discipline et savoir se soumettre à la demande (J.

Bernardin, 2003). Un refus de rentrer dans les apprentissages ou de s'y maintenir peut être en lien avec des stratégies de défense et l'existence de conflits de loyauté (Bergès-Bounès, 2010 ; Charlot et al., 1992) dans la mesure où un élève qui apprend « s'émancipe » (Hatchuel, 2004). Cette émancipation peut conduire à perdre la place privilégiée qu'ont les enfants auprès de leurs parents. En effet, ne plus se signifier comme dépendants d'eux peut engendrer une modification des liens à autrui et les bénéfices affectifs qui y sont associés (Hatchuel, 2004). Si les apports de cette prise d'autonomie sont moindres par rapport à la perte affective encourue alors c'est un investissement moins notable qui risque d'être fourni dans les apprentissages : « *Ce qui s'exprime dans le rapport au savoir, c'est l'identité même de l'individu, constellation de repères, de pratiques, de mobiles et de buts engagée dans le temps et prenant forme réflexive dans une image de soi. Mais cette identité n'est pas seulement exprimée dans le rapport au savoir, elle y est aussi en jeu : être confronté à un apprentissage, à un savoir, à l'école, c'est y engager son identité et la mettre à l'épreuve* » (Charlot et al., 1992, p. 30). Ne pas rentrer dans les apprentissages, être maintenu dans une incertitude face au savoir, peut être source de souffrance. Apporter une réponse à cette souffrance peut conduire à l'apparition d'un symptôme chez le sujet, tel que le décrochage scolaire (Bernard, 2015). Ce symptôme, qui définit en partie le sujet, porte en lui un sens et une intention (de Castro Korgi, 2010). Il peut alors être construit pour trouver sa place dans le lien social, face à la fracture opérée dans le monde, notamment scolaire qui, bien moins qu'auparavant, assure une valorisation de soi (Delory-Momberger, 2015 ; Gaspard & Combres, 2009). L'intérêt est alors porté sur le sens construit par le sujet où chaque événement est « *un rapport et non un fait objectif* » au sein duquel il faut considérer ses différents milieux de vie qui lui sont constitutifs : « *Le sens d'une situation déborde toujours la situation elle-même* » (Charlot et al., 1992, p. 25).

Ces transmissions de savoirs s'opèrent dans un contexte sociohistorique, culturel et temporel et vont aussi conduire les élèves à « *se positionner par rapport aux attentes, représentations et valeurs de la société, dont l'école est un des vecteurs de transmission* » (Beumatin & Laterasse, 2004, p. 202). Ce travail peut être plus difficile pour certains élèves dont la rencontre avec l'école constitue un réel décalage, générateur de conflits internes plus conséquents voire de crises entre l'expérience familiale et scolaire (Caglar, 1994 ; Malrieu, 1979 ; Prêteur & de Léonardis, 2003).

L'expérience scolaire est appréhendée comme un support de personnalisation pour les élèves, puisqu'elle mobilise des processus affectifs et intellectuels induisant des changements

identitaires importants. En effet : « *Apprendre, c'est s'approprier des significations sociales, des instruments sociaux et des instruments psychologiques qui participent à la transformation du rapport du sujet au monde* » (Courtinat-Camps & Prêteur, 2010, p. 99). C'est donc à l'interface d'une socialisation familiale et scolaire que ces changements s'effectuent. Pour cela, l'investissement et la force des identifications de l'élève à ces figures soutenantes viennent alimenter la construction de sens de leur expérience scolaire (de Léonardis, Féchant, & Prêteur, 2005) qui peut s'avérer conflictuelle. L'intersignification que développe l'élève à partir de ces milieux interdépendants est donc structurante et concourt à sa transformation (Malrieu, 2003 ; Rochex, 2013).

La socialisation envisagée permet de rendre compte de la relation du sujet au social, où processus d'acculturation et de personnalisation figurent dans des rapports interrelationnels, aux institutions et à la temporalité (Fondeville, 2002). C'est en effet au travers de ces relations, motrices du développement et de l'apprentissage, que les élèves vont pouvoir émerger comme sujet (Beaumat & Laterasse, 2004 ; de Léonardis et al., 2006). Ceci ne laisse pas supposer une initiative absolue du sujet : son rapport à l'école et son rapport au savoir se nourrissent de l'histoire de ses expériences personnelles plurielles. Les fonctions psychologiques ne sont pas universelles et intemporelles mais aux prises avec de nombreux changements qui s'inscrivent dans une perspective historique et culturelle transgénérationnelle. De ce fait, l'étude de l'expérience scolaire, *via* d'une part des données objectives telles que des éléments relatifs à la trajectoire scolaire des élèves (institutions rencontrées, durées, disciplines...) et d'autre part, des données subjectives (sens accordé aux apprentissages, aux dimensions relationnelles...), devient fondamentale pour comprendre ces enjeux (Charlot, 1999b ; Favreau & Capdevielle-Mougnibas, 2011).

Pour appréhender les facteurs influençant la construction identitaire, l'étude du sens accordé à l'expérience scolaire s'avère être fondamentale dans un contexte scolaire empreint d'une mouvance importante où l'École ne fait plus système (Dubet & Martuccelli, 1996). Elle n'est en effet plus perçue comme garante d'un avenir et se trouve, pour la plupart des élèves, désinvestie (Beaumat & Laterasse, 2004 ; Jellab, 2001 ; Vincent, 2008). Davantage inscrite aujourd'hui dans une logique de coopération et de co-construction que dans une logique transmissive (Meram, Eyraud, Fontaine, & Oelsner, 2006), cette forme d'éducation, qui demande de rechercher et d'accorder du sens aux apprentissages, confronte l'élève à un rapport à la loi particulier et à son propre rapport au savoir. Cette construction de savoir où

l'élève « *va devoir écouter, parler, traduire, explorer, intégrer, retenir et donc se représenter la chose, lui trouver un sens, l'intégrer à ce qu'il sait déjà, se l'approprier* » n'implique pas uniquement un rapport aux apprentissages puisque « *pour effectuer cette difficile opération, il doit au minimum partir d'un pré requis, qui est la connaissance de soi : son sexe, sa famille, son environnement, pourquoi il est là. Cet ensemble-là s'appelle l'identité, et sa valorisation s'appelle l'estime de soi* » (Meram et al., 2006, p. 35). L'expérience scolaire est donc prépondérante dans la construction de soi. En accordant une place fondamentale au point de vue de l'acteur, elle conduit à interroger directement les élèves concernés (Bouznac, 2015 ; Courtinat-Camps & Prêteur, 2012). En effet, « *la centration sur le point de vue du sujet, à travers l'analyse de son rapport au savoir, permettrait aux professionnels d'appréhender l'expérience singulière de ces adolescents et d'accroître ainsi l'efficacité éducative et pédagogique des dispositifs mis en place* » (Villatte & de Léonardis, 2010, p. 285).

Pourtant ce que le sujet vit est rarement questionné : la parole des élèves est peu recueillie, puisqu'en qualité d'enfants, le crédit qui leur est accordé est moindre (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012 ; Pelgrims, 2007 ; Zaffran, 2015) alors que s'intéresser directement au sens accordé à leur expérience scolaire semble être le prérequis indispensable pour l'adaptation des conditions de scolarisation des élèves en SH (Coates & Vickerman, 2008 ; Norwich & Kelly, 2004).

3.2 L'expérience scolaire des élèves tout-venant

Les principaux travaux concernant la construction du sens de l'expérience scolaire des élèves tout-venant, que nous appréhendons au regard de leur rapport au savoir, de leur rapport à l'école et de leurs représentations de l'école, sont mis en exergue au travers de cette partie.

3.2.1 Les représentations de l'école des élèves tout-venant

Dès l'école maternelle, les élèves sont capables de construire des représentations de l'école (Florin, 1987). Ils déclarent apprendre des savoirs scolaires de base (lire et écrire) et des savoir-faire spécifiques (peindre, dessiner). L'enseignant occupe une fonction de surveillance, de médiateur dans les apprentissages et d'organisateur. Ils déclarent aller à l'école pour jouer, pour apprendre des choses différentes de leur milieu familial et semblent aller à l'école par obligation sociale.

À l'école primaire, lieu de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui convoque l'histoire personnelle et le passé scolaire des élèves (Montandon & Osiek, 1997), ce sont les savoir-être qui sont énoncés par les élèves de l'école primaire lorsqu'ils décrivent une école

qui serait idéale. Ils conjuguent un lieu de vie agréable où il y aurait des relations sociales appréciées (enseignants et pairs plus gentils), un épanouissement personnel et des apprentissages (travailler dans de belles classes et des grandes salles) (Beaumat & Laterasse, 2004). Au collège, l'école idéale est plus éloignée de la réalité. Le travail est à proscrire de même que les devoirs et les punitions. Les élèves devraient pouvoir y faire ce qu'ils veulent et en appellent à des activités d'évasion. Plus les élèves sont âgés et plus ils déprécient l'école (Bennacer, 2008). Une perception de la diminution du soutien familial par les élèves et une pédagogie différente du primaire, où les enseignants sont moins disposés à aller vers les élèves les plus faibles, peuvent en être une des explications (Bardou, Oubrayrie-Roussel, & Lescarret, 2012 ; Duru-Bellat & Van Zanten, 2012). Nous comprenons pourquoi des élèves de fin d'école primaire et de collège décrivent l'école avec de nombreux stéréotypes empreints de normativité et dépourvus d'affects (Mollo, 1975). Cette conformité importante envers les attentes scolaires n'est toutefois pas remarquée dans le second temps de cette étude menée par Mollo (1975). Après cette première rédaction demandée aux élèves, elle les invite à une seconde rédaction libre sur l'école. Cette rédaction permet de révéler un souhait de renversement hiérarchique entre les élèves et les enseignants où les élèves prendraient l'ascendant sur les enseignants. L'inversement des positions assureraient une fonction de vengeance face à la relation asymétrique parfois vécue comme une injustice.

Les représentations des fonctions des adultes de l'école, notamment des enseignants, sont un facteur influençant l'expérience scolaire des élèves. Jusqu'à la fin de l'école primaire, ces représentations sont liées aux caractéristiques personnelles des enseignants (Florin, 1987 ; Gilly, 1980). Sensibles à ces aspects relationnels empreints d'affectivité et parfois en recherche d'une continuité entre milieu scolaire et familial, les élèves les plus jeunes tendent à projeter sur l'enseignant des attributs parentaux (Beaumat & Laterasse, 2004). Ces projections permettent à l'élève d'investir plus aisément les apprentissages. Au collège, les élèves recherchent moins ces aspects et dissocient alors davantage les caractéristiques de la personne de sa fonction (*op.cit.*). Cette distinction permet d'opérer un passage de l'identification à l'enseignant, à l'identification aux valeurs et savoirs transmis par l'enseignant. L'effet enseignant, devant l'effet classe ou l'effet établissement, a longtemps été invoqué pour expliquer l'investissement et les résultats scolaires des élèves (Talbot, 2012). Mais des nuances sont apportées puisqu'il ne s'agit pas tant de la personnalité des enseignants que de leur pratique ; c'est donc l'effet des « *pratiques d'enseignement efficaces* » qui est davantage impliqué (*op.cit.*).

D'autres acteurs de l'école influencent la construction de l'expérience scolaire des élèves. En effet, toute une série de travaux montre le rôle important que jouent les relations aux pairs dans la scolarité des élèves (Hernandez et al., 2014 ; Safont-Mottay, Oubrayrie-Roussel, & Prêteur, 2010). Les diverses appartenances groupales du sujet lui permettent d'enrichir ses expériences et contribuent à ses actes de personnalisation (Guichard, 1992). En effet, en occupant différents rôles qui lui permettent de s'émanciper de ces premières identifications, d'unifier son image de soi et de s'éprouver autrement, ces appartenances groupales ont une fonction psychologique (Wallon, 1954). C'est alors que les pairs influencent la construction identitaire et la mobilisation scolaire : si les élèves sont rejetés et s'isolent alors les investissements scolaires sont moindres (Hernandez, Oubrayrie-Roussel, & Prêteur, 2012 ; P. Mallet, 1993). Ces relations jouent en effet un rôle de support mobilisateur dans la construction de soi puisqu'étant un « *miroir dans lequel ils se découvrent, et un puissant tremplin pour développer sa personnalité* », elles permettent une valorisation de soi et assurent une disponibilité cognitive (Hernandez et al., 2014, p. 158). Après s'être interrogés sur la nature de ces relations, certains auteurs ont soulevé de nombreux antagonismes. Bien que les élèves fassent l'objet de critiques de la part de leurs pairs et se disputent quelquefois, ces liens n'en sont pas pour autant perturbés et perdurent dans la mesure où les élèves insistent et persistent pour créer leur place au sein du groupe (P. Mallet, 2015 ; Parker & Asher, 1993). Au-delà des choix affinitaires, les interactions se font selon deux points : la place des élèves dans leur classe et la place de la classe dans l'école (Calogirou, 1991 ; Kindelberger, Mallet, Kindermann, & Herbé, 2009). L'existence d'un groupe ne se base donc pas uniquement sur des liens affectifs mais aussi sur l'appropriation de valeurs présentes dans la société telles que la justice, la fidélité et le soutien, l'entraide, la réciprocité et la popularité (Delalande, 2010 ; Gayet, 1998 ; Wallon, 1954). Malgré l'inexistence de liens affinitaires réciproques, des élèves peuvent se sentir appartenir au même groupe de pairs et cherchent à maintenir cette appartenance. Par la primauté accordée à leur appartenance, cette forme de dépendance vient couvrir celle accordée à leur identité personnelle. La popularité générée par cette appartenance valorise les élèves qui entretiennent ces liens. Lorsque ces liens se pérennisent à l'extérieur, les élèves viennent confirmer l'existence d'une relation particulière (Lacaille, 2011). Les élèves subissent parfois les influences du groupe. Des pressions importantes qui peuvent s'exercer sur le sujet l'amènent à occuper des rôles particuliers dont les rites d'initiation peuvent être décisifs pour leur intégration : « *Il faut prouver qu'on appartient vraiment par ses pratiques et par ses connaissances à la catégorie sociale (et non seulement naturelle) de l'enfance. A défaut de cette identification, il y aura risque*

d'exclusion. L'enfant qui n'est pas comme les autres, qui n'a pas les mêmes centres d'intérêts, mettra ses compagnons mal à l'aise » (Gayet, 2003, p. 31). Des comportements d'isolement, conséquence de rejets induits par des conduites inappropriées, sont quelquefois observés (Cartron & Winnykamen, 2004 ; Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990). Par exemple, des élèves qui ne maîtrisent que peu l'oral voient leurs échanges amoindris ; ils sont restreints dans l'élaboration et la participation aux jeux, éléments pourtant décisifs pour se faire accepter par un groupe (Malrieu & Malrieu, 1973).

Instauré par les différents adultes et pairs de l'école, le climat psychosocial qui règne dans l'école joue un rôle dans les relations sociales tant au sein de l'école que de la classe et opère un rôle de médiateur dans les apprentissages (Duru-Bellat, Le Bastard-Landrier, Piquée, & Suchaut, 2004 ; Fleury-Bahi, Ndobu, & Gardair, 2009 ; Forgette-Giroux, Richard, Michaud, & Forgette-Giroux, 1995 ; Issaieva & Crahay, 2010). Ce climat permettrait d'opérer une identification qui serait un meilleur prédicteur de la réussite scolaire que ne le permet l'identification aux pairs (Lalli, 1992). Le lieu scolaire, lorsqu'il est important pour l'individu, est un marqueur d'identification sociale, et ce parce qu'il est lié à des aspects identitaires, affectifs et cognitifs (Florin, 2008 ; Marcouyeux-Deledalle & Fleury-Bahi, 2007).

Dans cette perspective d'identifications et de marqueurs sociaux, les résultats de recherche soulignent des représentations de l'école qui divergent selon le milieu socioculturel des élèves. À l'école maternelle, Florin (1987) remarque que les garçons provenant de milieu favorisé, qui prennent la parole à l'école, se mettent davantage en avant que les filles. Ils verraient en l'enseignant quelqu'un qui fait travailler tandis que les élèves qualifiés comme « faibles parleurs » décrivent une fonction de surveillance de l'enseignant. À l'école primaire, les élèves issus de milieu populaire perçoivent l'école comme importante bien qu'induisant des représentations difficiles (punitions, conflits entre pairs...) (Caglar, 1994). Les élèves de milieu social moyen à favorisé perçoivent plus positivement l'école et leur adaptation à la réalité semble plus rationnelle qu'émotionnelle. Ils relatent de nombreux éléments positifs, ils y sont généralement heureux et s'ils ne le sont pas ceci est imputé aux camarades turbulents. Les apprentissages et la réussite à l'école sont liés au plaisir d'être à l'école. Les élèves qui n'ont pas de difficultés évoquent des situations non conflictuelles dans la classe et dans les jeux récréatifs alors que ceux qui ont des difficultés scolaires évoquent des situations de travail, souvent en lien avec les attentes élevées de leurs parents (Charlot et al., 1992). Le poids du projet social des parents peut amener les élèves à générer des angoisses et des résistances envers l'école (Dubet & Martuccelli, 1996). Les pratiques parentales et leur

soutien dans la scolarité des élèves sont alors des facteurs importants du sens accordé à leur scolarité (Bardou et al., 2012 ; Kellerhals, Montandon, Ritschard, & Sardi, 1992 ; Lescarret, de Léonardis, Oubrayrie, & Safont, 1998 ; Schmit, Rolland, & Jacob, 2003).

3.2.2 Le rapport à l'école et au savoir des élèves tout-venant

Les premières recherches cherchant à appréhender le rapport à l'école et au savoir des élèves visaient à compléter les premières explications des causes de l'échec scolaire. Leurs résultats montrent que les élèves éprouvant des difficultés voient en l'école un lieu où il faut obéir. Lorsqu'ils décrivent une journée d'école, ils relatent une activité décontextualisée, souvent située dans l'ici et maintenant. Les tâches sont globalisées et les apprentissages se font sur simple présence de l'élève (Charlot et al., 1992). Pour ces élèves, être un « *bon élève* » demande de se conformer aux règles de l'école : ce sont les aspects normatifs qui priment. *A contrario*, les élèves sans difficulté indiquent les fonctions de l'école et des savoirs plus généralisés. Ils évoquent les principales activités pour lesquelles ils sont capables de distinguer les différentes tâches qui les composent. Les élèves ayant un bon niveau scolaire évoquent un travail scolaire associé à une mobilisation cognitive alors que les élèves en difficulté font référence au travail mais sans mobilisation cognitive (*op.cit.*). Ainsi, la mobilisation du sujet peut porter sur l'école ou à l'école. Une mobilisation sur l'école est une mobilisation uniquement rattachée à la fonction utilitaire que va procurer l'école dans la future vie professionnelle envisagée. De cette mobilisation sur l'école, la construction d'un rapport au savoir peut émerger ; les élèves passent ainsi d'un rapport instrumentaliste à un rapport à l'apprendre souvent rendu possible par une mobilisation sur leur projet scolaire (Jellab, 2001). L'intérêt est porté sur le sens et le fonctionnement des savoirs où l'acquisition au niveau symbolique et intellectuel est primordiale (Charlot et al., 1992). Même s'il est évoqué, le projet n'est pas ici déterminant dans leur rapport à l'école où apprendre est une fin en soi. C'est d'ailleurs quelquefois les apprentissages qui vont conduire à choisir une orientation professionnelle. Le temps n'a pas la même fonction, il sert à apprendre et à progresser contrairement aux élèves qui attendent d'obtenir un savoir pour le métier envisagé. Toutefois, ce sont les élèves en difficulté qui mettent davantage en avant l'importance de la scolarité (Gayet, 1998), ils sont aussi davantage sensibles à la relation qu'ils ont avec leur enseignant et préfèrent des pédagogies qui sont visibles et explicites (Frangieh, 2013). Les enseignants plus distants, privilégiant des pédagogies implicites, qui imposent des tâches et un rythme de travail élevé sont alors peu appréciés (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012). Le rôle des parents est aussi important, certains parents poussent à la mobilisation tandis que d'autres

y font obstacle. Ces influences ne sont toutefois pas des déterminants mais des régularités permettant une compréhension de la réalité (Charlot et al., 1992). Dans cette optique compréhensive, et sur la base de descriptions de journées d'école primaire effectuées par des élèves, Montandon (1997) dégage différents profils de rapport à l'école³² : un rapport « *utilité* », à savoir une relation de sens avec l'école où l'avenir est inquiété, l'insertion professionnelle visée et l'enseignant figure de transmission ; un rapport « *lien* » où apprendre ne semble pas être en lien avec le sujet, éloigné de sa scolarité assez douloureuse ; les relations aux pairs et aux adultes sont ici très importantes assurant une fonction de relai parental ; un rapport « *curiosité d'esprit* » dans lequel les élèves valorisent les savoirs, les recherches en les questionnant et les pairs et l'enseignant sont des figures de support importantes dans leur accès à l'autonomie ; et un rapport « *traversée du désert* » au sein duquel les savoirs comme les aspects relationnels sont difficiles et où aucune attente n'est formulée envers l'école (*op.cit.*). Les valeurs scolaires (acquisition de savoirs et préparation à l'avenir professionnel), les valeurs sociales (liens aux pairs) et la recherche de conformité aux attentes des adultes (satisfaction à procurer) semblent convoquées dans la construction du rapport à l'école des élèves (Safont-Mottay et al., 2010).

D'autres facteurs influenceraient le sens accordé à l'expérience scolaire. Même si l'école vise à s'affranchir des inégalités sociales observées dans la société, elle n'y échappe toutefois pas. C'est ainsi que des différences, notamment sexuées, apparaissent entre les élèves quant au sens qu'ils accordent à leur expérience scolaire et ce, dès les premiers temps de leur scolarité (Mieyaa, 2012). Le rapport à l'école des filles est en effet différent de celui des garçons : elles se focalisent sur les savoirs scolaires et voient l'école comme un agent de transmission important. Contrairement à ces dernières, caractérisées comme « *calmes* », « *sérieuses* », « *attentives* » et plus « *respectueuses* », les garçons, plus « *turbulents* », sont parfois remarqués dans un positionnement en opposition à la sphère scolaire et ce, en écho à la connotation féminine que comporte un investissement envers les savoirs scolaires. Le rapport à l'apprendre des filles s'établit sur un mode « *facile/difficile* » où leurs capacités sont souvent en cause pour justifier leurs résultats, tandis que celui des garçons est orienté sur un axe « *intéressant/ennuyeux* » convoquant leur propre investissement (Mosconi citée par Mieyaa, 2012). Ces derniers voient en l'école un lieu de normes sociales et scolaires auquel ils doivent malheureusement adhérer. Lorsqu'on est un garçon, il serait plus difficile de se

³² La description d'une journée d'école peut porter sur le cadre de l'école, les bâtiments et les autres éléments matériels qui la compose ; le climat qui règne à l'école *via* les relations aux pairs et aux enseignants ; le travail scolaire ; et la manière dont cette expérience est vécue.

conformer au regard du mode de fonctionnement genré masculin qui implique souvent la manifestation d'une non-conformité (Ben Miled, 2012). Contrairement aux garçons, les filles déclarent aimer aller à l'école et rapportent moins d'émotions négatives que ne le font les garçons concernant leur école (Courtinat-Camps & Prêteur, 2010). Elles témoignent aussi d'une conception de l'apprendre plus diversifiée que les garçons, incluant tant des aspects scolaires que relationnels (Villatte, de Léonardis, & Prêteur, 2010).

Le milieu social d'origine semble aussi être une source d'influence du sens accordé à l'expérience scolaire (Charlot et al., 1992 ; Lahire, 1998 ; Laterasse, 2002). L'appropriation des normes de l'école est parfois plus difficile pour les élèves de milieu populaire où des différences de registres existent entre le milieu familial et scolaire (Charlot et al., 1992). Pour qu'il y ait appropriation du champ scolaire, il faut que celui-ci soit à la fois familier et sécurisant et qu'il s'inscrive dans le prolongement du milieu familial. Autrement, l'appropriation du langage de l'école peut générer un conflit de loyauté dans la mesure où les identifications que propose l'école peuvent engendrer une rupture totale avec la famille ; rupture quelquefois observée au niveau identitaire (Mosconi, Beillerot, & Blanchard-Laville, 2000). Une fonction de passage permettant d'articuler ces éléments, susceptibles d'être facilités par les autres significatifs présents à l'école, conduit les élèves à se trouver dans un « *entre-deux culturel* » (Charlot et al., 1992). Les élèves matérialisent parfois cette transition par un dessin de l'école ressemblant à une maison (Caglar, 1994). Cette représentation graphique serait alors l'indicateur non pas d'une immaturité mais bien l'illustration d'une position liminale temporaire.

Pour les élèves de milieu populaire, l'enseignant est le principal agent de transmission du savoir, les élèves ne se voient pas actifs dans cette tâche et envisagent le savoir sur un mode binaire « *savoir ou ne pas savoir* » (Charlot, 2005). Pour tous les élèves, un besoin de reconnaissance au sein de l'institution scolaire, qui passe en partie par le sentiment d'être aimé par leur enseignant, est éprouvé (Mosconi et al., 2000). Ce besoin peut alors conduire à aimer davantage une matière et peut infléchir une mobilisation plus conséquente sur les apprentissages (Charlot et al., 1992). Ce lien avec l'enseignant est d'autant plus important quand la matière ne fait pas sens pour les élèves. Il permet un support pour parfaire son processus d'acquisition avant de s'en désidentifier pour rendre le savoir sien (Bourdon, 2005 ; Dubet & Martuccelli, 1996). Par exemple, pour faciliter les acquisitions les enseignants, peuvent alors essayer d'alléger certains contenus et lier les apprentissages aux pratiques quotidiennes pour apporter davantage de sens aux élèves (J. Bernardin, 2013). Pour autant,

cela ne permet pas toujours d'y conférer du sens et enferme alors le savoir dans un rapport pratique particulier (Charlot et al., 1992).

Même si la famille, le climat scolaire, les pairs et les choix pédagogiques des enseignants contribuent à orienter les représentations et rapports à l'école des élèves, ils n'en sont pas pour autant décisifs (M.-A. Mallet, 2007) : « *l'histoire scolaire des jeunes est socialement structurée, mais c'est bien une histoire : elle n'est pas prédéterminée par la catégorie socio-professionnelle des parents, par « le milieu », « l'environnement », « les handicaps socio-culturels »* (Charlot et al., 1992, 67). Le rapport à l'école et au savoir de l'élève n'est pas seulement une réponse aux demandes des autres mais c'est aussi un acte, une personnalisation (Prêteur et al., 2004). Ce positionnement relève d'une interstructuration entre différents acteurs scolaires et extra-scolaires, familiaux, institutionnels et la compréhension du sens de l'expérience scolaire des élèves passe par « *l'analyse de l'univers relationnel et identificatoire des apprenants* » (Rochex, 1995, p. 39). Retenons alors que « *les rapports sociaux structurent le rapport singulier au savoir et à l'école, ils ne le déterminent pas* » (Charlot et al., 1992, p. 102). C'est donc la position prise par le sujet qui est fondamentale dans cette analyse (Charlot, 1997).

Ces éléments, concernant les sujets tout-venant, nous conduisent à questionner l'existence de tels résultats chez les élèves en SH.

3.3 Les effets de l'inclusion chez les élèves en SH

À notre connaissance, la majeure partie des recherches ne porte pas spécifiquement sur l'expérience scolaire des élèves en SH mais sur les effets de l'inclusion scolaire. Ces études ont interrogé les professionnels sur l'existence d'interaction et la nature des relations des élèves en SH avec leurs pairs tout-venant. Les effets des différentes configurations d'intégration ont également fait l'objet de recherches. Seules quelques études ont directement donné la parole aux élèves concernés pour appréhender le sens donné à leur scolarité inclusive.

3.3.1 La participation et les interactions sociales des élèves

Comme pour les élèves tout-venant, la socialisation et les apprentissages sont des objectifs de la scolarisation des élèves en SH et plus particulièrement de leur inclusion scolaire (Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2013 ; Lavenant, 2014). Même si les apprentissages scolaires fondamentaux, tels que, savoir lire, écrire et compter, sont recherchés lors d'une

scolarisation inclusive (Bodin & Kerviche, 2015), la participation du sujet à une vie sociale est souvent interprétée comme l'objectif principal à mettre en œuvre (Bonnenberger, 2016 ; De Saint Martin, 2016). C'est ce que mettent en avant des AVS³³ lorsqu'ils parlent de l'inclusion scolaire : ils déclarent plus d'aspects positifs relevant du relationnel que de répercussions en termes d'apprentissages scolaires (Berzin et al., 2007). De même, des parents définissent l'inclusion scolaire comme le fait d'être avec d'autres enfants et la possibilité de pouvoir jouer avec eux (Establet & Zaffran, 1997). Prétendre alors à une vie similaire aux élèves sans handicap, au-delà des difficultés que cela peut comporter pour ces élèves (regard de l'autre, stigmatisation possible), semble être un des enjeux premiers de la scolarisation en milieu ordinaire (Bodin & Kerviche, 2015 ; Rioux, 2009).

D'ailleurs les élèves en SH peuvent tirer des bénéfices de leur inclusion par les contacts et les échanges aussi bien avec les autres élèves en SH que les élèves tout-venant (Gombert et al., 2008 ; Rivard & Forget, 2006). L'inclusion permettrait aux élèves de prendre davantage la parole et contribuerait à obtenir de meilleurs résultats (Gombert et al., 2008). En ce sens, la scolarisation en milieu ordinaire d'un enfant présentant une déficience intellectuelle améliorerait son jugement moral et son adaptation, sa sociabilité et ses habiletés sociales, sa participation et sa communication, et ce d'autant plus si l'élève a été inclus en milieu ordinaire précocement (Carron, 2013). Les élèves présenteraient des comportements et des réactions émotionnelles davantage appropriées dans un milieu ordinaire que spécialisé (Cole, Mills, Dale, & Jenkins, 1991 ; Parmenter, Einfeld, Tonge, & Dempster, 1998). Ces progrès opéreraient surtout dans les premières années d'inclusion et seraient moins visibles ensuite (Peetsma et al., 2001)

L'inclusion scolaire, en permettant de nombreuses interactions sociales entre les élèves avec et sans handicap, les amènerait tous à davantage de tolérance et stimulerait les apprentissages (Berzin, 2010 ; Curchod-Ruedi et al., 2013 ; Guralnick, 1999). Dans le cadre de sa thèse de doctorat, Lacaille (2011) s'intéresse à l'expérience scolaire d'élèves en SH scolarisés en ULIS collège (antérieurement UPI). Considérant que les élèves tout-venant sont des acteurs importants dans la mise en place de l'inclusion scolaire, c'est en complément de son observation participante qu'il interroge les élèves de 6^{ème} du collège. À la question : « D'après toi, les élèves de l'UPI pourraient-ils être dans la même classe que toi? », 48% des élèves déclarent que les élèves en SH pourraient être dans leur classe et ce, sans condition préalable ; 32% évoquent la nécessité de certaines conditions (aides, pédagogie

³³ Sigle utilisé avant le décret du 27 juin 2014 (voir note 10).

différenciée...). Les élèves tout-venant qui pensent que l'inclusion n'est pas possible évoquent le manque de compétences (63%) ou le handicap (16%). À la question « *D'après toi, comment faut-il se comporter avec eux pour qu'ils se sentent bien à l'école ?* », les élèves déclarent qu'il faudrait alors être « *gentil* » (64%) avec les élèves en SH, « *se comporter normalement* » (40%), « *jouer avec* » (15%), « *parler avec* » (15%), « *être sympa* » (9%), « *les aider dans leur difficultés* » (8%), « *les respecter* » (5%). Il ne faut « *pas se moquer* » (48%), « *ne pas être agressifs* » (10%) et « *ne pas les insulter* » (3%). Lorsqu'on leur demande, 57% des élèves tout-venant déclarent ne jamais avoir joué avec les enfants en SH alors que 43 % l'ont fait. Leur représentation du handicap est majoritairement celle d'un handicap mental (trisomie et autisme). Ils pensent que les enfants en SH ne sont pas tous nés avec (86%), 8% des élèves déclarent qu'ils le sont et 6% ne savent pas.

Selon Vignes (2009), les élèves tout-venant ont des attitudes plus négatives envers les élèves qui sont en SH. Mais ces résultats, qui portent souvent sur une des dimensions possibles étudiées (cognitive, affective ou comportementale) sont influencés par différents facteurs tels que la visibilité du handicap et le contact avec les personnes en SH (Harma et al., 2012 ; Ravaud, Beaufile, & Paicheler, 1986).

Gombert et al. (2008), reprenant les travaux de Zaffran (1997), soulignent que les interactions, entre les élèves en SH et les élèves tout-venant, peuvent diminuer, par peur de la différence, lorsqu'un élève est inclus en milieu ordinaire. De même, plus les enfants sont jeunes et plus ils s'attachent à ce qui est visible dans les comportements des autres. En grandissant et en étant au contact de différents pairs, ils sont attentifs à d'autres aspects, ayant pour effet de diminuer la distance instaurée entre les élèves en SH et tout-venant (Cartron & Winnykamen, 2004 ; Harma et al., 2014 ; Hue-Santiard & Bataille, 2014 ; Montandon, 1996).

Les choix pédagogiques des enseignants peuvent alors diminuer les peurs à l'encontre des élèves en SH et amener les élèves à échanger entre eux (Carron, 2013 ; Gombert et al., 2008 ; Hue-Santiard & Bataille, 2014 ; Tremblay, 2015a, 2015b). Si l'on veut que l'inclusion soit une réussite « *the value of equal opportunity and the goal of positive social integration must be internalized and transmitted in classrooms*³⁴ » (Peters, 1990, p. 322). C'est alors par l'instauration d'interactions de tutelle et de monitorat en situation d'apprentissage que les échanges entre les élèves sont favorisés (Berzin & Lebert-Candat, 2006 ; Kermani, Moallem, & James, 1997). Si pour certains, ces collaborations autour d'une même tâche peuvent par sa

³⁴ « *la valorisation de l'égalité des chances et l'objectif visant une intégration sociale favorable doivent être intégrés et transmis en classe* », traduction effectuée par nos soins.

mise en lumière stigmatiser l'élève en SH (Thouroude, 2000), pour d'autres, les effets rapportés d'expérience de tutorat sont très positifs, tant pour les élèves tutorés (apprentissages réalisés et développement social) que pour les élèves tuteurs (Berzin & Lebert-Candat, 2006). Toutefois, ces interactions sont observées lors de la présence de l'enseignant, figure d'autorité incitant à l'application des normes institutionnelles (Vasquez & Martinez, 1990) et conduisant les élèves tout-venant à faire bonne figure auprès de leurs pairs (Pitt & Curtin, 2004). Mais ces derniers, plus libres en l'absence de l'enseignant, que ce soit lors de temps formels ou informels, interviennent alors davantage et mettent en avant des comportements qui favorisent ces interactions telles que des relations d'aide (Berzin, 2015 ; Sermier Dessemontet, 2012 ; Zaffran, 1997).

Ces interactions peuvent aussi être rendues plus difficiles par le comportement de certains enfants inclus, qui dans une relation de dépendance, sollicitent davantage leurs pairs (Berzin et al., 2007 ; Gibb et al., 2007). *A contrario*, des élèves inclus favorisant l'interaction, auraient un contact facile, une attitude conciliante ; ils seraient coopératifs et de bonne volonté (Cartron & Winnykamen, 2004).

3.3.2 Des dynamiques relationnelles qui diffèrent en fonction des lieux de l'école

Le plus souvent les élèves tout-venant préfèrent interagir avec leurs pairs tout-venant tandis que les élèves en SH ne font pas de distinction et tendent même à aller vers les tout-venant (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, & Kinnish, 1996 ; Rafferty et al., 2003 ; Ravaud et al., 1986). Toutefois, selon les lieux dans l'école, la logique des relations sociales diffère.

3.3.2.1 La cour de récréation et les autres temps informels : entre isolement, compétition et coopération

C'est dans la cour de récréation et dans les temps de relâchement que les interactions sociales sont les plus nombreuses et au sein desquelles les élèves tout-venant interagissent le plus avec les élèves en SH. Ce temps est propice à développer des engagements dans des activités sociales de type coopératif (approche, soutien-aide, attachement), compétitif (attaque, fuite, défense) et d'isolement (jeu solitaire, observation passive à distance des pairs et activité non structurée), en lien avec des influences individuelles, sociales, physiques et organisationnelles de ce microsystème (Doré, Dion, Chapdelaine, Brunet, & Wagner, 1999 ; Establet & Zaffran, 1997).

Même s'ils sont acceptés, les élèves en SH ne sont pas pour autant choisis par les élèves tout-venant comme des pairs privilégiés. Ils sont alors comparativement plus isolés et moins sollicités. Malgré ce qu'ils déclarent, ils font l'expérience de plus de comportements de type agonistique que les enfants tout-venant (Hue-Santiard & Bataille, 2014 ; Nepi, Facondini, Nucci, & Peru, 2013). Les élèves en SH s'inscrivent davantage dans des comportements de fuite que de défense contrairement aux élèves ordinaires (Establet & Zaffran, 1997). De même, des comportements compétitifs sont davantage engagés par les élèves tout-venant, notamment les garçons, envers les élèves en SH. Ces comportements sont atténués avec les élèves présentant une DI, car il y aurait un nombre plus important d'adultes dans la cour qui limiterait cet effet, soulignant ainsi l'importance des caractéristiques organisationnelle et spatiale sur les conduites interactives des élèves tout-venant (Gayet, 2003). Les pairs tout-venant sont plus présents dans les activités sociales des élèves en situation de DI des classes ordinaires comparativement aux élèves des classes spéciales (Doré et al., 1999). Les élèves en situation de DI scolarisés en classe spéciale ont davantage recours aux conversations que les élèves en classe ordinaire. Les jeux de groupe, même s'ils n'engagent pas tous ces élèves, sont davantage utilisés par les élèves en situation de DI scolarisés en classe ordinaire, qui sont plus souvent sollicités par leurs pairs tout-venant, facilitateurs de ces comportements. Ayant davantage accès à du matériel en milieu spécialisé, les élèves génèrent plus d'activités solitaires, leur taux moyen d'isolement est donc supérieur aux enfants tout-venant (Zaffran, 1997). Ces derniers ne sont toutefois pas exempts d'une situation d'isolement. La cour est aussi pour eux un lieu où il est possible de subir un isolement et où la menace d'une agression, qui s'intensifie lorsque les pairs ne répondent pas aux demandes des autres élèves, peut conduire à se mettre de côté pour se protéger (Cartron & Winnykamen, 2004 ; Gayet, 1998). La récréation n'est pas toujours synonyme de joie et peut être un moment désagréable conduisant certains élèves à rester en classe ou au CDI pour travailler ou faire d'autres activités (coloriage, lecture, informatique) (C. Darmon, 2013 ; Gayet, 2003). Les relations au sein d'un groupe d'enfants mettent en jeu différents comportements qui peuvent conduire à définir ces groupes comme tyranniques et asymétriques (Gayet, 1998).

Ces comportements de retrait et d'isolement qui peuvent persister chez les élèves en SH (Lachapelle, Côté, Gagnon, & Pilon, 2000) sont en partie attribuables à « *un besoin d'être fréquemment à l'écart et de se reposer, à des difficultés au plan du développement social dans le domaine des relations avec les pairs, à des difficultés circonstancielles dans le cadre des*

relations avec des compagnons de jeux, etc. » (Doré et al., 1999, p. 51). De fait, il n'y aurait pas plus d'interactions et de marques de soutien pour les élèves qui passent d'un milieu spécialisé à un milieu ordinaire (Berzin & Lebert-Candat, 2006), sauf sur un court temps du repas (Hue-Santiard & Bataille, 2014). Ce mode de scolarisation ne permettrait pas de créer de nouveaux liens privilégiés avec des pairs contrairement à des élèves scolarisés en milieu ordinaire depuis plus longtemps, où des habiletés sociales et des interactions avec des pairs y sont favorisées (Doré, 1999 ; Rousseau & Bélanger, 2004 ; Sermier Dessemontet, 2012).

3.3.2.2 La classe et son organisation pédagogique

Maintenir des affinités, des interrelations et de l'entraide au sein de la classe, et ce, malgré une disposition spatiale qui matérialise la proscription des communications, est un enjeu important de la socialisation des élèves. En effet, pouvoir combiner les deux modes que sont la soumission à l'adulte et la solidarité enfantine, en dissimulant leurs communications sous l'œil aguerri de l'enseignant qui feint de ne rien voir, exacerbe leurs habiletés sociales : « *Chacun sait que l'autre sait et fait semblant de ne pas le savoir* » (Gayet, 2003, p. 14). Ces relations sociales sont notamment orientées par les résultats scolaires des élèves. Ceux qui ont de bons résultats scolaires sont perçus positivement alors que les élèves avec des difficultés sont perçus plus négativement par leurs pairs : le prestige scolaire et le prestige social étant alors corrélés.

Les enseignants ont recours à des dispositions matérielles assurant des pédagogies individualisées où chaque élève a son travail à faire mais « *si l'individualisation de la pédagogie peut trouver des justifications didactiques, elle présente cependant l'inconvénient de décourager les interrelations entre pairs, dont on reconnaît aujourd'hui l'importance pour le développement affectif et cognitif* » (Thouroude, 2003, p. 86). Dans ce cas, « *l'établissement d'une vie relationnelle satisfaisante pour tous dans laquelle les savoirs doivent trouver leur place n'est-elle pas la condition d'appropriation des savoirs par tous ?* » (*op.cit.*, p. 86).

Différents temps dans la journée de classe sont présents, dans lesquels d'autres logiques organisationnelles prévalent, facilitant ou entravant ainsi les contacts entre les élèves. C'est lors des temps informels que la participation est la plus forte (Thouroude, 2000). Peu de compétition entre les élèves est présente, les compétences intellectuelles et le langage moins mis en avant, contribuent fortement à cette cohésion sociale. Lors d'activités scolaires, les comportements collaboratifs et les prises d'initiatives sont très rares. Les élèves en SH se retrouvent quelquefois stigmatisés par l'attention, comportant des degrés de bienveillance

variables, qui peut leur être portée tant par les enseignants que par les autres élèves (Norwich & Kelly, 2004). C'est ainsi qu'une scolarisation dans un dispositif collectif peut être la solution pour pallier ces difficultés. En effet, par les différentes expériences d'intégration qu'elle offre, elle permet de : « *se trouver parmi ses semblables pour pouvoir communiquer* » et à la fois parmi « *les non handicapés pour favoriser une expérience plus proche de la norme* » (Thouroude, 2000, p.100). Dans une classe, créer des liens affinitaires et les garder seraient même plus facile pour les uns alors que les autres estiment avoir plus l'occasion de les créer lorsqu'ils sont intégrés à une classe ordinaire, classe où les élèves sont plus nombreux. Même s'ils se sentent bien accueillis par les autres élèves dans une telle classe, ils n'y sont par contre que peu populaires (Rousseau & Bélanger, 2004). Quelquefois, ils ne sont pas conscients de leurs difficultés et leur différence d'habiletés sociales peut être mise en exergue.

3.3.3 Les temps d'intégration, un facteur explicatif de la qualité de l'inclusion ?

La logique des relations sociales qui s'instaure entre les élèves semble être associée à leurs temps d'intégration. Les élèves scolarisés en classe ordinaire sont moins bien acceptés que ne le sont les élèves tout-venant et ce, même s'ils interagissent, autant voire plus, que des pairs scolarisés en ULIS ou en milieu spécialisé (Sermier Dessemontet, 2012). Toutefois, les élèves ne sont pas tous inscrits dans des scolarités à temps plein dans un lieu scolaire. Même si être inclus à l'école c'est être inclus à une vie sociale (Le Guevel, 2016), les élèves sont souvent dans une position liminale, les rendant alors vulnérables (de Léonardis & Prêteur, 2007 ; De Saint Martin, 2013 ; Tap & Anton, 2013).

Les élèves en situation de DI dont la scolarité est partagée entre classe spéciale et ordinaire, montrent un sentiment de solitude plus important que des élèves tout-venant. Chez des élèves en situation de DI moyenne (dont certains sont intégrés à 50% ou à moins de 50%), seuls ceux qui sont scolarisés à moins de 50 % se trouvent dans une situation où les interactions sociales sont encouragées puisque ce mode de scolarisation « *favoriserait chez l'élève ordinaire, le développement de la prise de conscience de la réalité des personnes en difficulté ainsi que des effets de l'exercice du tutorat sur ses apprentissages* ». La condition de scolarisation à plus de 50% amènerait l'élève à développer « *la prise de conscience de sa propre réalité, de sa situation* » et seules des relations conflictuelles sont notées (Poulin et al., 1997, p. 78). Les élèves scolarisés en classe spéciale à temps plein sont plus satisfaits de leur scolarisation que les élèves scolarisés en classe ordinaire. Ces classes engendreraient

davantage d'obstacles d'ordre culturel et susciteraient des débats de normes contradictoires (Perez, 2015).

Pourtant, la présence à temps complet avec les autres élèves serait selon Tremblay (2010), un des indicateurs de la qualité de l'inclusion aux côtés notamment de l'apprentissage de savoirs et de compétences sociales similaires. L'existence de liens et activités entre pairs prolongés hors de l'école serait également à considérer (Carron, 2013 ; Rocque et al., 2002 ; Zaffran, 2015). Les enfants qui ont le plus d'habiletés sociales sont ceux qui côtoient d'autres groupes en dehors du groupe scolaire et qui sont conduits à jongler entre ces différents groupes sociaux (Gayet, 1998). Mais, les déficiences cognitives, souvent plus importantes chez des jeunes en milieu spécialisé, font qu'ils n'utilisent que peu les médias pour maintenir un lien entre eux en dehors des structures (chat, SMS, internet...). Pour permettre un accompagnement plus respectueux, Picon (2009) propose quelques pistes d'action à développer auprès de ces jeunes autour notamment des liens avec les pairs, de l'expression de soi et de la gestion du regard de l'autre. Être « *socialement compétent* » revient à établir et maintenir le contact avec l'autre, répondre aux sollicitations et les initier tout en négociant entre ses désirs et ceux des autres (Cartron & Winnykamen, 2004). Il faut pouvoir considérer tout cela avec des nuances. Par exemple, Plaisance (cité par Gayet, 1998, p. 282) souligne que « *certaines formes d'adaptation excessive aux situations scolaires peuvent être le signe de difficultés psychiques insoupçonnées et, inversement, des conduites d'opposition sont parfois des indicateurs de santé mentale lorsqu'elles répondent à des exigences rigides et intolérantes* ».

3.3.4 Un rapport singulier à la scolarité adaptée

3.3.4.1 Le rapport à l'école inclusive

Pour les élèves en SH, l'école doit pouvoir apporter du succès, davantage d'amis, permettre des temps libres et déboucher sur une situation financière confortable (Uusitalo-Malmivaara et al., 2012). Or, en milieu spécialisé, la sensation de bonheur est moins élevée que pour les élèves en milieu ordinaire et d'autant plus chez des filles (*op.cit.*).

Indépendamment de leurs difficultés, les élèves en SH déclarent que l'inclusion scolaire correspond à leurs besoins sociaux et scolaires, ce qui les conduit majoritairement à préférer une scolarisation en milieu ordinaire (Norwich & Kelly, 2004 ; Rousseau & Bélanger, 2004 ; Tremblay, 2010). Les rencontres amicales issues des temps d'intégration alimentent ces représentations positives (Laurent, 2014). En effet, ils sont plus motivés pour

réaliser leurs travaux scolaires et désirent avoir les mêmes activités, le même matériel et les mêmes évaluations que leurs pairs des classes ordinaires (J.-M. Bernardin & Simon, 2006 ; Bourdon, 2005). Ils ont le sentiment d'être socialement acceptés par leurs camarades de classe malgré une popularité et un nombre d'amis moindre (Avramidis, 2013). Ils bénéficient toutefois d'un réseau de pairs et n'auraient pas plus de risques que les autres élèves tout-venant d'être isolés ; risque diminuant encore lorsque les enseignants y sont vigilants. La scolarisation en milieu ordinaire permettrait même de diminuer les moqueries perçues en milieu spécialisé (Norwich & Kelly, 2004).

En évoquant plus précisément les modalités de scolarisation avec des élèves de CLIS, De Saint Martin (2016) remarque que ceux qui présentent une DI perçoivent des fonctions différentes entre les enseignants de la CLIS qui sont là pour les aider, et ceux des autres classes de l'école dont le rôle est de transmettre un savoir. La CLIS est considérée comme un lieu de rééducation conduisant à réduire ou dépasser leurs difficultés dans le but de pouvoir suivre les enseignements des autres classes. Ces difficultés, identifiées comme la cause de l'orientation en CLIS³⁵, ne semblent pas être associées à un handicap. Le travail en CLIS est vécu plus facilement qu'en classe ordinaire, les activités et propositions pédagogiques qui y sont faites permettent aux élèves de surmonter leurs difficultés, et de dépasser leurs expériences scolaires douloureuses en milieu ordinaire (Lavenant, 2014). Les dispositifs de scolarisation collective en milieu ordinaire semblent donc être des leviers privilégiés de l'inclusion (Grégor, 2013). La scolarité serait mieux vécue lorsque les élèves ne sont intégrés que quelques heures, situation dans laquelle ils côtoient le moins les élèves tout-venant et où la liminalité est alors maximale (De Saint Martin, 2013). *A contrario*, dans une situation liminale moyenne, des exigences plus élevées sont perçues par les élèves et les mettent dans une posture difficilement tenable où les demandes de la classe ordinaire sont vécues comme trop difficiles. Une position liminale minimale conduit à percevoir la CLIS comme demandant des travaux de moindre difficulté et expose souvent les élèves à des moqueries par les nombreuses situations de comparaisons suscitées par des temps d'intégration plus importants (*op.cit.*).

Il existerait des moments plus difficiles que d'autres qui conduisent les élèves à ne pas se sentir appartenir au groupe, où les feedback perçus sont négatifs et où la présence des autres pairs serait alors difficilement supportable (Rioux, 2009). Ils se retrouvent alors à lutter

³⁵ Cette facilité d'évocation de leurs difficultés pourrait nous questionner mais est à raccrocher aux temps d'intégration en classe ordinaire qui s'accroissent et qui conduisent les élèves à interpréter que leurs difficultés s'estompent.

pour avoir la position sociale qu'ils recherchent (Nepi et al., 2013). Pour ce faire, ils préfèrent des séances d'apprentissage en dehors des classes intégratives et ce pour éviter toute stigmatisation (Norwich & Kelly, 2004). Certains préfèrent être intégrés à deux, puisque lorsqu'ils sont seuls, ils se sentent davantage isolés : « *Élèves ordinaire en CLIS 1, ils restent des élèves handicapés en classe ordinaire* » (De Saint Martin, 2016, p. 29). La multiplicité de niveaux rencontrés lors des temps d'intégration et les différences de niveaux entre les élèves, qui conduisent parfois à des différences d'âge importantes, constituent une réelle entrave à la socialisation des élèves, puisque rendant plus difficile l'établissement de liens pérennes entre eux (Carron, 2013 ; Tremblay, 2010). Des préconisations vont alors dans le sens d'une adéquation entre les âges biologiques des élèves plutôt qu'en fonction de l'âge fonctionnel (Tremblay, 2012).

Au-delà des niveaux d'intégration, les conditions d'apprentissage des élèves peuvent être fractionnées par la multiplicité des prises en charge possibles durant une journée scolaire (Bourdon, 2005 ; Gilles, 2013). Ces prises en charge, qui peuvent dépasser les temps scolaires, ont pu conduire les élèves en SH à refuser des sollicitations d'autres élèves (venir goûter chez eux, fête d'anniversaire...), les amenant à une forme d'exclusion plus prononcée. Quelquefois, des élèves tout-venant, envieux de la relation différente que peuvent entretenir ces élèves avec les enseignants, font des remarques et se moquent d'eux (Gardou & Plaisance, 2006). Nous appréhendons la raison pour laquelle les élèves scolarisés en CLIS essaieraient de ressembler à des élèves ordinaires, en imitant leurs comportements et exécuteraient les demandes des enseignants machinalement, sans toujours questionner les savoirs (Bourdon, 2005). Ils tendent ainsi à éviter des possibles expériences de rejet que certains élèves d'ULIS relatent (Lacaille, 2011). Par exemple, certains élèves cachent qu'ils sont scolarisés en ULIS. Ils ont tendance à associer leur orientation dans ces dispositifs à des raisons comportementales plutôt qu'à des causes cognitives, explication moins dévalorisante (*op.cit.*). Scelles (2009) relate, dans une de ses recherches menées sur le point de vue du sujet en SH sur sa scolarisation, que le départ de certaines personnes ayant une fonction ressource (comme un membre de la fratrie) peut entraîner des situations sur-handicapantes. Sans ces personnes, qui jouent un rôle d'incitateur de relations sociales, l'élève en SH peut se sentir davantage isolé. Elle remarque que tous les enfants ne se livrent pas sur les conditions de leur scolarisation. Il arrive qu'ils n'en disent rien, alimentant alors chez leurs parents une toute autre représentation de leur scolarisation, notamment par soucis de réparation et pour se rassurer dans une forme de déni (Korff-Sausse et al., 2009).

Dans le but de minimiser les moqueries envers ces élèves, la présence de l'AVS peut jouer un rôle majeur de médiateur (Lacaille, 2011 ; Rioux, 2009 ; Scelles, 2009). Elle permet de limiter les expériences de rejet de la part des élèves tout-venant. Toutefois, par sa présence, elle souligne l'existence d'une particularité chez ces élèves : les attaques des élèves tout-venant peuvent alors s'amplifier (Bonnemberger, 2016 ; De Saint Martin, 2016 ; Picon, 2009). La pédagogie individualisée peut donc comporter des limites dans la relation à l'autre, qui est quelquefois accentuée lorsque des élèves tout-venant jouent le rôle de tuteur auprès d'élèves intégrés (Peetsma et al., 2001). En découle un manque de liens avec ces pairs tout-venant qui sont alors identifiés comme des personnes ressources délivrant une aide, au même titre que les adultes. C'est ainsi que De Saint Martin (2016) relève peu d'échanges entre les élèves, ce qui les conduit à identifier les classes où ils sont intégrés comme seul lieu de travail et où les contacts entre élèves ne sont pas envisagés : « *La reconnaissance des élèves de l'importance du travail au sein de l'espace scolaire et l'occultation de celle de la socialisation, interrogent alors la logique inclusive prônée par les directives ministérielles* » (op. cit., p. 29). Certains élèves, trop stigmatisés et en retrait, se réfugient dans le travail alors seule source d'occupation et d'échappatoire possible. Le rejet trop douloureux peut alors conduire à faire le sacrifice du milieu ordinaire et à percevoir au travers du milieu spécialisé l'unique moyen d'être accepté par tous. La solution, pour s'extraire de ces situations stigmatisantes, serait de se sentir engagé, motivé et partie prenante de l'inclusion (Coates & Vickerman, 2008 ; Press, 2010).

3.3.4.2 Le rapport au savoir de l'élève en SH : un « Je n'en veux rien savoir » ?

Souvent les enfants cherchent à connaître leurs origines, d'où ils viennent et pourquoi ils sont là. Les enfants en SH se questionnent de même sur les causes de leur handicap (Scelles, 2007). Ils sollicitent les adultes, qui se saisissent ou non de ces demandes et qui peuvent conduire, si de nombreux refus sont présents, à renoncer provisoirement ou définitivement à savoir. Des questionnements différents sont remarqués selon le sens attribué à son handicap et à sa scolarisation. Par exemple, une situation de déficience peut avoir un effet direct sur le langage et ses rôles de communication et de symbolisation (Salles & Savournin, 2015). En IME, les jeunes posent souvent peu de questions et mettent difficilement en mots leurs intentions et points de vue. Dans cette position, le sujet colle souvent aux demandes des adultes et semble se satisfaire de cette position comme si le fait que l'autre sache pour lui convienne très bien. Cette position particulière renverrait alors à

un : « *Je n'en veux rien savoir* », qui souligne une certaine résistance quant au savoir (Morelle, 1992). Cette situation dépend des sujets qui, selon leur problématique, inscrite dans des dimensions culturelle, historique et sociale, ne conduit pas à fournir le même effort face à la volonté de savoir. Il s'agirait alors d'une réalité clivée, entre vouloir savoir et ne pas apprendre, vouloir apprendre et ne pas savoir et ne rien vouloir (Mosconi et al., 2000). Apprendre et admettre qu'on ne sait pas renvoie à une position qui peut être trop déstabilisante pour le sujet : « *Les élèves psychologiquement les plus fragiles demeurent alors dans la soumission à l'adulte, tandis que ceux(celles) dont l'idéal du moi, pour des raisons qui tiennent à leur histoire socio-psychique, sera suffisamment solide, pourront travailler par eux(elles)-mêmes leur émancipation, dans cette articulation entre libération et soumission, qui constitue l'essentiel du développement psychique* » (Hatchuel, 1999, p. 45) Les élèves peuvent alors se construire autour de leur handicap et lorsqu'on sait que « *l'acte d'apprendre est au cœur du processus de personnalisation* » (de Léonardis et al., 2006), s'intéresser au rapport au savoir construit par les élèves est alors primordial (Bourdon, 2005).

Pour autant, même si le sujet est dit « *déficient* », il n'en reste pas moins un sujet pouvant s'exprimer : la parole, le langage et ses désirs étant bien existants. C'est ainsi que mobiliser leur rapport au savoir, reflétant alors leur singularité et leur position subjective, par le biais d'un parcours artistique et culturel, semble produire des effets. Ce parcours permet alors de « *réinjecter du désir, du langage, de l'ordre symbolique chez des enfants qui en sont carencés* » (Salles & Savournin, 2015, p. 65). L'art, moyen privilégié pour exprimer ces émotions et les représenter, sert d'appui aux processus de perception, d'expression et de création en instaurant une distanciation réflexive constitutive de leur rapport au monde et à soi.

3.3.4.3 Les projets scolaire et professionnel, entre certitudes et inquiétudes

Les enseignants semblent animés par une préoccupation commune : l'orientation future des élèves (Thouroude, 2003). C'est à la lumière des premières expériences de ces élèves dans le secteur ordinaire et de la démobilisation qui a quelquefois pu en découler, que les élèves s'interrogent face à leur futur, non sans inquiétude (Gibb et al., 2007). Des élèves d'ULIS ne veulent pas aller en IMPro. En effet, cette orientation, souvent difficile à subjectiver, leur fait craindre d'être avec des personnes dont le handicap est plus important (Diederich & Moyse, 1995 ; Lacaille, 2011). Laurent (2014) rapporte le témoignage de jeunes placés en IME interrogés dans le cadre du travail autour d'un nouveau projet d'établissement.

Ces jeunes souhaitent acquérir une autonomie affective et fonctionnelle plus importante, demandent également des temps de scolarisation plus conséquents et formulent des souhaits quant à leur orientation future. Bien que l'inclusion soit considérée par les élèves comme préparant mieux à leur vie future (Snowden, 2004), la présence de difficultés pour mener à bien des désirs amoureux conduit alors à préférer une scolarisation en IME (Laurent, 2014).

Quand il s'agit de se positionner sur un métier, les élèves pour qui les études et le métier sont déconnectés l'un de l'autre vont dans un souci de réparation, choisir de s'investir dans un domaine en lien avec leur environnement ou leur handicap pour servir ce choix. Certains ne s'autorisent pas à se projeter dans certains métiers par peur d'être incompetents. L'importance de créer des dispositifs d'accompagnement, un réseau autour des élèves pour leur ouvrir des possibilités quant au choix de leur vie professionnelle future et sociale, se fait alors ressentir (Midelet, 2015). C'est ainsi qu'après avoir identifié les besoins des élèves³⁶ et mis en place un dispositif³⁷ visant à y répondre, Grégor (2013) constate que les projets des élèves sont plus précis et plus réalistes que ceux évoqués en amont du dispositif et leurs permettent alors d'avoir un pouvoir décisionnel sur leur projet d'orientation. Ces élèves parviennent à indiquer le métier qu'ils ne souhaitent pas exercer et évoquent leur choix professionnel. Bien qu'ils aient conscience des possibles difficultés physiques des métiers manuels envisagés, les élèves s'évaluent positivement quant à leur futur. Valoriser les compétences socioprofessionnelles des élèves permet alors d'accompagner leur professionnalisation (Livet, 2015). Certains professionnels promeuvent d'ailleurs « l'employabilité » des élèves au sortir du circuit scolaire conduisant les enseignants à se questionner sur les modalités de leur transmission : poursuivre sur les bases scolaires ou au contraire axer les enseignements sur des savoir-être professionnels ? (Janner-Raimondi & Midelet, 2014). Dans ce dernier cas, le risque est de mettre de côté la construction du sujet en tant qu'être autonome et responsable au profit d'un sujet formaté aux demandes des entreprises. Ce fossé existant entre les demandes de l'école et celles du milieu professionnel conduit les élèves, inscrits dans un processus d'inclusion à l'école, à s'exposer à des formes d'exclusion en dehors.

³⁶ Stratégie d'auto handicap, préférence pour les activités passives, difficulté pour transférer des apprentissages d'une situation à une autre, difficulté d'abstraction, évaluation des situations de manière binaire, objectif futur liés à la dépendance affective.

³⁷ Travail autour de supports identificatoires (contact avec des professionnels...), engagement dans des champs professionnels variés, verbalisation sur les situations professionnelles vécues, prise de conscience des progrès effectués...

Pour les élèves en SH intellectuel qui visent une poursuite d'étude, un manque, un vide est également repéré au sortir de l'enseignement secondaire où aucun accompagnement n'est prévu pour ces élèves qui se retrouvent alors, pour certains, contraints de renoncer à une poursuite d'études post-secondaires (Fleury & Grenier, 2013 ; Pitt & Curtin, 2004). Plus que jamais, ces carences doivent être appréhendées dans des coopérations effectives répondant à une réflexion éthique (Janner-Raimondi & Midelet, 2014). Certains envisagent alors des dispositifs de transition (Julien-Gauthier, Ruel, Moreau, & Martin-Roy, 2016) pour permettre une réelle inclusion qui ne soit pas uniquement une intégration physique et assurer une réelle place au-delà de l'école (Diederich & Moyses, 1995 ; Gourmelen, 2012 ; Zaffran, 2015).

Synthèse

Dans ce chapitre, nous nous sommes attachée à définir la notion d'expérience scolaire en soulignant son articulation avec le concept de rapport au savoir.

Introduite par Rochex (1995) pour rendre opérationnalisable le concept de rapport au savoir, la notion d'expérience scolaire permet de dépasser les contours incertains du dit concept en mettant l'accent sur un contexte précis. Son étude vise à souligner les conditions les plus favorables à la réussite scolaire. L'approche psychologique du rapport au savoir s'intéresse également à cette notion mais en l'appréhendant comme un support à la personnalisation du sujet (de Léonardis et al., 2006). Elle permet d'approfondir la compréhension de la construction identitaire des élèves face à leurs instances de socialisation.

En s'intéressant aux travaux portant sur l'expérience scolaire des élèves en SH, nous constatons que la littérature fait surtout état des effets de la socialisation par les pairs sur leur développement socio-affectif. Les quelques recherches qui portent plus spécifiquement sur leur rapport à l'école et au savoir permettent de souligner que l'inclusion scolaire peut être facilitatrice de la scolarité des élèves en SH (Bourdon, 2005 ; Rousseau & Bélanger, 2004 ; Tremblay, 2010) ou peut, au contraire, les mettre dans des positions difficiles (Korff-Sausse et al., 2009 ; Rioux, 2009 ; Scelles, 2009). Dans une position de refus face au savoir, refus d'une élaboration face à leur problématique, certains n'en veulent rien savoir ; impulser une dynamique désirante est alors une des solutions pour susciter une recherche de sens (Hatchuel, 2004 ; Morelle, 1992 ; Salles & Savournin, 2015). Des inquiétudes et incertitudes, parfois associées à ce refus de savoir, sont constatées quand il s'agit d'évoquer leur projets professionnel et scolaire (Gibb et al., 2007 ; Lacaille, 2011 ; Laurent, 2014). La création de dispositifs adaptés aux besoins et craintes des élèves sont alors nécessaires pour qu'ils se

mobilisent et se positionnent tant dans leur scolarité que face à leur choix futurs (Diederich & Moyse, 1995 ; Grégor, 2013 ; Pitt & Curtin, 2004).

Problématique

Quels sont les effets de la trajectoire scolaire d'élèves en SH sur la construction de leurs représentations de soi et le sens qu'ils accordent à leur expérience scolaire ? Quel statut occupe le sens de cette expérience dans la relation entre trajectoire scolaire et représentations de soi ?

Ces questions de recherche sont abordées dans une approche socioconstructiviste qui promeut le modèle d'une socialisation plurielle et active (Baubion-Broye, Malrieu, & Tap, 1987). Le sujet se construit à travers le sens qu'il accorde à ses expériences de vie, dans différents milieux et temporalités (J. Bernardin, 2013 ; Capdevielle-Mougnibas, Garric, Courtinat-Camps, & Favreau, 2012). C'est par cette diachronie et cette synchronie que le sujet se fait soi, qu'il se personnalise et élabore sa construction identitaire et ce, sous le regard d'autrui (Guichard, 2004 ; Rochex, 2013 ; Tap, 1991). Le travail des acteurs qui construisent le sens de l'expérience crée une singularité non prédictible qui suppose une éthique de l'indétermination (Capdevielle-Mougnibas, de Léonardis, & Safont-Mottay, 2013 ; Malrieu, 1979).

L'inclusion scolaire des élèves en SH

En lien avec le paradigme inclusif, la scolarisation en milieu ordinaire, de droit pour tous les élèves, vise l'acquisition de compétences académiques et sociales *via* l'accessibilité rendue possible aux différents niveaux de la formation scolaire. Cette scolarisation, sans aucune distinction entre les élèves, viendrait battre en brèche une tradition d'exclusion sociale (Ebersold, 2009 ; Fougeyrollas, 2009). Différents modes de scolarisation des élèves en SH demeurent toutefois possibles : une scolarisation en milieu spécialisé (en IME notamment), une scolarisation inclusive (en classe ordinaire ou dans des dispositifs spécialisés en milieu ordinaire) ou encore un dispositif mixte (combinant des temps de scolarisation en milieu ordinaire et spécialisé) (Ministère de l'Éducation nationale, 2016).

Nous avons souligné l'évolution fondamentale de la prise en compte du handicap en retraçant l'ancrage socio-historique et épistémologique des choix terminologiques effectués. Inscrite initialement dans une représentation défectologique associée au manque, une des premières définitions du handicap a conduit à une exclusion sociale des personnes considérées comme anormales et ne pouvant alors prétendre aux mêmes droits que les autres (Pinell & Zafiroopoulos, 1983). L'ouverture progressive vers un paradigme intégratif a permis aux personnes handicapées qui en avaient les possibilités d'être intégrées dans une vie ordinaire

(Bataille & Midelet, 2014). L'avènement du modèle situationnel, qui met à jour l'implication des milieux de vie des sujets dans la définition du handicap, révèle une nouvelle façon de l'aborder en soulignant le rôle prépondérant de la dimension subjective (Hamonet et al., 2001 ; Marissal, 2009). Le paradigme inclusif, issu de cette orientation, envisage pour les personnes en SH une vie similaire à celle des personnes tout-venant (Ebersold, 2009 ; Gardou, 2012). Afin de pouvoir prétendre offrir de telles conditions, les besoins de chacun doivent être considérés et des projets spécifiques construits (Tremblay, 2012). De nouvelles catégories apparaissent (comme par exemple celle d'élèves à Besoins Educatifs Particuliers) dont le caractère paradoxal a été souligné car elles peuvent aller à l'encontre du paradigme inclusif auquel elles sont pourtant associées (Desombre et al., 2013 ; Plaisance, 2012 ; Warnock, 2010).

Face à ces évolutions, la question du développement des représentations de soi et de l'élaboration du sens de l'expérience scolaire chez des élèves en SH mérite d'être posée.

Construction identitaire et représentations de soi chez des élèves en SH

La construction identitaire appréhendée à travers l'analyse des représentations de soi (Villatte, 2010), nous semble constituer une approche pertinente. Ces dernières se définissent par des caractéristiques affectives, évaluatives et descriptives. Elles sont élaborées dans la relation aux autrui rencontrés dans les différents milieux de vie (Malewska-Peyre & Tap, 1991). Ces représentations sont dynamiques et modulées par le sens que les sujets donnent à leurs expériences de vie et aux diverses crises traversées (Perron, 1991).

Au sein des différents dispositifs scolaires, les élèves en SH sont confrontés à de multiples comparaisons sociales avec des pairs en SH ou tout-venant, processus qui peut conduire à une forme de stigmatisation (Zaffran, 2015). Les recherches qui se sont centrées sur l'évaluation de l'image de soi ou de l'estime de soi chez des enfants en SH ont souvent utilisé des grilles d'évaluation renseignées par des enseignants et/ou des échelles auto-évaluatives destinées aux élèves. Ces travaux se sont en outre focalisés soit sur un dispositif particulier, soit sur la comparaison entre différents dispositifs (Leonova & Grilo, 2009 ; Ninot et al., 2000 ; Pierrehumbert, Tamagni Bernasconi, & Geldof, 1998). Mais, la question de la valeur accordée par les sujets aux différents domaines du soi n'est pas abordée. Or, la prise en compte des liens existants entre la valeur accordée à un domaine du soi et son évaluation permet d'enrichir considérablement l'interprétation des résultats (de Léonardis & Prêteur, 2007).

Les travaux qui se sont intéressés aux représentations de soi d'élèves en SH présentent souvent des résultats controversés. Certaines études mettent en effet en évidence une évaluation et une description de soi plus valorisées chez des sujets scolarisés en milieu spécialisé (comparés à des élèves tout-venant) (Ninot et al., 2000 ; Pierrehumbert et al., 1998). Le milieu spécialisé, par la réassurance qu'il offre au travers de la diminution des exigences et d'une pédagogie plus personnalisée, tendrait à diminuer les effets de stigmatisation et les retours négatifs sur leurs compétences sociales et académiques (Aublé, 1991). *A contrario*, d'autres auteurs (Alaphilippe et al., 2010 ; Conley et al., 2007 ; Mañano et al., 2003) montrent que des élèves en SH scolarisés en milieu spécialisé, percevant leurs difficultés comme un manque d'intelligence, s'évalueraient moins favorablement que leurs homologues scolarisés en milieu ordinaire. Enfin, Leonova et Grilo (2009), n'ont relevé aucune différence significative quant à l'estime de soi d'élèves scolarisés en milieu spécialisé ou en milieu ordinaire. Ce résultat est expliqué par l'argument discutable selon lequel la scolarisation en milieu spécialisé ne permettrait pas de développer des comparaisons sociales avec des élèves tout-venant.

Peu d'études ont porté directement sur les dispositifs collectifs d'inclusion scolaire tels que les ULIS (ou antérieurement UPI et CLIS) (Chevallier et al., 2015 ; Lacaille, 2011 ; Lee-Noowacki, 2002 ; Picon, 2010 ; M. Thomazet & Blanc, 2008). Leurs résultats convergent pour souligner une absence de survalorisation de soi dans les dispositifs spécialisés. Poussin et Sordes-Ader (2005) soulignent par exemple que, dans le cas de scolarisations partagées, les évaluations et descriptions de soi sont plus dévalorisées que lors d'intégration totale ou de scolarisation en milieu spécialisé. Chevallier et al. (2015) se sont interrogées sur les processus comparatifs en jeu, influençant l'évaluation de soi, lors des diverses pratiques d'intégration réalisées dans le cadre d'une scolarisation au sein d'un dispositif d'inclusion collective. Les élèves inscrits dans des intégrations individuelles témoignent d'évaluation de soi dans le domaine « Social » plus positive que ceux inscrits dans des intégrations collectives, en raison probablement de la position d'exception qu'ils occupent dans la cadre de leur intégration individuelle en classe ordinaire.

Mais ces études ne prennent en compte que certaines conditions de scolarisation des élèves en SH ce qui limite une compréhension plus large des processus identitaires engagés.

Des trajectoires scolaires complexes

C'est la globalité de la trajectoire scolaire des élèves en SH qui est à considérer (Frandji & Rochex, 2011 ; Lindsay, 2007 ; Press, 2010) lorsqu'on veut appréhender leur construction identitaire. La durée du temps inclusif, facteur discriminant (Kalambouka et al., 2007), ne doit pas être isolée des autres caractéristiques de la scolarité (Lindsay, 2007 ; Uusitalo-Malmivaara et al., 2012). Ainsi, les niveaux de classes concernés par les temps intégratifs (De Saint Martin, 2016 ; Tremblay, 2012), la présence ou non de l'AESH lors de ces temps d'intégration en classe ordinaire (Lacaille, 2011 ; Picon, 2009 ; Rioux, 2009), la réalisation de ces temps seul ou à plusieurs (De Saint Martin, 2016), les contacts entre élèves en dehors de l'école (Gayet, 1998), l'existence de prises en charge pendant le temps scolaire (Gilles, 2013), les relations aux pairs possiblement morcelées sont autant de facteurs à explorer.

Pour autant, nombre de chercheurs s'attachent davantage à évaluer l'efficacité des dispositifs de scolarisation sur le développement socio-affectif et cognitif des élèves en SH. Ces recherches comparatives se focalisent, le plus souvent, sur un seul aspect contextuel. Elles ne considèrent que peu la complexité des modes de prise en charge et ne permettent pas de rendre compte du point de vue de ces élèves sur leur scolarité (Chevallier-Rodrigues, Courtinat-Camps, & de Léonardis, 2016 ; Lindsay, 2007).

Expérience scolaire d'élèves en SH

À notre connaissance, aucune recherche ne s'est spécifiquement centrée de façon précise sur l'expérience scolaire d'élèves en SH. Cette notion renvoie pour nous aux représentations de l'école construites par les élèves et aux rapports qu'ils entretiennent avec l'école d'une part et avec le savoir d'autre part.

La notion d'expérience scolaire présente l'avantage d'articuler une dimension subjective et singulière à travers la question du sens construit par le sujet et une dimension objective à travers la prise en compte de données sociobiographiques, d'éléments de contexte et de modalités particulières de scolarisation (Courtinat, 2008 ; Rochex, 1995). En effet, « *la façon dont les élèves vivent et font signifier cette expérience de l'école ne peut manquer de rencontrer, sous des angles et sur des modes divers, la façon dont ils se représentent et se construisent eux-mêmes* » (Delory-Monberger, 2015, p. 50). Nous soutenons alors que la trajectoire scolaire des élèves en SH oriente le sens qu'ils accordent à leur expérience scolaire sans pour autant le déterminer.

« *Penser l'inclusion par le sens que les personnes donnent aux situations vécues, et qui contribue à se construire soi autant qu'à construire les autres* » (Zaffran, 2015, p. 74) est essentiel car nous ne pouvons rendre compte de ce processus uniquement de façon objective puisqu'il est éprouvé et signifié par les personnes concernées. Laisser le sujet s'exprimer et lui autoriser une place sociale, trop souvent interdite par peur de côtoyer la différence qui renvoie un effroi difficilement supportable, permettrait d'accéder au sens que ces sujets élaborent et accordent à leurs multiples expériences. Nous ne considérons pas la situation de handicap des élèves comme empêchant, faisant obstacle mais plutôt comme un extracteur de subjectivité qu'il convient d'interroger (Ciccone, 2011) : « *Cela suppose de penser l'écart à la normalité comme source de créativité et d'innovation* » (Scelles, 2009, p. 129). Cabassut (2005) montrent d'ailleurs que le sujet en SH intellectuel peut se penser et penser la situation qui est la sienne.

Afin de pouvoir apporter des réponses aux objectifs préalablement fixés, laisser la parole aux élèves en SH nous semble primordial (Villatte & de Léonardis, 2012). Pour recueillir nos données, nous privilégions une approche empirique mixte qui recourt à des matériaux à la fois qualitatifs et quantitatifs (L'Ecuyer, 1990). Ces matériaux complémentaires, trop rares dans les travaux menés jusqu'à présent auprès de ces élèves en SH, devrait permettre d'approcher la dynamique, la globalité et la complexité des relations de sens et de valeurs impliqués dans les processus étudiés (Kalambouka et al., 2007 ; Lindsay, 2007).

Compte tenu des arguments que nous venons de développer, nous formulons les trois hypothèses suivantes qui s'articulent de façon logique :

Hypothèse 1 : Il existe une pluralité de trajectoires scolaires chez les élèves de notre population.

Hypothèse 2 : Il existe une pluralité de formes d'expérience scolaire chez les élèves de notre population.

Hypothèse 3 : Le sens de l'expérience scolaire, qui s'interstructure avec les représentations de soi, vient modérer la relation entre trajectoires scolaires et représentations de soi des élèves de notre population.

Méthodologie
et résultats de la recherche

Chapitre 4 : Dispositif de la recherche

Ce chapitre s'attache à présenter nos hypothèses théoriques, les variables qui en découlent et leur statut. Nous nous concentrons ensuite sur la description de notre population et le déroulement des passations auprès des élèves avant de présenter la technique de recueil utilisée.

Dans le cadre de notre étude empirique, nous souhaitons d'une part, étudier les spécificités et les diversités des trajectoires scolaires et des caractéristiques des élèves et d'autre part, les relations existantes entre nos variables.

L'étude de cet objet de recherche auprès d'un public spécifique suppose de se doter d'une démarche de construction de savoir permettant au chercheur d'accéder à des indicateurs de différentes natures qui tiennent compte de la diversité des niveaux de structuration d'une réalité qui se présente avant tout comme une construction symbolique, individuelle, toujours située et susceptible d'évoluer (Santiago-Delefosse & Rouan, 2001).

Afin de privilégier l'étude du sens et de la valeur que les sujets accordent à l'expérience singulière qu'ils vivent, nous avons choisi de mettre à l'épreuve notre problématique de recherche en recourant à une démarche méthodologique mixte. Pour ce faire, nous avons ainsi utilisé des techniques de recueils et d'analyse des données qualitatives (entretiens semi-directifs, dessins et études de cas) et quantitatives (questionnaire et analyses uni et multi variées) (Pourtois, Desmet & Lehay, 2006).

4.1 Rappel des hypothèses

La première dite d' « existence » représente un préalable qui s'attache à vérifier que le phénomène que l'on veut étudier existe bien (Favreau, 2013).

Hypothèse 1 : Il existe une pluralité de trajectoires scolaires chez les élèves de notre population.

Il s'agit ici d'étayer empiriquement le constat d'une telle variabilité en dégagant une typologie de trajectoires scolaires permettant de les caractériser, de les différencier et de rendre compte d'une certaine complexité.

Hypothèse 2 : Il existe une pluralité de formes d'expérience scolaire chez les élèves de notre population.

Malgré des caractéristiques communes, nous faisons l'hypothèse d'une hétérogénéité des formes d'expérience scolaires.

À partir des deux premières hypothèses, la troisième vise à étudier les liens entre trajectoires scolaires, sens de l'expérience scolaire et représentations de soi.

Hypothèse 3 : Le sens de l'expérience scolaire, qui s'interstructure avec les représentations de soi, vient modérer la relation entre trajectoires scolaires et représentations de soi des élèves de notre population.

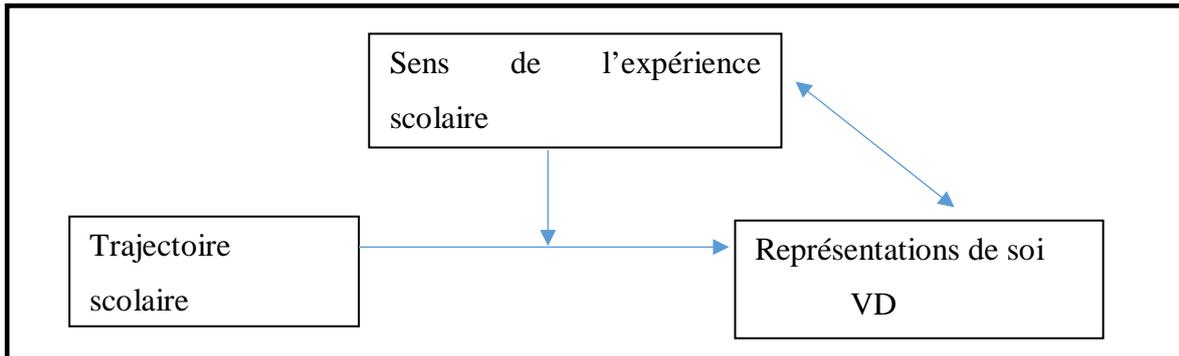


Figure 1. Schéma d'hypothèse avec variable intermédiaire modératrice

Le choix du statut de variable intermédiaire modératrice, concernant le sens de l'expérience scolaire, s'inscrit dans la continuité de notre positionnement théorique qui s'ancre dans une éthique de l'indétermination. Une Variable Modératrice (V.Mod) vient modérer de façon systématique les effets observés entre une Variable Indépendante (VI) – variable explicative - et une Variable Dépendante (VD) – variable à expliquer - aussi bien en termes d'intensité, de grandeur, de forme et/ou de sens (Baron & Kenny, 1986) (cf. figure 1). Contrairement à une variable posée en médiateur qui expliquerait comment et pourquoi les effets entre les variables apparaissent, une variable modératrice permet de décrire dans quel cas les effets de la VI sur la VD opèrent (Rasclé & Irachabal, 2001). La variable modératrice, plus compréhensive, peut être soit d'homogénéisation (ne comportant aucune corrélation avec la VI et la VD), quasi-modératrice (corrélations avec la VI et la VD) ou pure (liens existants uniquement avec la VI) (Sharma, Durand, & Gur-Arie, 1981).

4.2 Variables de l'étude

4.2.1 Variable explicative

La variable explicative correspond à **la trajectoire scolaire des élèves**. Elle fait référence au versant objectif de la scolarité, autrement dit aux éléments relatifs à leur parcours scolaire et au contexte de scolarisation.

Renseignée par les enseignants, cette variable recense de nombreuses informations :

- Lieux de scolarisation antérieurs,
- Durée de la scolarisation en milieu spécialisé,
- Contexte scolaire,
- Durée de la scolarisation en classe actuelle,
- Durée de la scolarisation hebdomadaire,
- Modalités d'enseignement,
- Durée hebdomadaire d'intégration,
- Niveau de la classe d'intégration,
- Présence de l'AESH pendant les temps d'intégration,
- Existence d'une prise en charge extérieure pendant le temps scolaire,
- Durée de la prise en charge extérieure pendant le temps scolaire,
- Pratique d'intégration inversée,
- Pratique de décrochage,
- Existence de devoirs.

Afin de considérer simultanément l'ensemble de ces éléments, nous avons construit un indicateur de leur trajectoire scolaire, dont nous détaillons la procédure d'élaboration dans la partie « Techniques de recueil des données ».

4.2.2 Variable modératrice

Notre variable modératrice correspond au **sens accordé à leur expérience scolaire**, c'est-à-dire le versant subjectif de la scolarité des élèves, appréhendé au travers des modalités suivantes :

- Le rapport au savoir, à l'apprendre et à l'avenir est appréhendé à partir de cinq indicateurs :
 - Rapports identitaire et épistémique à l'apprendre,
 - Rapport aux apprentissages,
 - Implication scolaire,
 - Souhaits scolaire et professionnel futurs,
 - Types de savoirs et d'apprentissages privilégiés.

- L'autoévaluation des résultats scolaires est composée de deux indicateurs :
 - Auto-évaluation des résultats scolaires actuels,
 - Auto-évaluation des résultats scolaires antérieurs.
- Le rapport à l'école est relatif à la manière dont les élèves signifient les fonctions et les dynamiques relationnelles de l'école à partir des indicateurs suivants :
 - Sens accordé à l'institution scolaire et satisfaction scolaire,
 - Rapport aux autres scolaires (aux adultes - enseignants et AESH - et aux pairs),
 - Attentes envers l'école.
- Les représentations de l'école sont investiguées grâce à trois indicateurs :
 - Catégorie du dessin de l'école réelle (sociale, maison, transparence),
 - Catégorie du dessin de l'école imaginaire (sociale, maison, transparence, ordinaire, irréaliste, identique),
 - Type de contenu des représentations de l'école.
- Le soutien social perçu dans la scolarité est renseigné par deux indicateurs :
 - Soutien social perçu des responsables légaux de l'élève,
 - Soutien social perçu de personnes de ses réseaux sociaux (école, centre de soin...).

4.2.3 Variable à expliquer

Notre variable à expliquer porte sur **les représentations de soi des élèves**.

Définies comme intégrant des aspects évaluatifs, affectifs et descriptifs, elles sont appréhendées à travers deux modalités :

- La tonalité des représentations de soi appréhendée par deux indicateurs :
 - Les scores d'évaluation de soi obtenus dans les 6 dimensions investiguées (Ecole, Social, Physique, Apparence, Conduite, Valeur Propre) (scores de 1 à 9³⁸),
 - Les niveaux d'évaluation de soi³⁹ obtenus pour chacune des dimensions (faible, moyen, élevé).
- La teneur des représentations de soi, autrement dit leur(s) contenu(s) renseigné(s) par deux indicateurs :
 - La différenciation graphique entre les deux dessins du bonhomme et de soi (différence majeure ou mineure),
 - Le type de contenu des représentations de soi privilégié.

4.2.4 Variables contrôlées

Dans un souci de cohérence méthodologique, nous avons choisi de contrôler deux variables pour constituer notre échantillon d'étude.

4.2.4.1 Le degré de déficience

Nous avons considéré uniquement des élèves orientés en ULIS et IME pour déficience cognitive légère.

Se centrer sur une situation de handicap en particulier était primordial pour souligner des effets possibles de la trajectoire scolaire. En effet, sans cela, nous n'aurions pu définir si les résultats observés étaient indépendants ou non de la situation de handicap des élèves. Ce sont les enseignants qui nous ont donné ces informations en s'appuyant soit sur les dossiers MDPH des élèves soit sur leurs propres observations.

4.2.4.2 Les capacités de compréhension et de concentration

Nous n'avons pas conservé dans l'échantillon d'étude les élèves dont les capacités de compréhension et de concentration étaient trop limitées ; les élèves étant alors dans l'incapacité de répondre aux questions posées. Ces aspects, appréhendés par nos soins, ont pu être mis en exergue dès le début de la passation. Pour autant, la passation n'était pas stoppée afin d'éviter une possible stigmatisation.

³⁸ Scores correspondant aux choix de réponses effectués, de pas du tout d'accord (1) à tout à fait d'accord (9).

³⁹ Ces niveaux découlent d'une trichotomisation des scores obtenus à la tonalité des représentations de soi.

4.2.5 Variable non contrôlée

Pour des raisons de faisabilité, nous n'avons pas pu contrôler l'influence du milieu familial et socio-culturel des élèves rencontrés sur les données recueillies. Ces appartenances véhiculent des valeurs, des croyances, des normes que le sujet choisit ou non de s'approprier et qui orientent nécessairement sa construction identitaire et son expérience scolaire. Notre parti pris était de se centrer sur le point de vue des élèves mais ces derniers ne pouvaient être en mesure de renseigner ces aspects.

4.2.6 Variables invoquées

Nous avons identifié plusieurs variables invoquées pouvant avoir un effet sur les représentations de soi et sur l'expérience scolaire des élèves.

4.2.6.1 L'âge

L'âge des élèves explique une part de l'élaboration des représentations de soi et de l'expérience scolaire.

Qu'ils soient en SH ou tout-venant, les élèves les plus jeunes ont des représentations de soi plus élevées que les adolescents (Hue et al., 2009). À l'adolescence, les représentations de soi sont moins positives, plus instables (Guichard, 2004).

Au niveau de l'expérience scolaire, les élèves les plus jeunes, tout-venant, investissent davantage la sphère scolaire tandis que les élèves plus âgés s'en éloignent (Bennacer, 2008).

4.2.6.2 Le sexe

La revue de la littérature fait état de nombreuses différences concernant la construction des représentations de soi entre les filles et les garçons, tout-venant ou en SH. Les filles s'évaluent plus positivement que les garçons sur les domaines scolaires (Hue et al., 2009). Les garçons se surévaluent dans les domaines relatifs aux compétences sportives et aux compétences sociales (Chevallier et al., 2015 ; Ninot et al., 2000).

Le rapport à l'école des filles tout-venant est orienté sur les savoirs scolaires. Elles considèrent l'école comme un agent de transmission important alors que les garçons se positionnent davantage en opposition à la sphère scolaire et adhèrent plus difficilement aux normes sociales et scolaires (Ben Miled, 2012 ; Miyyaa, 2012).

L'expérience scolaire des élèves en SH, peu étudiée, ne permet pas de mettre en lumière des résultats où le sexe et l'âge seraient des facteurs explicatifs du sens accordé à leur expérience, ce que nous nous appliquerons à observer.

4.3 Présentation de la population

Les élèves en situation de handicap ont des parcours de scolarisation qui peuvent être très différenciés. Ainsi, certains peuvent être orientés vers des classes ordinaires ou spéciales en milieu ordinaire, d'autres dans des classes spéciales en milieu spécialisé et peuvent également être inscrits dans des parcours scolaires partagés entre le milieu ordinaire et le milieu spécialisé. Ce travail de recherche porte sur 111 élèves en SH scolarisés en ULIS école, en ULIS collège et en IME tous orientés pour déficience cognitive légère et âgés de 7,5 à 16 ans.

4.3.1 L'accès à la population

Pour avoir accès aux élèves scolarisés en ULIS école, nous avons contacté les Inspecteurs pour l'Adaptation Scolaire et la scolarisation des élèves Handicapés (ASH) des circonscriptions de Toulouse qui nous ont ensuite invitée à prendre contact avec les Inspecteurs de l'Education Nationale (IEN) de chaque circonscription (cf. annexe 1). Le projet de la thèse leur a été communiqué et certaines circonscriptions ont donné leur accord sous réserve de l'accord du chef d'établissement et des enseignants des classes concernées. Nous avons ensuite pris contact avec ces écoles par mails ou par téléphone. Lorsque nous avons obtenu leurs accords, nous avons pris des rendez-vous afin de se rencontrer une première fois pour pouvoir leur présenter les objectifs de la thèse, les différents outils et leurs modalités de passation.

Concernant les ULIS collèges et les IME, nous avons sollicité directement les chefs d'établissement. Ceux qui ont été intéressés par la recherche nous ont recontactée afin de prévoir un rendez-vous pour aborder, en présence de l'enseignant et de l'AESH, les conditions de la passation au sein de l'établissement. Nous avons également, à cette occasion, présenté les différents outils utilisés.

Lors des rencontres/rendez-vous téléphoniques avec les directeurs d'établissements et les enseignants, nous avons évoqué notre souhait de ne pas être présentée comme une psychologue auprès des élèves. Ces derniers ont, pour la plupart, déjà expérimenté diverses rencontres avec des psychologues, expériences plus ou moins positives et douloureuses. Ces rencontres renvoient alors à des éléments de vie qui peuvent colorer leurs réponses et les placer dans des postures inconfortables lors du recueil, engendrant des « *violences symboliques* » (Bedoin, Lantz, & Marcelli, 2015, p. 60), sans doute non révélatrices de leur expérience scolaire. C'est donc la posture d'étudiante/chercheur que nous avons mise en avant

auprès des enseignants, position que nous avons également soutenue auprès des parents lors des demandes d'autorisations parentales, et ce pour les mêmes raisons.

Par la suite, nous nous sommes présentée auprès de tous les élèves, comme une étudiante qui cherche à savoir ce que les élèves d'ULIS et d'IME aiment et n'aiment pas (cf. annexe 2). Nous sommes donc intervenue dans chaque classe, en amont du recueil, pour évoquer avec eux notre présence prochaine et nous avons assisté à une ou deux séances de classe, selon les disponibilités des enseignants. Il s'agissait de laisser l'occasion aux élèves de poser des questions sur notre recherche afin que de possibles angoisses puissent être, dans la mesure du possible, apaisées.

4.3.2 Constitution de l'échantillon d'étude

Nous avons choisi de nous intéresser à des élèves tous orientés pour déficience cognitive légère. Ce stigmate non visible l'est alors rendu par la présence de dispositifs directement destinés à ces élèves et d'aménagements multiples. Interroger leurs représentations de soi et leur expérience scolaire au regard de leur trajectoire permet de saisir des éléments saillants de leur construction identitaire, indicateur de leur personnalisation. Pour les appréhender, nous avons choisi de considérer plusieurs informations sur leur parcours et de s'intéresser à trois contextes de scolarisation qui répondent à des logiques comparatives différentes. Nous sommes alors intervenue directement dans des ULIS et IME, et non dans un Centre Médico-Psycho-Pédagogique (CMPP) ou un centre de soin où les élèves peuvent être pris en charge, afin de saisir la complexité de ces milieux de vie et leur permettre de s'exprimer au sein des cadres de vie implicites qui incombent à leur quotidien. Il pouvait alors être plus simple pour eux d'évoquer des situations scolaires puisqu'implicitement convoquées par le lieu (Zittoun & Perret-Clermont, 2009) mais également de référer à leur socialisation par les pairs scolaires et par les agents scolaires ; processus fondamentaux étudiés dans ce travail doctoral.

4.3.3 Présentation des établissements

Nous sommes intervenue dans 9 ULIS école et 7 ULIS collège de Haute-Garonne (accueillant toutes des élèves pour déficience cognitive légère) et 3 IME, dont un en Haute-Garonne et deux dans les Hautes-Pyrénées. Ces établissements, situés dans des communes de

1350 à 1 300 000 habitants, sont de tailles variables (de 157 à 919 élèves) et comprennent en moyenne entre 10 à 15⁴⁰ élèves en ULIS et entre 8 à 13 élèves en IME.

Au sein de ces structures, des enseignants se sont rendus plus disponibles que d'autres, ils se sont saisis de notre présence pour verbaliser sur leurs conditions de travail et exposer leur fonctionnement pédagogique, celui de l'équipe et de l'établissement.

4.3.3.1 Minimiser les moqueries : un enjeu majeur

Deux enseignants d'ULIS collège (A et B) et un d'IME (M) indiquent le rôle important joué par l'AESH ou les éducateurs qui permettent de diminuer certaines moqueries en accompagnant les élèves dans les temps scolaires (in)formels. Des dispositions matérielles tentent également de palier à ces observations lorsque les locaux des établissements sont assez grands ; l'existence de différents cours de récréation amène à privilégier certaines règles d'occupation. Par exemple, les élèves d'ULIS et les 6^{ème} du collège B sont regroupés dans l'une alors que les 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} sont dans l'autre et ce afin de diminuer les bagarres, les querelles, les insultes qui ont davantage lieu lorsque cette répartition n'est pas opérante. Une solution similaire est appliquée dans les ULIS école et dans les IME au sein desquels les temps de récréation des élèves ne se superposent pas mais s'intercalent en fonction de leur classe ou de leur cycle.

L'enseignant d'ULIS du collège C, nous indique mettre en place des séances de tutorat entre les élèves des classes ordinaires et d'ULIS. Ainsi, au lieu d'aller en permanence, les élèves ont la possibilité de s'inscrire pour venir dans l'ULIS en tant que tuteur pour un élève en SH. Aussi, des intégrations inversées sont possibles dans lesquelles un groupe d'élèves tout-venant intègre le dispositif pour des séances d'apprentissage. Ces situations de tutorat et ces intégrations inversées, par les contacts qu'elles instaurent, ont pour but de minimiser les moqueries envers les élèves en SH. Dans cette perspective compréhensive qui vise le respect de chacun, cet enseignant va, en début d'année, présenter une courte séance vidéo sur les situations de handicap dans les classes de 6^{ème} et présente alors l'ULIS collège. Il prévient les élèves tout-venant que si des moqueries envers des élèves en SH sont remarquées alors un temps d'accueil, souvent égal à une demi-journée scolaire, leur est prévu dans l'ULIS collège. Ce temps est l'occasion de se rendre compte par eux-mêmes qui sont les élèves en SH de l'ULIS et qu'aucune moquerie ne devrait résulter. Cette expérience, déjà produite, a d'ailleurs

⁴⁰ Concernant les ULIS école et les ULIS collège, la loi permet d'accueillir 12 élèves par ULIS école et suggère 10 élèves pour les ULIS collège. Comme il ne s'agit que de préconisations, certaines ULIS collège ont un nombre d'élèves pouvant aller jusqu'à 15.

permis de réduire certaines moqueries et incite davantage d'élèves à s'inscrire pour le tutorat. Il arrive même que les conditions matérielles limitent l'accueil possible offert par l'enseignant ; les élèves étant alors trop nombreux.

Un autre enseignant d'ULIS, de l'école D relate d'ailleurs des intégrations difficilement applicables dans la mesure où certaines classes sont en surcharge numérique et ne sont pas en capacité d'accueillir des élèves supplémentaires. Malgré ce constat, l'ouverture d'une classe supplémentaire est tout de même rendue difficile puisque l'effectif de l'ULIS école n'est pas comptabilisé dans l'effectif total de l'école.

4.3.3.2 Des stratégies pour la mise en place de l'inclusion

Deux autres enseignants d'ULIS collègue (E et F) privilégient systématiquement des intégrations dans d'autres classes dans lesquelles au moins deux élèves sont concernés et ce dans le but de minimiser les moqueries qu'ils ont pu identifier auparavant dans des pratiques d'intégration individuelle. Les élèves en SH, en n'étant pas seuls, ont plus de facilité à faire face aux éventuelles attaques qui sont alors davantage orientées sur le groupe que destinées à un élève en particulier. C'est ainsi que, pour ces enseignants, l'injonction ministérielle d'inclusion place quelquefois les élèves dans des situations insupportables.

Pour ces raisons, deux autres enseignants d'ULIS collègue (A et G) ne mettent pas ou peu en place d'intégration la première année de scolarisation des élèves dans le dispositif, l'objectif étant de travailler au préalable ces intégrations et de cibler leurs besoins en y apportant une réponse. Celle-ci est fournie par le biais d'un travail co-construit et élaboré avec les autres enseignants et élèves tout-venant pour permettre un réel bénéfice aux élèves en SH. Les intégrations à tout prix, non travaillées, ne seraient que des leurres à l'inclusion. Le dispositif est alors vu comme une ressource importante pour les élèves, sur laquelle il convient de s'appuyer le temps qu'il faut pour permettre des temps d'intégration. Pour les enseignants des ULIS des collèges B et C, l'appel et l'accueil se font dans un premier temps dans leur dispositif alors que pour d'autres enseignants (collèges E et F) l'appel se fait dans leur classe d'inscription administrative, soit dans une des classes du collège. C'est ainsi que l'enseignant de l'établissement F considère le dispositif comme un lieu ressource au sein duquel les élèves ne font que passer au gré de leurs différentes intégrations de la journée.

4.3.3.3 Difficultés engendrées par les prises en charge extérieures

Ces intégrations ne sont pas toujours rendues faciles par les diverses interventions des équipes soignantes extérieures destinées aux élèves en SH. Ainsi, l'enseignant de l'ULIS du

collège F rapporte des difficultés dans la mise en place d'intégration collective dues aux prises en charge des élèves en dehors de l'établissement qui ne permettent pas de faire coïncider leur emploi du temps avec celui de la classe ordinaire de référence. D'ailleurs, de nombreuses interventions de soins pour les élèves en SH sont, selon des enseignants d'ULIS école (I) et collège (A), non reliées à leur emploi du temps scolaire et conduisent à minimiser les temps d'intégration dans d'autres classes par soucis de correspondance d'emploi du temps avec les élèves tout-venant.

De manière générale, les enseignants décrivent ne pas être assez en phase avec les acteurs du monde médical, ce qui rend leur travail pédagogique et partenarial plus difficile et regrettent de n'avoir pas plus d'informations sur les raisons de l'orientation des élèves dans leur dispositif.

4.3.4 Protocole de recueil de données

4.3.4.1 Procédure

Une demande d'autorisation parentale a été adressée à chaque représentant légal des élèves concernés et ce, par le biais des enseignants responsables des classes (les autorisations étaient jointes au cahier de liaison des élèves) (cf. annexe 3). Comme certains parents d'élèves de notre échantillon ne savent pas lire, le rôle joué par les enseignants a été indispensable. Seuls les élèves dont les représentants légaux avaient donné l'autorisation ont répondu à nos questions. Les élèves qui avaient obtenu l'autorisation ont été bien évidemment libres de participer ou non au recueil de données.

4.3.4.2 Conditions de passation

Avant de commencer les passations, nous nous sommes à nouveau présentée aux élèves et nous leur avons réexpliqué la raison de notre présence ici. La plupart d'entre-deux se souvenait de nous.

Les outils sont administrés de manière individuelle pour chaque élève dans une salle de l'établissement (la salle informatique, la BCD, une salle d'étude ou un bureau en fonction de la disponibilité). Chaque question/item est lu à voix haute à l'élève, ceci dans le but d'homogénéiser la passation puisque certains élèves sont lecteurs et d'autres non. Des enregistrements audio sont réalisés concernant les réponses libres que les élèves sont amenés à fournir. La passation se déroule en deux temps, une première fois sur environ une heure (partie sur les représentations de soi) et la seconde fois environ trente minutes (partie sur l'expérience scolaire). Les élèves avaient la possibilité de faire une pause s'ils le souhaitaient.

Un principe éthique a animé toutes ces passations avec dans un premier temps le souci de ne pas perturber la scolarité des élèves (Janner-Raimondi, 2015). En ce sens, les matinées passées auprès d'eux, en amont du recueil, visaient à les habituer à notre présence pour minimiser les gênes et angoisses possibles face à la relation duelle de la passation. Aussi, les enseignants avaient été sollicités comme personnes ressources pour nous renseigner sur les difficultés possibles des élèves à évoquer certains sujets (les parents, les pairs...). L'objectif était de recueillir leur parole mais en aucun cas de les mettre en difficulté.

4.3.5 Caractéristiques de l'échantillon

Nous avons rencontré au total 268 élèves au sein des 19 ULIS et 3 IME.

Cependant, notre échantillon d'étude est composé de 111 élèves issus de 16 ULIS et 3 IME. La passation dans 3 ULIS a dû être annulée pour des soucis organisationnels avec les professionnels, 32 élèves ont alors été retirés de ce premier échantillon. Sur les 236 élèves des 19 établissements restants, certains qui ne faisaient pas partie de nos critères d'inclusion (niveau de déficience et capacité de compréhension et d'attention) ont alors dû être écartés. En effet, certains ont été orientés dans ces classes pour des troubles autistiques, des troubles du comportement ou encore des troubles moteurs. Néanmoins, lors de la passation tous les élèves ont été sollicités y compris ceux ne répondant pas aux critères d'inclusion établis afin de ne pas les stigmatiser.

Après avoir appliqué ce critère et avoir retiré de notre échantillon d'étude les élèves dont les parents n'avaient pas donné leur accord, les élèves absents, ceux en stages, ceux pour qui la passation était trop complexe ou ceux qui ne souhaitaient pas répondre (opposition à l'adulte, timidité...), notre échantillon est composé de 111 élèves, soit 47% de notre population initiale (N = 236).

Sur ces 111 élèves issus de 19 établissements, 44 sont scolarisés en ULIS école, 49 en ULIS collège et 18 en IME (cf. tableau 1). Notre échantillon comporte 50 filles (45%) et 61 garçons (55%) âgés de 7,5 ans à 16 ans (M = 12,4 ; ET = 2,08). Nous avons choisi de considérer cet intervalle d'âge puisqu'il permet d'approcher leurs caractéristiques identitaires et la diversité de leur expérience de vie scolaire, révélant ainsi une part de leur trajectoire développementale. Dans cette perspective, nous avons fait le choix de proposer deux catégories d'âge qui représentent les deux temps majeurs de l'enfance et de l'adolescence que rencontrent les élèves de notre population ; ceux âgés de douze ans et moins (N = 48) et ceux âgés de plus de douze ans à seize ans (N = 63).

La moitié des élèves était scolarisée en milieu spécialisé avant d'être dans leur dispositif actuel tandis que l'autre moitié provient de milieu ordinaire. Les durées de scolarisation en milieu spécialisé sont variables ; 24 élèves sont scolarisés dans un dispositif spécialisé pour la première année. Les élèves sont scolarisés dans ces dispositifs pour des durées différentes allant d'un mi-temps à moins (15 élèves), à plus d'un mi-temps à un temps plein (96 élèves). Tous les élèves ne sont pas inscrits dans les mêmes modalités d'enseignement ; certains sont inscrits dans aucune pratique intégrative (24 élèves) et pour ceux qui le sont, les modalités sont variables. En effet, 35 élèves sont concernés par des intégrations individuelles, 30 le sont par des intégrations individuelles et collectives et 22 élèves sont inscrits dans des intégrations en petits groupes.

Tableau 1. Description de la population générale

		Effectifs	
		% de sujets	
Genre	Fille	50	45 %
	Garçon	61	55 %
Groupe d'âge des élèves	Douze ans et moins	48	43,2 %
	Plus de douze ans à seize ans	63	56,8 %
Lieu de scolarisation précédent	Milieu/dispositif spécialisé	56	50,5 %
	Milieu ordinaire	55	49,5 %
Durée de la scolarisation en milieu spécialisé	1ère année	24	21,6 %
	2ème et 3ème années	34	30,6 %
	4ème et 5ème années	23	20,7 %
	6ème à 10ème années	30	27 %
Contexte scolaire actuel	ULIS école	44	39,6 %
	ULIS collège	49	44,1 %
	IME	18	16,2 %
Durée de la scolarisation par semaine	D'un mi-temps à moins	15	13,5 %
	De plus d'un mi-temps à un temps plein	96	86,5 %
Modalité d'enseignement	Intégration individuelle	35	31,5 %
	Aucune intégration	8	7,2 %
	Intégration individuelle et collective	30	27 %
	Intégration en petit groupe	22	19,8 %
	Regroupement collectif milieu spécialisé	16	14,4 %
Total		N=111	

4.4 Techniques de recueil des données

Au regard de notre positionnement théorique et des caractéristiques étudiées le concours de différentes méthodes (qualitatives et quantitatives) nous permet de recueillir des informations complémentaires servant la compréhension des variables étudiées (Mieyaa, 2012). En effet : « *C'est ce rapport de complémentarité au service d'une compréhension plus profonde du phénomène étudié qui doit exister entre l'approche quantitative et l'approche qualitative, plutôt que ce rapport d'opposition qu'on a toujours voulu y instituer* » (L'Ecuyer, 1990, p. 34). Ainsi, les représentations de soi ont pu être appréhendées par une version adaptée du Q-Sort (Pierrehumbert & Rankin, 1990) et par l'utilisation des dessins de soi et du bonhomme. Les dimensions de l'expérience scolaire ont pu être renseignées d'une part, pour le versant objectif, au travers d'un questionnaire adressé aux enseignants et d'autre part, pour le versant subjectif, par la réalisation de dessins de l'école réelle et de l'école imaginaire et d'un bilan de savoir oralisé et par les réponses fournies au questionnaire « *Les jeunes, l'école et leur avenir* » (Prêteur et al., 2004) adapté à notre échantillon d'étude.

L'anonymat des élèves a été préservé tout au long des passations et ce, afin de leur permettre de s'exprimer plus librement. Ils se sont souvent assurés de cet anonymat : « *mais qui va lire ça, qui va écouter ?* » et ont vérifié aussi s'ils pouvaient voir les protocoles des autres élèves « *et lui il a fait quoi ? Je peux voir* », certes par curiosité mais aussi pour vérifier la véracité du contrat moral d'anonymat établi entre nous. Les pauses, laissées au bon vouloir des élèves, ont permis de limiter l'impression d'une passation trop longue et ont conduit à une importante implication de leur part. Les supports de questionnaires et dessins ont permis aux élèves de se livrer sur divers sujets qui ne faisaient quelquefois pas partie des choses attendues (évocation de disputes, cauchemars, difficultés dans la garde partagée...). Les élèves ont le plus souvent témoigné leur motivation et leur intérêt quant à la passation.

4.4.1 Informations sur la trajectoire scolaire des élèves

Les informations sociobiographiques et scolaires des élèves sont renseignées par les enseignants de leur classe de référence (cf. annexe 4). Ce questionnaire permet de recueillir des informations concernant :

- les données socio-biographiques (âge, genre),
- leur parcours scolaire (durée de scolarisation dans le milieu spécialisé, dans cette classe),
- les modalités de scolarisation (type d'intégration pratiqué, matières et niveaux concernés, durée hebdomadaire d'intégration, présence de l'AESH, présence

de devoirs, existence d'intégrations inversées/décloisonnements, nombre de stages effectués),

- prise en charge soin/éducative éventuelle (pendant et/ou hors temps scolaires).

Les élèves rencontrés s'inscrivent dans des parcours et des contextes scolaires différents (cf. annexe 5). Nous allons ici présenter la démarche qui nous conduit à la création d'une typologie.

4.4.1.1 Une catégorisation des modalités des variables concernant le parcours scolaire et le contexte de scolarisation

Pour pouvoir être investiguées statistiquement, les données brutes multiples recueillies ont été regroupées (cf. annexe 6).

Les informations concernant **la durée de la scolarisation en dispositif spécialisé** sont regroupées pour respecter la distribution observée des effectifs sur cette variable. Ainsi, nous obtenons quatre modalités : les élèves scolarisés pour la 1^{ère} année, ceux pour les 2^{ndes} et 3^{èmes} années, ceux pour les 4^{èmes} et 5^{èmes} années et enfin ceux qui ont une expérience de 6 à 10 années dans le dispositif spécialisé.

Pour une meilleure lisibilité **le contexte de scolarisation antérieur** a été organisé de manière dichotomique (scolarisation en dispositif spécialisé vs milieu ordinaire).

De la même manière que pour la durée de la scolarisation en dispositif spécialisé, les choix de regroupement effectués, pour la variable **durée de la scolarisation en classe actuelle**, sont : 1^{ère} année, 2^{ndes} et 3^{èmes} années et 4^{ème} à 6^{ème} années.

Concernant **la durée de la scolarisation par semaine**, nous avons procédé à un regroupement tel que proposé dans la littérature, en prenant en compte les quartiles et la médiane.

Les modalités d'enseignement ont été regroupées en cinq dimensions. L'intégration individuelle comprend les modalités « intégration individuelle », « intégration individuelle et petit groupe » et « intégration individuelle en milieu ordinaire et regroupement collectif en milieu protégé ». Nous pensons, en effet, que la logique qui prime ici pour ces élèves est l'intégration individuelle. Les élèves de la catégorie aucune intégration sont ceux qui faisaient initialement parti de la modalité « aucune intégration » et ceux inscrits dans une « intégration collective ». En effet, les 3 élèves de cette modalité sont dans des intégrations uniquement collectives qui s'effectuent par modules ; ce qui ne représente qu'une heure voire moins sur une séquence d'apprentissage. En ce sens, nous supposons que ces élèves, qui sont très peu intégrés, se rapprochent alors des élèves qui n'en ont aucune. L'intégration individuelle et

collective correspond ici aux élèves de la modalité « intégration individuelle et collective », « intégration individuelle, petit groupe et collective » et « intégration individuelle depuis peu, en arrêt ou envisagée et collective ». Ces élèves ont en effet une expérience de pratique mixte de l'intégration. L'intégration en petit groupe correspond aux élèves des modalités « petit groupe » et « individuel et petit groupe ». On peut penser que, dans ce dernier cas, la logique du collectif prime puisque ces élèves n'ont pas d'expérience d'intégrations qui soient uniquement individuelles. Enfin, les élèves de milieux spécialisés qui ne sont inscrits que dans des regroupements collectifs sont regroupés sous la variable regroupement collectif en milieu spécialisé.

La durée d'intégration hebdomadaire est appréhendée au travers de modalités réparties en quartiles, conformément à la littérature (De Saint Martin, 2013 ; Tremblay, 2010).

La présence de l'AESH lors des temps d'intégration mais aussi les modalités de la variable concernant **la présence de devoirs** sont réparties de manière dichotomique pour davantage de lisibilité et de représentativité. Nous avons alors regroupé les élèves qui ont des devoirs de manière variable avec ceux qui n'en ont pas. Ces élèves sont face à une demande de travail non systématisé.

Les durées de prise en charge extérieure hebdomadaire, pendant et hors temps scolaire, suivent une catégorisation qui respecte la distribution des données recueillies.

Les modalités concernant **le type de prise en charge extérieure** ont été retravaillées pour ne proposer plus que cinq catégories : orthophoniste, éducateurs, plusieurs professionnels, IME, hôpital de jour (cf. annexe 6).

Les informations concernant **le niveau de classe en intégration** n'ont pu être regroupées puisque les différentes intégrations pratiquées conduisent à diversifier les niveaux de classes d'intégration. Ceci ne permet pas d'effectuer des regroupements dans lesquels assez de sujets sont représentés et d'effectuer des analyses statistiques fiables. Cette variable fera l'objet d'analyses dans les études de cas (cf. chapitre 9).

4.4.1.2 Stratégie d'analyse et de construction de l'indicateur « trajectoire scolaire »

Afin de structurer les nombreuses informations recueillies auprès des enseignants rencontrés, difficilement discriminante prise isolément, nous choisissons de construire un indicateur de la *trajectoire scolaire* des élèves. Pour cet indicateur, nous effectuons un choix

resserré de variables à partir de celles travaillées jusqu'alors dans le but de faire ressortir des spécificités dans les trajectoires des élèves.

Ainsi, les variables concernant les durées de prise en charge extérieure et le type d'intervention concernée sont retirées de cette typologie, car malgré le travail de catégorisation, elles ne sont pas révélées assez discriminantes. De plus, en considérant la durée de la scolarisation hebdomadaire, les informations concernant la prise en charge extérieure pendant le temps scolaire peuvent être déduites. Ces données sont également retirées de la typologie envisagée. Les variables retenues sont les suivantes :

- Durée de la scolarisation en dispositif spécialisé,
- Contexte de scolarisation actuel,
- Contexte de scolarisation antérieur,
- Durée de la scolarisation en classe actuelle,
- Durée de la scolarisation hebdomadaire,
- Modalités d'enseignement,
- Durée d'intégration hebdomadaire,
- Présence de l'AESH lors des temps d'intégration,
- Pratique d'intégration inversée,
- Pratique de décloisonnement,
- Présence de devoirs.

Sur la base des onze variables alors identifiées, nous avons opté pour une Classification Hiérarchique Ascendante qui permet de réduire le nombre de variables tout mettant en exergue les spécificités de la trajectoire scolaire des élèves (Evrard, Pras, & Roux, 2003). Dans un premier temps, nous avons procédé à une Analyse Factorielle en Composante Multiple (AFCM) qui permet d'accéder à un nombre d'information réduit et rassemblé dans différents axes discriminants, ce qui, dans notre cas, nous conduit à privilégier deux axes (Test de Coude de Catell et Règle de Kaizer). À partir de cette transformation des données qualitatives initiales, nous optons pour une Classification Hiérarchique (CH) visant à construire des groupements d'informations les plus distinctifs possibles, et ce par la méthode pas à pas conjuguée à celle de Ward qui maximise la variance intergroupe. Des classes sont créées et fusionnées jusqu'à l'obtention d'une classe représentative des occurrences analysées découlant sur des suites de partitions en classes emboîtées homogènes et différenciées. L'Analyse Discriminante vient alors confirmer le choix de la partition ou « *cluster* » effectué lors de la CH (Kinnear & Gray, 2005). L'AD montre qu'une partition en 2 axes (qui répartissent l'ensemble des sujets et des indicateurs de variables en les contrastant au

maximum) et 3 classes est celle qui permet d'ordonner de manière optimale nos observations originales puisque 92 % d'entre elles sont correctement classées.

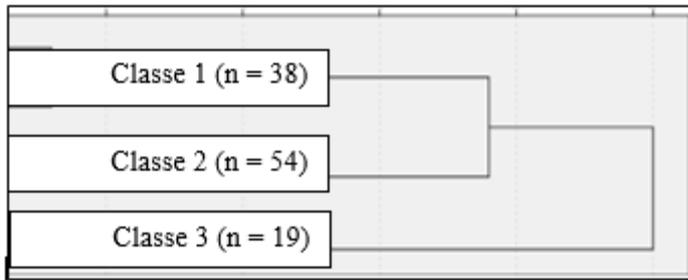


Figure 2. Dendrogramme des classes obtenues à l'issue de l'AD

En observant le dendrogramme, on remarque que la classe 3 s'oppose aux classes 1 (34,2%) et 2 (48,6%). Les sujets sont davantage représentés dans ces deux classes comparativement à la classe 3 qui représente seulement 17,1 % de notre échantillon.

Un croisement entre les variables initiales et la variable de classification obtenue permet ensuite d'appréhender les caractéristiques de surreprésentations des modalités dans chacune des trois classes. Basées sur des tableaux croisés, associées à des tests du Khi^2 de Pearson et des V de Cramer (Kinnear & Gray, 2005), ces classes (profils-types) permettent donc de regrouper les sujets en fonction de caractéristiques communes repérées dans leur trajectoire scolaire en déterminant l'existence d'un lien de dépendance entre les variables. Ce n'est pas pour autant que les sujets d'une classe correspondent à la totalité des caractéristiques de celle-ci ; il s'agit de sujets « *théorico-statistiques* » qui ne permettent pas de rendre compte fidèlement des particularités individuelles mais qui en facilitent toutefois la compréhension (Courtinat-Camps, 2010). Ainsi, ces résultats ne s'analysent pas en fonction des effectifs mais selon l'existence d'une surreprésentation de certaines caractéristiques dans les classes où sont observées des différences entre effectifs théoriques (attendus) et effectifs réels (Courtinat, 2008). La description de ces classes est effectuée dans le chapitre 5.

4.4.2 Adaptation des outils et réalisation des pré-tests auprès des élèves

Les outils utilisés, non adaptés à notre population, ont fait l'objet de modifications pour les rendre accessibles et s'assurer d'une plus grande compréhension de la part des élèves composant notre population (cf. annexe 7). Nous avons proposé des synonymes pour remplacer certains termes que nous jugions trop complexes, synonymes que nous avons déjà utilisés lors d'une précédente recherche (cf. annexe 8) (Chevallier, Courtinat-Camps, & de

Léonardis, 2013). Les termes initiaux et les synonymes sont lus lors de la passation pour s'assurer d'une possibilité de compréhension plus large. Aussi, nous modifions la formulation de différents items qui, même avec des synonymes, restent trop complexes pour les élèves (cf. annexe 9). Nous ajoutons à chaque item des pictogrammes⁴¹ de manière à ce que les élèves puissent plus facilement se représenter les situations décrites par les items. De même, le questionnaire concernant l'expérience scolaire des élèves a été adapté pour la recherche. Certains items ont été supprimés, d'autres ont été ajoutés ou on fait l'objet de précisions (cf. annexes 10 et 11). Le bilan de savoir utilisé par Charlot et al. (1992) a également fait l'objet d'une adaptation pour pouvoir être administré à tous les élèves (cf. annexe 12).

C'est ainsi qu'avant d'effectuer notre recueil de données, nous avons réalisé des pré-tests, pour mettre à l'épreuve ces adaptations et permettre de réajuster nos outils, auprès d'un échantillon d'élèves, représentatif de notre échantillon d'étude. Nous avons alors rencontré 10 élèves d'ULIS école et 12 élèves d'ULIS collège en Novembre 2014. Nous n'avons pu rencontrer des élèves d'IME, l'accès à cette population étant très limité. Nous avons choisi d'intervenir auprès d'élèves d'un département extérieur à la région Midi-Pyrénées pour préserver notre échantillon d'étude en Haute-Garonne. Ainsi, ce pré-test s'est déroulé dans la région Auvergne, région où une précédente recherche de Master 2 a été réalisée (Chevallier et al., 2013) et où les IEN étaient déjà sensibilisés à notre thématique de recherche.

Ces premières expériences de passation ont confirmé des difficultés de compréhension, d'attention et de concentration chez ces élèves et en ont révélé de nouvelles (cf. annexe 13). Une importante hétérogénéité quant à leur accès à l'écrit et à l'oral a été mise en exergue. Il est alors apparu nécessaire de s'assurer de leur compréhension en systématisant des reformulations et des questionnements sur ce qu'ils étaient en mesure de saisir des questions posées. Ce procédé a permis de mettre en lumière des problématiques soulevées par le questionnaire (tournures trop vagues, trop de négations dans la phrase, complexité des phrases...) et d'y être vigilant (cf. annexes 14 et 15). Des pauses ont été proposées aux élèves pour pallier à leurs difficultés de concentration.

Certains élèves nous ont fait remarquer que le vocabulaire utilisé ne convenait pas à leur dispositif. Aussi, nous avons créé des outils correspondant à chaque dispositif et à l'âge des élèves, permettant d'utiliser préférentiellement certains termes pour les passations dans

⁴¹ Ces pictogrammes, adaptés par nos soins, sont basés sur ceux provenant du site internet ARASAAC (Portail Aragonais de la Communication Améliorée et Alternative). Ils sont la propriété de CATEDU (<http://catedu.es/arassac/>) sous licence Creative Commons et ont été créés par Sergio Palao.

les différentes structures (maitresse, professeur, enfants, adolescents, etc...) (cf. annexes 16 et 17).

Suite à la passation, l'analyse descriptive des données recueillies lors de ce pré-test nous donne à observer des données distribuées normalement.

Après avoir réalisé ces pré-tests, nous avons confirmé notre volonté de rencontrer au préalable les élèves avant d'effectuer le recueil au vu des distances comportementales que certains pouvaient témoigner face à la gêne d'une relation duelle avec une personne étrangère.

Ainsi, nous avons d'abord rencontré les élèves de notre étude de novembre à décembre 2014 puis le recueil de données a débuté en janvier 2015 et s'est terminé en juin 2015. Toutes les passations ont eu lieu sur cette période pour, d'une part, laisser suffisamment de temps aux élèves pour se connaître entre eux, expérimenter leur dispositif et leur lieu de scolarisation (de la rentrée scolaire 2014 à janvier 2015) ; et d'autre part, pour laisser aux enseignants assez de temps pour l'expérimentation de pratiques pédagogiques, telles que les modalités d'intégration au sein des autres classes.

4.4.3 Les représentations de soi

Fidèle à notre perspective méthodologique mixte et dans une visée compréhensive des caractéristiques identitaires de ces élèves, les éléments permettant d'appréhender les représentations de soi ont été recueillies par le biais de deux outils : le Q-Sort et le dessin.

4.4.3.1 Le Q-Sort

Les représentations de soi sont définies sous un versant descriptif, affectif et évaluatif inscrites dans perspective multidimensionnelle et hiérarchisée (Harter, 1986).

En ce sens, le *Self Perception Profile for Children*, traduit en français par Pierrehumbert, Plancherel, & Jankech-Caretta (1987) et adapté pour des enfants d'âge primaire en SH, aurait pu constituer un questionnaire approprié. Ce dernier permet une auto-évaluation de l'estime de soi mais ne permet toutefois pas d'accéder à la valence accordée aux domaines de vie des élèves. Pour ce faire, nous n'avons pas utilisé le SPPC dans sa version originale mais sous la forme d'un Q-Sort. Cette version a été développée par Pierrehumbert et Rankin (1990). Elle comporte 60 items et une nouvelle dimension « Famille » par rapport à la version traduite en français (Pierrehumbert et al., 1987) du SPPC d'Harter (1985). Cette méthode permet, en plus d'évaluer l'estime de soi des élèves, d'approcher leur image de soi par un classement de différents items : « *Les scores expriment donc moins la valorisation de soi dans l'absolu, que le résultat de la comparaison de diverses facettes possibles de l'image*

de soi. De cette manière, on réduirait la probabilité (sans évidemment l'exclure de façon définitive) d'une conformité à une image socialement désirable, causée par un manque de référents explicites » (Pierrehumbert, 1992, p. 7). Lorsqu'on évalue les représentations de soi, les chercheurs ont le plus souvent recours à des techniques d'autoportrait (Villatte & de Léonardis, 2012). Or, par le biais de cette méthode un problème majeur se pose : la présence de désirabilité sociale chez les sujets, c'est-à-dire la tendance à vouloir décrire des caractéristiques de soi surtout positives et valorisées socialement (Perron, 1991). Le Q-Sort permettrait donc de limiter cet effet.

La version du Q-Sort, adapté par nos soins (cf. annexe 16), utilisée pour notre passation (cf. annexe 18) comporte 53 items répartis en 6 dimensions : **Ecole** (représentations des compétences dans le domaine scolaire en général : 9 items), **Social** (relations personnelles dans la sphère sociale : 10 items), **Physique** (activités physiques et sportives : 8 items), **Apparence** (corps et apparence physique : 8 items), **Conduite** (comportements et respect des différentes règles et lois qui sont imposées au cours de la vie : 8 items), **Valeur propre** (représentation de soi de manière globale, sur la vie en général : 9 items).

4.4.3.2 Analyses psychométriques du Q-Sort relatives à notre échantillon

La validité de l'instrument utilisé a été mise à l'épreuve auprès de notre échantillon d'étude. Certains indicateurs de consistance interne (coefficient d'Alpha de Cronbach : α), sont apparus peu satisfaisants⁴². Nous avons donc réalisé une analyse factorielle afin de vérifier la structure de l'échelle. Pour ce faire, nous avons utilisé la méthode de rotation de type Varimax qui permet de sélectionner les items qui saturent factoriellement sur une seule variable. Cette rotation permet un travail d'identification plus aisé (Kinnear & Gray, 2005).

Une Analyse en Composante Principale (ACP) a ensuite été réalisée, en appliquant deux critères : la valeur propre⁴³ et le test du coude de Cattell. Les analyses du KMO⁴⁴ et du test de sphéricité de Bartlett⁴⁵ révèlent une mesure d'adéquation entre nos items non

⁴²Coefficient de la dimension Ecole (.442) ; Physique (.595) ; Conduite (.576). Pour être acceptables, ces coefficients doivent être supérieurs à .60.

⁴³ Cela indique le taux de variance expliquée par un facteur.

⁴⁴ L'indice KMO (mesure de Kaiser-Meyer-Olkin) indique l'adéquation de la solution factorielle qui renseigne sur la cohérence corrélacionnelle de l'ensemble des items. Une valeur de KMO <.50 est inacceptable, lorsqu'elle est <.60 elle est médiocre, <.70 elle est alors moyenne, <.80 elle est méritoire et <0.9 est excellente (Kaiser & Rice, 1974). Toutefois, l'utilisation de cette valeur de référence dans la factorisation des données est contestée dans la mesure où d'un point de vue mathématique une factorisation est toujours applicable (Rakotomala, 2012).

⁴⁵ Ce test permet de s'assurer que les corrélations entre les items ne sont pas égales à zéro.

acceptable mais souligne toutefois l'existence de corrélations. Au vu des critiques qui peuvent être adressées à ces tests dans cette démarche de factorisation, nous décidons de poursuivre l'analyse. Si l'on se base sur notre premier critère, cette première ACP révèle 19 dimensions. Le premier facteur observé explique à lui seul 12,7% de la variance totale. Les 18 autres facteurs expliquent quant à eux 57,7%. Nous choisissons d'appliquer le seuil de .40, seuil communément retenu, pour sélectionner des items suffisamment corrélés entre eux pour représenter la structure factorielle. Nous réalisons une ACP en demandant une extraction de 6 facteurs, structure de base de notre échelle. Nous pouvons alors observer des coefficients de saturation factorielle d'items supérieurs à .40 répartis sur l'ensemble des six dimensions. Les alphas de Cronbach de nos dimensions sont alors compris entre .792 et .301.

Nous décidons alors de vérifier cette structure en réitérant une nouvelle ACP en enlevant les items de la dimension qui comporte le coefficient le plus bas, testant une répartition en 4, 5 et 6 dimensions pour optimiser la répartition de façon satisfaisante. Nous retenons alors une composition en 4 facteurs composée d'un total de 29 items. Cette ACP révèle un test de sphéricité de Bartlett significatif ($= .000$), un KMO de .651 et indique que 37% de la variance observée est expliquée par cette factorisation.

- La première dimension, intitulée, « Soi général et apparence » est constituée de 9 items (items 4, 5, 6, 10, 12, 17, 25, 37 et 41 qui saturent entre .487 et .710) qui réfèrent aux domaines de vie en lien avec l'apparence physique des élèves et la manière dont ils s'évaluent généralement ($\alpha = .782$). L'apparence des élèves semble alors liée directement à la manière dont ils s'évaluent globalement,
- la seconde dimension ($\alpha = .692$) est composée de 9 items (8, 14, 19, 29, 35, 39, 47, 49 et 51 qui saturent entre .404 et .569) et fait référence aux domaines de vie en lien avec les relations sociales, nous décidons de la nommer « Soi relationnel »,
- la troisième dimension est composée de 4 items (items 3, 15, 28, 40 qui saturent de .502 et .750, $\alpha = .621$) qui évoquent les compétences physiques. Nous la nommons « Soi compétences physiques »,
- enfin la dernière dimension est constituée de 7 items (items 11, 24, 31, 36, 42, 43, 48 et qui saturent entre .412 et .623 ; $\alpha = .602$) convoquant des éléments de conduite et de valeur propre ; nous choisissons de la nommer « Soi conformité ».

4.4.3.3 Les dessins du bonhomme et de soi

Ces dessins correspondent à la 2^{ème} partie du recueil de données concernant les représentations de soi (cf. annexe 19). Ce choix d'ordre de passation se justifie par une volonté de minimiser les effets de coloration qui aurait pu être présents sur le Q-Sort si nous avions fait passer ce dessin en premier. En effet, les élèves auraient convoqué des représentations de soi qui auraient pu induire certaines réponses du Q-Sort notamment celles relatives à la dimension « apparence ». L'utilisation du dessin en lui-même et la verbalisation qui peut être faite à partir de ce support comporte un intérêt non négligeable puisqu'il permet une expression plus libre des perceptions, des désirs et de divers enjeux psychiques (Salles & Savournin, 2015). Il s'agit en effet d'un des modes d'expression et de communication privilégié des enfants (Vinay, 2014). De plus, cette activité source de plaisir permet à tous les élèves de s'exprimer quelles que soient leurs difficultés (Cognet, 2011).

Dans notre étude, le dessin n'est pas considéré comme un outil pour appréhender le développement cognitif de l'élève, comme c'est souvent le cas avec le dessin du bonhomme (Baldy, 2008), mais envisagé en tant que ressource comme indicateur de la représentation de soi, révélateur de la manière dont le sujet se donne à voir dans la différenciation qu'il opère entre lui-même et un autre. Il s'agit alors d'un extracteur d'éléments significatifs de sa vie révélateurs de sa personnalisation (Hurtig & Rohrer, 1979). Ainsi, des différences majeures peuvent apparaître entre ces deux dessins d'ordre structural (oubli/rajout d'un membre ; taille des parties différentes). Des différences mineures peuvent être observées visant à préciser et/ou embellir le dessin (détails de couleurs, ornements par des accessoires, rajout de décor). L'absence de différence peut également être relevée.

Ces dessins, par les questions posées aux élèves au cours de leur réalisation, sont également considérés comme des supports facilitateurs de l'expression verbale et permettent ainsi de recueillir des données qualitatives à la fois importantes et précises. Aussi, au cours des passations, des informations relatives à leur réticence face à la réalisation du dessin (rature, blocage, arrêt), à la satisfaction portée au dessin, aux sollicitations adressées (recherche de soutien et de support) et la mise en récit de soi (aspects descriptifs, scolaires, familiaux) pourront alimenter notre appréhension de leur positionnement subjectif.

L'objectif du recueil de dessins était d'appréhender le degré de différence entre le dessin de soi et d'autrui (mineure vs majeure). Nous constatons que ces dessins n'appellent pas à d'autres analyses et commentaires du fait de la simplicité des traits relevés. Très peu de verbalisations ont été recueillies. Face à cette expression libre, non guidée par des questions

de notre part, les élèves n'ont sans doute pas jugé nécessaire de compléter verbalement leurs productions. Nous choisissons de développer les données recueillies relatives à la différenciation graphique. À contrario, la pauvreté des verbalisations sur la base de ces dessins ne permet pas de réaliser des analyses qui porteraient sur l'ensemble de notre population dans les chapitres de résultats suivants.

4.4.4 Le sens de l'expérience scolaire des élèves

Dans la perspective théorique défendue, l'intérêt est porté au sens que le sujet accorde à son expérience scolaire. Nous avons le choix entre l'utilisation d'entretiens ou de questionnaires (Berzin & Lebert-Candat, 2006 ; Charlot et al., 1992 ; Nafti-Malherbe & Samson, 2013 ; Picon, 2009 ; Prêteur et al., 2004) pour l'appréhender.

De la même manière que pour le dessin du bonhomme, l'utilisation du dessin s'avère être une solution pertinente, révélatrice de leur expérience scolaire. Ainsi, nous avons choisi d'utiliser le Dessin de l'Ecole Réelle et de l'Ecole Imaginaire (DEREI) (Caglar, 1983).

L'entretien permet de recueillir une somme d'informations importantes. Cependant cet exercice n'est pas aisé pour tous ; même si pour certains le passage à l'oral ne représente pas de difficultés, pour la plupart des élèves cet exercice est plus difficile. Nous leur laissons toutefois la possibilité de s'exprimer de cette manière en faisant l'expérience d'un bilan de savoir oralisé.

Nous avons également choisi d'utiliser un questionnaire. Ainsi, le questionnaire « *Les jeunes, l'école et leur avenir* » développé par Prêteur et al., (2004) inspiré de celui de Dupont et Leclercq (1998), repris et modifié par Féchant-Pitavy (2005) et Courtinat (2008) est celui sur lequel nous nous appuyons.

Nous réalisons la passation du DEREI dans un premier temps puisque le dessin convoque des représentations générales sur l'école à la différence du questionnaire « *Les jeunes, l'école et leur avenir* » évoquant des dimensions précises. Ce dernier, s'il était administré en premier lieu, pourrait influencer les réponses apportées au bilan de savoir et au DEREI de manière plus importante que ne semble le faire l'ordre de passation choisi.

4.4.4.1 Le DEREI

Dans un premier temps, nous demandons aux élèves de réaliser le dessin de leur école. Au cours de ce dessin, les élèves se révèlent quant à leurs sentiments et mettent en lumière des conflits liés à leur l'expérience scolaire. Suite au premier dessin, l'élève dessine l'école de ses rêves (cf. annexe 20). Ce dernier dessin permet à l'enfant de s'approprier l'école de

manière imaginaire en la façonnant selon ses envies et désirs qu'ils soient conscients ou inconscients (Caglar, 1990).

Ce protocole permet de distinguer différents types d'école : une école de type « social » (reprenant les bâtiments, les éléments de la cour, les personnes de l'école), une école de type « maison » (se référant graphiquement à une maison mais où des scènes de travail sont relatées), et une école de type « transparence » (s'apparente à l'école sociale mais les détails intérieurs sont rendus visibles). Caglar (1983) identifie différentes écoles de type « social » : l'école « fantôme », l'école « prison » et l'école « béance ». L'école de type « fantôme » ne comporte aucun personnage ni d'environnement extérieur : « *La représentation d'une école fantôme est avant tout celle d'un lieu déshumanisé et froid, parfois inquiétant* » (Caglar, 1990, p. 336). L'école de type « prison » représente la pauvreté ou l'absence d'environnement extérieur, peu d'éléments sont dessinés pour créer des liens relationnels. L'école de type « béance » représente quant à elle un bâtiment sans base qui souligne la peur de ne pas pouvoir retenir des informations et où les choses passent et peuvent ressortir sans contrôle.

Notre pré-test a permis de dégager un autre type d'école lors de la seconde partie du protocole puisque certains élèves déclarent que l'école de leur rêve correspond à une école existante. Cette école représente une école dans laquelle ils ont pu être scolarisés avant l'identification de leur handicap et dans laquelle ils pourraient être s'ils n'étaient pas en SH. Nous l'avons nommée : l'école « ordinaire » renvoyant à une forme de « normalité ». De la même manière que pour les dessins de soi et du bonhomme, ces dessins sont supports à verbalisation chez les élèves. Ces éléments nous permettent d'une part ; d'appréhender le type de contenu des représentations de l'école (environnement de travail, de jeux, de lien social, de soumission à l'autorité, de moquerie, de difficultés...) qu'ils privilégient et d'autre part ; de prélever des éléments qualitatifs (leur réticence face à la réalisation du dessin, leur satisfaction portée au dessin, leurs sollicitations adressées au chercheur).

4.4.4.2 Le bilan de savoir oralisé

À la suite des questions posées au DEREI, nous proposons un bilan de savoir (Charlot et al., 1992) à tous les élèves, dans une forme adaptée. En effet, compte tenu de leurs difficultés, nous recourons à l'utilisation de la version oralisée issue du pré-test (cf. annexes 13 et 21). Le bilan de savoir consiste en une production d'un texte écrit par les élèves en réponse à la question suivante : « *Depuis que vous êtes né(e), vous avez appris plein de choses (dans votre famille, dans votre quartier, à l'école et ailleurs) : Qu'avez-vous appris ? Avec*

qui ? *Qu'est-ce qui est important pour vous dans tout ça ? Et maintenant, qu'est-ce que vous attendez ?* ». Ces questions choisies pour faire appel à des références larges chez eux, les amènent à opérer des choix. Ils ne peuvent en effet tout relater, et les choix qu'ils effectuent vont s'avérer révélateur de leur singularité, de leur rapport au savoir et des choix de valeurs qu'ils effectuent.

4.4.4.3 Les jeunes, l'école et leur avenir

Ce questionnaire destiné au préalable à des adolescents sera ici utilisé auprès d'enfants et d'adolescents en situation de handicap dans la mesure où les dimensions étudiées (rapport au savoir, rapport à l'école...) sont des dimensions sur lesquelles les élèves peuvent être interrogés dès la maternelle (Florin, 1987) et par le biais desquelles ils peuvent témoigner ainsi de leur expérience scolaire (Charlot et al., 1992). L'adaptation qui découle du pré-test, visant à rendre ce questionnaire utilisable auprès des élèves rencontrés, comporte 4 dimensions et 74 items (cf. annexes 17 et 22) :

Le rapport au savoir, à l'apprendre et à l'avenir des élèves (26 items) réfère au rapport épistémique et identitaire à l'apprendre (items 1 à 10 bis), à leur implication scolaire (items 11 à 13), au rapport aux apprentissages (items 16 à 17 bis et 23 à 26) et enfin à leur souhaits scolaires et professionnels (items 18 et 19 bis).

L'autoévaluation des résultats scolaires (2 items) est renseignée par les items 14 et 15. Les élèves évaluent leurs résultats avant et après leur orientation dans la structure actuelle.

Le rapport à l'école (29 items) renseigne sur la satisfaction scolaire et le sens accordé à l'école (item 20 et items 21 à 22), le rapport aux autres scolaires (envers les adultes (enseignants et AESH) et les pairs) (items 27 à 40 et 48 à 50), les attentes envers l'école (items 41 à 47 bis).

Le soutien social perçu (parental ou autre) (17 items) se compose des items 51 à 66 bis et renseigne la manière dont les élèves perçoivent la présence/l'investissement de leur parents et d'autres adultes dans leur scolarité.

Lors des premières analyses descriptives de données issues du questionnaire, nous avons constaté qu'il y avait très peu de résultats utilisables et probants sur la dimension de l'autoévaluation des résultats scolaires et celle du soutien social perçu⁴⁶. Nous choisissons de

⁴⁶ À titre descriptif, les élèves évaluent leurs résultats actuels comme bons voire très bons (82%). Concernant les résultats passés, certains élèves restent conscients des difficultés qu'ils ont pu rencontrer tandis que d'autres ont soit davantage de résistance à les évoquer soit n'en ont pas conscience. Lorsqu'il s'agit de se prononcer sur le

ne pas considérer ces deux dimensions dans les deux chapitres de résultats suivants. Ces éléments pourront être réintroduits dans les deux derniers chapitres qui visent à mettre en lumière des relations de sens non envisagées et à appréhender des histoires personnelles et scolaires singulières.

soutien parental, les élèves perçoivent l'existence d'un soutien sur de nombreux indicateurs. Les professionnels entourant les élèves, pouvant jouer un rôle de ressource, sont bien moins mis en avant par les élèves que leur famille. Nous notons également des avis divergents entre les élèves ; d'une part selon la réaction du père et de la mère face à des résultats qui ne seront pas considérés comme corrects, et d'autre part concernant l'investissement du père dans l'aide aux devoirs.

4.5 Récapitulatif du protocole de recherche

Tableau 2. Récapitulatif du protocole de recherche

Variables	Nom	Modalités	Outils utilisés
Explicative	Trajectoire scolaire	Lieux de scolarisation précédent, durée de la scolarisation en milieu spécialisé, contexte scolaire, [...] existence de devoirs.	Questionnaire « Informations sur la trajectoire scolaire des élèves » renseigné par les enseignants
A expliquer	Représentations de soi	Tonalité Teneur	Q-Sort Dessins du bonhomme et de soi
Modératrice	Sens de l'expérience scolaire	Rapport au savoir, à l'apprendre et à l'avenir Autoévaluation des résultats scolaires Rapport à l'école Soutien social perçu Représentations de l'école	Les jeunes, l'école et leur avenir/Bilan de savoir oralisé Les jeunes, l'école et leur avenir Les jeunes, l'école et leur avenir/DEREI Les jeunes, l'école et leur avenir DEREI
Invoquées	Âge Sexe	Douze ans et moins/Plus de douze ans à seize ans Fille/Garçon	Questionnaire « Informations sur la trajectoire scolaire des élèves » renseigné par les enseignants

4.6 Démarche adoptée dans l'analyse des résultats

Visant une compréhension plus holistique des caractéristiques des élèves, l'approche soutenue dans cette recherche, au-delà de la complémentarité des outils utilisés, nécessite d'adopter une démarche statistique mixte. Nous proposons l'organisation suivante.

Afin de définir et de présenter les caractéristiques générales des élèves rencontrés, un premier chapitre rend compte des analyses descriptives réalisées sur l'ensemble de nos données.

Un second chapitre est consacré aux traitements statistiques inférentiels, ces analyses permettant de tester nos hypothèses de modération et d'interstructuration.

Dans un troisième chapitre, nous réalisons une analyse multivariée, au moyen d'une Classification Hiérarchique Descendante, qui permet de considérer simultanément un important nombre de variables. Cette analyse rend possible l'identification de liens inédits entre les variables et peut permettre de préciser les spécificités des élèves rencontrés au sein des trajectoires considérées.

Enfin, nous consacrons un dernier chapitre à des analyses de cas afin de saisir les processus de personnalisation à l'œuvre au regard de l'histoire scolaire et singulière des élèves rencontrés. Ce volet a essentiellement pour objectif d'explorer plus finement les processus psychologiques à l'œuvre dans la construction identitaire et du sens de l'expérience scolaire chez ces élèves en situation de handicap.

Chapitre 5 : Caractéristiques de l'échantillon d'étude : qui sont ces élèves ?

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats descriptifs concernant la trajectoire scolaire, le sens de l'expérience scolaire et les représentations de soi des élèves rencontrés afin de renseigner certaines de leurs caractéristiques et de leurs spécificités.

Un premier temps est consacré à la présentation des différents profils d'élèves issus de la construction de l'indicateur de « *trajectoire scolaire* ». Dans un deuxième temps, nous donnons à voir quel sens ces élèves accordent à leur expérience scolaire en concentrant les données autour du rapport au savoir, du rapport à l'école et des représentations de l'école. Pour finir, nous analysons les représentations de soi, au travers des dessins produits et du Q-Sort.

5.1 Les trajectoires scolaires des élèves rencontrés

Trois trajectoires scolaires ont pu être dégagées grâce à l'analyse multivariée réalisée (cf. chapitre 4). Ces trois profils se distinguent principalement par le contexte de scolarisation et les pratiques d'intégration des élèves. Le temps de scolarisation hebdomadaire, le lieu de scolarisation antérieur et la durée de la scolarisation en dispositif spécialisé sont également des indicateurs importants.

Tableau 3. Répartition des indicateurs des variables relatives à la trajectoire scolaire en trois profils

Variables	Profil 1 (N=38)	Profil 2 (N=54)	Profil 3 (N=19)	X ² : Valeur Sig.Asym
Lieux de scolarisation antérieurs	Ordinaire	Spécialisé	Spécialisé	X ² = 56.72*** (ddl = 2)
Durée de la scolarisation en milieu/dispositif spécialisé(e)	1 ^{ère} année	6 ^{ème} à 10 ^{ème} années	6 ^{ème} à 10 ^{ème} années	X ² = 43.774*** (ddl = 6)
Contexte scolaire	ULIS école	ULIS Collège	IME	X ² = 180.178*** (ddl = 4)
Durée de la scolarisation en classe actuelle				NS
Durée de la scolarisation hebdomadaire	De plus d'½	De plus d'½	Moins ½	X ² = 71.079*** (ddl = 2)
Modalité d'enseignement ⁴⁷	Individuelle et collective	Individuelle	Regroupement collectif	X ² = 174.806*** (ddl = 8)
Durée hebdomadaire d'intégration ⁴⁸	Moins d'¼	Plus d' ½ à 1 temps plein	NC	X ² = 17.823** (ddl = 4)
Présence de l'AESH pendant les temps d'inclusion	Non	Oui	NC	X ² = 7.489** (ddl = 1)
Pratique d'intégration inversée	Oui	Non	NC	X ² = 12.182*** (ddl = 2)
Pratique de décloisonnement	Oui	Non	ND	X ² = 10.856** (ddl = 2)
Existence de devoirs	Non	Oui	ND	X ² = 25.292*** (ddl = 2)

p < .01 ; *p < .001 ; ND=Non Discriminant⁴⁹ ; NS=Non Significatif ; NC : Non Concerné

⁴⁷ Concernant cette variable, les analyses révèlent que 33% de nos cellules comportent un effectif théorique inférieur à 5, seuil au-dessus des 25% communément tolérés dans la littérature (Dancey & Reidy, 2007 ; Kinnear & Gray, 2005). Toutefois, au vu du score de Khi^2 de Pearson et du seuil de significativité (p < .000), nous décidons de vérifier l'effet du pourcentage de la variation de cette variable sur nos trois classes. Ainsi, le V de Cramer mesure une association très forte entre ces variables (0.887), expliquant 78% des variations observées. Le coefficient est considéré comme très faible entre 0,05 et 0,10 ; faible entre 0,10 et 0,20 ; moyen entre 0,20 et 0,40 ; fort entre 0,40 et 0,80 ; très fort au-delà. Nous choisissons alors de conserver ces données en étant toutefois vigilante au vu de notre faible échantillon statistique.

⁴⁸ Cette variable se trouve être dans la même configuration que la précédente mais avec 4 cellules ayant un effectif théorique inférieur à 5, soit 44%. Aussi, au regard du score du Khi^2 de Pearson et du V de Cramer de 0.320 qui explique alors 10% des effets observés dans l'association entre ces informations et les trois classes, nous décidons de ne pas la conserver.

⁴⁹ Pas de différences entre effectifs théoriques et effectifs réels.

5.1.1 Scolarisation en ULIS école avec intégrations individuelle et collective (profil 1)

La trajectoire scolaire relevant du profil 1 se définit par une scolarisation en dispositif spécialisé pour la première année, la classe ordinaire étant le lieu de scolarisation antérieur. Dans cette trajectoire, l'ULIS école correspond à une première orientation dans un dispositif spécialisé. Les temps d'enseignement se déroulent pour plus d'un mi-temps. Des intégrations individuelles et collectives sont pratiquées et ce, sans la présence de l'AESH. Aucun devoir n'est donné, des intégrations inversées ainsi que des décloisonnements sont réalisés.

Les élèves qui relèvent plutôt de cette trajectoire scolaire prototypique sont des primo-arrivant en dispositif spécialisé. Ils peuvent avoir assimilé une étiquette stigmatisante attribuée en classe ordinaire, que le dispositif spécialisé vise à réduire par les diverses formes de souplesse appliquées (adaptations des supports, des objectifs pédagogiques aux compétences et besoins des élèves). Empreints d'une possible dévalorisation perçue dans la classe ordinaire qu'ils viennent de quitter, ces élèves, qui abordent une nouvelle étape de leur expérience scolaire, ont peut-être besoin de plus de temps pour trouver leur place et peuvent se mettre davantage en retrait, dans les apprentissages et dans leur socialisation. En effet, cette transition peut conduire à percevoir un décalage entre le dispositif spécialisé et la classe ordinaire, et ce d'autant plus si l'élève n'est pas actif dans son orientation et la vit comme une injustice ou une incompréhension. Ce décalage pourrait être dépassé au moyen des pratiques d'intégration adjointes aux diverses modalités pédagogiques mises en œuvre par les enseignants. Ces élèves, en contact permanent avec des élèves tout-venant, tant dans les temps formels qu'informels, peuvent se sentir valorisés par la proximité maintenue avec leur contexte scolaire antérieur. Les élèves qui se sentent davantage proches de leurs pairs tout-venant que de ceux du dispositif peuvent alors rechercher à maintenir ces temps. Toutefois, cette trajectoire scolaire, au sein de laquelle des intégrations individuelles et collectives sont pratiquées, laisse supposer une valorisation de soi moins importante que lors de pratiques d'intégration uniquement individuelles au sein desquelles les élèves peuvent occuper une position d'exception gratifiante. Aussi, nous ne pouvons occulter le fait que des élèves puissent vivre difficilement cette expérience scolaire au regard des stigmatisations possibles de la part des pairs tout-venant. Dans ce cadre, la flexibilité dont font preuve les enseignants auprès d'élèves d'ULIS, tant dans les apprentissages que dans les aspects relationnels, joue un rôle important et laisse supposer une valorisation de soi par une scolarité réassurante vécue plus confortablement. Le dispositif spécialisé, au sein duquel un favoritisme pro endo-groupe est susceptible de se développer entre les élèves, peut alors exercer une fonction protectrice.

En effet, en se sentant appartenir à un groupe partageant les mêmes caractéristiques, ces élèves se trouveraient rassurés.

5.1.2 Scolarisation en ULIS collège avec intégrations individuelles (profil 2)

La trajectoire scolaire caractérisée par le profil 2 est associée à une scolarisation en dispositif spécialisé depuis 6 à 10 ans. L'ULIS collège, lieu de scolarisation actuel, n'est pas le premier dispositif spécialisé intégré. Dans cette trajectoire, la scolarisation se déroule sur plus d'un mi-temps par semaine et des pratiques intégratives individualisées en présence de l'AESH sont mises en place. Des devoirs sont donnés et aucune pratique d'intégration inversée ou de décloisonnement n'est observée.

Contrairement aux élèves qui pouvaient être associés au profil 1, le temps de découverte du dispositif par les élèves qui relèvent du profil 2 est révolu : leur expérience du dispositif spécialisé court sur au moins six années. Peut-être ont-ils alors pu occulter les stigmatisations vécues dans les premiers temps de leur scolarisation en classe ordinaire et mis en place des stratégies de protection contre celles qu'ils pourraient encore percevoir ? Ces élèves plus âgés que les élèves d'ULIS école, inscrits dans des pratiques uniquement individuelles au sein desquelles les élèves sont souvent plus jeunes, pourraient se trouver stigmatisés par une position d'exception exacerbée notamment par la présence de l'AESH. Le regard que porte l'autre sur soi et la manière dont le sujet se l'approprié sont des déterminants importants de la construction identitaire, qui plus est à l'adolescence, où des remaniements profonds s'opèrent à ce niveau.

5.1.3 Scolarisation en IME avec regroupements collectifs (profil 3)

Comme les élèves associés à une scolarisation en ULIS collège avec intégrations individuelles (trajectoire 2), les élèves caractéristiques du profil 3 sont également scolarisés dans un dispositif spécialisé depuis au moins six années. Toutefois, ils s'en distinguent puisque le dispositif spécialisé est ici situé en milieu spécialisé et non en milieu ordinaire. Comme pour les dispositifs spécialisés précédents, le milieu spécialisé assure une réassurance des élèves par la souplesse pédagogique et relationnelle qui y est appliquée. Une des spécificités de ce milieu est de ne pas axer les savoirs uniquement sur la sphère scolaire tout en valorisant d'autres aspects (menuiserie, couture...). Pour autant, des situations inconfortables peuvent être rencontrées. Par une proximité reconnue avec le milieu familial, qui s'explique par l'existence de relations moins conventionnelles qu'en milieu ordinaire, certains élèves pourraient se trouver dans des conflits de loyauté. En effet, par les fonctions occupées par les professionnels, le milieu spécialisé peut être plus réassurant, souple et

contenant qu'en milieu ordinaire. Il pourrait alors être perçu comme en concurrence avec le milieu familial, notamment si des désaccords entre les deux milieux sont repérés par l'élève. Au niveau pédagogique, des regroupements collectifs sont prévus par les enseignants, au sein desquels des élèves d'âges variés et ayant des difficultés différentes peuvent se retrouver. Des moqueries et des conflits peuvent découler de ces temps formels, mais aussi des temps informels engendrant des difficultés pour les élèves qui en sont la cible. Ces situations peuvent faire ressurgir des expériences passées douloureuses.

Cette typologie a le mérite de ne pas simplement dichotomiser les élèves rencontrés en fonction de leur dispositif de scolarisation. En effet, le choix de considérer plusieurs indicateurs permet de mettre en exergue une part des multiples aspects composant leur scolarité.

Si l'on croise les trajectoires scolaires obtenues avec les variables sociobiographiques, seules les données concernant l'âge des élèves révèlent un Khi^2 significatif ($\chi^2 = 69,184$; $ddl = 2$; $p < .000$) (cf. annexe 23). Les élèves âgés de douze ans et moins sont surreprésentés dans la trajectoire scolaire 1 tandis que les élèves âgés de douze ans à seize ans sont plutôt caractéristiques des trajectoires scolaires 2 et 3. Ces résultats sont congruents avec les observations réalisées en amont soulignant que les élèves des trajectoires 2 et 3 ont une expérience de 6 à 10 années en dispositif spécialisé, ce qui suppose qu'ils sont plus âgés.

Les expériences scolaires des élèves sont bien différentes ; le contexte scolaire, le rôle des pratiques d'intégration individuelle et/ou collective et les (im)possibles échanges avec les élèves tout-venant soulèvent de nombreuses questions. Ainsi, face à ces expériences, diverses explications peuvent être proposées. Questionner le versant subjectif de ces expériences singulières au regard des processus inclusifs dans lesquels les élèves évoluent est alors primordial pour appréhender leur positionnement et leurs actes de personnalisation.

5.2 Le sens de l'expérience scolaire

La construction de sens de l'expérience scolaire des élèves rencontrés est appréhendée au moyen de leur rapport au savoir, de leur rapport à l'école et de leurs représentations de l'école. Nous souhaitons ici mettre en exergue les principaux résultats descriptifs obtenus à l'issue des tris à plat réalisés (cf. annexe 24).

5.2.1 Le rapport au savoir

5.2.1.1 Que donnent à voir les élèves rencontrés sur leur savoir, leurs apprentissages et leur avenir ?

Près de 67% des élèves sont tout à fait d'accord pour dire qu'ils aiment apprendre, que ça les rend heureux, apprendre ne semble pas être embêtant (69,4%) ni inutile (83,8%). 70,3% des élèves sont également tout à fait d'accord pour dire qu'apprendre, c'est apprendre à vivre et que les apprentissages serviront pour leur futur (86,5%). 85,6% déclarent qu'apprendre permet de penser et réfléchir. Les apprentissages scolaires sont donc massivement signifiés comme importants pour ces élèves, bien qu'ils éprouvent des difficultés scolaires. Pour parvenir à ces apprentissages, ils indiquent écouter leur enseignant (94,6%), faire les exercices demandés (92,8%) mais ne pensent pas forcément apprendre par eux-mêmes (39,6%). La figure de transmission de savoir assure une fonction importante pour ces élèves en SH intellectuel. Ils répondent d'ailleurs aux demandes des enseignants (81,1%) mais peuvent aussi être moins réceptifs à celles-ci puisque 32,4 % déclarent ne pas toujours faire ce qui est demandé.

Les préférences des élèves portent sur les mathématiques (38,7%). La matière préférée est choisie par intérêt mais aussi parce qu'ils ont de bons retours la concernant (des bonnes notes, appréciations) (27,9%). Aussi, nombreux sont ceux qui indiquent choisir cette matière parce qu'ils « *aiment ça* » (35,1%). Les matières qu'ils aiment le moins comme le français (28,8%), notamment les garçons (71,9%) ($\chi^2 = 7,377$; $ddl = 2$; $p < .025$) (cf. annexe 25), et les mathématiques (25,2%), le sont soit par la faute des enseignants (qui par exemple n'expliquent pas bien ou n'arrivent pas à les intéresser) et des autres élèves (attitudes négatives à leur rencontre) (26,1%) soit par rapport à la complexité de la matière (35,1%). Les élèves les plus jeunes évoquent davantage la complexité (53,8%) tandis que les plus âgés sont surreprésentés dans la réponse rejetant la faute sur les autres (72,4%) ($\chi^2 = 4,689$; $ddl = 1$; $p < .030$).

Même si les savoirs scolaires sont importants pour ces élèves, 19,8% d'entre eux n'apprécient pas les activités scolaires réalisées à l'école : pour 64,8% les matières enseignées apportent des difficultés. 43,2% des élèves ont le sentiment qu'il y a trop de leçons et d'exercices, surtout ceux âgés de douze ans et moins (54,2%) ($\chi^2 = 4,112$; $ddl = 1$; $p < .043$) contrairement aux élèves les plus âgés qui ne sont pas d'accord avec cela (65,1%). Les élèves les plus âgés, et scolarisés en dispositif spécialisé depuis au moins six ans, parviendraient plus facilement à se dégager de leurs difficultés scolaires par la réassurance

induite par le dispositif de scolarisation. Ils vivraient plus positivement la transmission des savoirs scolaires que ne le peuvent les élèves les plus jeunes, inscrits dans des dispositifs depuis moins de temps.

Lorsqu'on interroge les élèves sur leurs souhaits scolaires futurs, 60,4% indiquent souhaiter intégrer un dispositif spécialisé pour l'année suivante. Ce sont les élèves âgés de douze ans et moins qui sont surreprésentés (62,8%) dans le souhait d'une orientation en dispositif/milieu ordinaire pour l'année suivante tandis que les élèves âgés de plus de douze ans à seize ans sont surreprésentés (68,7%) dans le choix d'une orientation en dispositif spécialisé ($\chi^2 = 10,531$; $ddl = 1$; $p < .001$). Ce souhait différent des élèves les plus âgés nous amène à questionner s'ils perçoivent davantage de moqueries et/ou s'ils rencontrent une certaine facilité dans l'acquisition des apprentissages au sein de dispositifs spécialisés. Ce dernier point pourrait être associé à des évaluations moins exigeantes que dans les classes ordinaires. Les élèves les plus jeunes ne perçoivent peut-être pas tant de différences et investissent plus fortement les savoirs scolaires que les plus âgés. Ils préféreraient alors être comme les autres ; évoquant le souhait d'être « *dans une vraie école* ». Les élèves les plus âgés souhaiteraient être scolarisés en dispositif spécialisé pour l'année suivante, le souhait d'apprendre un métier y étant parfois associé. 29,7% des élèves effectuent leur choix en recherchant un contexte scolaire agréable au sein duquel il existe davantage de liberté et une diversité d'activités.

5.2.1.2 Quelle mise en discours du rapport au savoir ?

Nous évoquons dans cette partie les savoirs et apprentissages mentionnés par les élèves dans leur bilan de savoir. Nous avons recueilli 111 bilans de savoir exploitables.

Ces énoncés font référence à ce qui fait sens pour les élèves dans leur univers de l'apprendre et donnent à voir la manière dont ils ont pu organiser ces savoirs entre eux et ce toujours dans une inscription socialement située. Ainsi, « *l'histoire scolaire d'un individu est indissociablement singulière et sociale* » puisque le sujet n'œuvre pas selon la position des choses mais selon la manière dont il les pense (Charlot, 1999a, p. 18). Le bilan de savoir constitue un outil qui permet d'appréhender les processus œuvrant dans la construction de leur organisation du monde et de leur propre histoire par la possible mise en exergue de régularités dans leurs discours (*op.cit.*). En considérant l'ensemble de ces discours en un seul discours, c'est un idéaltype qui s'en dégage et qui a l'avantage de donner à voir la manière dont sont ponctués les savoirs et les apprentissages des élèves en SH. Il comporte toutefois

l'inconvénient de ne pas correspondre exactement à ce que pense chacun des élèves rencontrés, dans la mesure où il permet seulement de dégager une impression générale (Courtinat, 2008 ; Charlot, 1999b).

Les enregistrements réalisés lors des bilans de savoir ont fait l'objet de retranscriptions dactylographiées au sein desquelles nous avons respecté les formulations et les erreurs grammaticales et lexicales. Ces retranscriptions ont ensuite fait l'objet d'un travail de catégorisation sur la base de la grille d'analyse élaborée par Charlot (1999b) reprenant les différents apprentissages que les élèves sont susceptibles d'évoquer (cf. annexe 26).

Nous nous intéressons dans un premier temps aux résultats de l'ensemble des élèves rencontrés concernant les types d'apprentissages évoqués ainsi qu'aux éléments importants qu'ils ont relatés. De la même manière que Charlot (1999b), tous les éléments recueillis ont été appréhendés selon deux points de vue : d'une part, en traitant le nombre d'occurrences citées dans les entretiens réalisés par les élèves, en supposant que chaque occurrence vaut pour insistance et d'autre part, en comptabilisant le nombre d'apprentissages cités au moins une fois par les élèves.

5.2.1.3 Qu'ont-ils appris ? Les types d'apprentissage évoqués

Ces apprentissages peuvent faire référence aux savoirs du quotidien (manger, faire le ménage), aux apprentissages et savoirs scolaires (compter, tracer, lire) ainsi qu'à ceux évoquant également des savoir-être (cf. annexe 26).

Chapitre 5. Caractéristiques de l'échantillon d'étude : qui sont ces élèves ?

Tableau 4. Effectifs et pourcentages des types d'apprentissages évoqués par les élèves

Catégories d'apprentissages	Effectifs		Genre				Âge des élèves			
	Effectif	% élèves	Filles	% filles	Garçons	% garçons	Douze ans et moins	12- %	Plus de douze ans à seize ans	> 12 à 16 %
Apprentissages Intellectuels et Scolaires (AIS) (e.g., lire, bien travailler)	86	77,5	37	74	49	80,3	34	70,8	52	82,5
Apprentissages liés à la Vie Quotidienne (AVQ) (e.g., marcher, faire du vélo)	53	47,7	23	46	30	49,2	24	50,0	29	46,0
Apprentissages Relationnels et Affectifs (ARA) (e.g., la vie, les copains)	51	45,9	27	54	24	39,3	18	37,5	33	52,4
Développement personnel (DP) (e.g., me contrôler, qui je suis)	21	18,9	13	26	8	13,1	5	10,4	16	25,4
Expressions tautologiques (e.g., des choses, beaucoup de choses)	23	20,7	9	18	14	23,0	9	18,8	14	22,2
Rien	7	6,3	2	4	5	8,2	2	4,2	5	7,9
Politique, société, idéologie, religion (e.g., la religion, les injustices)	0	0,0	0	0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Apprentissages Professionnels (Apro) (e.g., métier)	4	3,6	1	2	3	4,9	0	0,0	4	6,3
Hésitations (e.g., je n'en sais pas/plus)	48	43,2	26	52	22	36,1	20	41,7	28	44,4
Temporalité (e.g., maintenant, autre Ulis)	42	37,8	18	36	24	39,3	14	29,2	28	44,4
Oppositions (e.g., non, je ne veux pas)	6	5,4	1	2	5	8,2	1	2,1	5	7,9
Total	111	100	50	100	61	100	48	100	63	100

Chapitre 5. Caractéristiques de l'échantillon d'étude : qui sont ces élèves ?

Tableau 5. Occurrences et pourcentages des types d'apprentissages évoqués par les élèves

Catégories d'apprentissages	Occurrences		Genre				Âge des élèves			
	Occurrences	% occurrences	Filles	% filles	Garçons	% garçons	Douze ans et moins	12- %	Plus de douze ans à seize ans	> 12 à 16 %
Apprentissages Intellectuels et Scolaires (AIS) (e.g., lire, bien travailler)	381	34,9	162	31,5	219	37,9	146	36,3	235	33,9
Apprentissages liés à la Vie Quotidienne (AVQ) (e.g., marcher, faire du vélo)	196	17,9	90	17,5	106	18,3	91	22,6	105	15,1
Apprentissages Relationnels et Affectifs (ARA) (e.g., la vie, les copains)	134	12,3	75	14,6	59	10,2	49	12,2	85	12,2
Développement personnel (DP) (e.g., me contrôler, qui je suis)	44	4,0	32	6,2	12	2,1	6	1,5	38	5,5
Expressions tautologiques (e.g., des choses, beaucoup de choses)	36	3,3	12	2,3	24	4,2	16	4,0	20	2,9
Rien	13	1,2	8	1,6	5	0,9	5	1,2	0	0,0
Politique, société, idéologie, religion (e.g., la religion, les injustices)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Apprentissages Professionnels (Apro) (e.g., métier)	5	0,5	1	0,2	4	0,7	0	0,0	5	0,7
Temporalité (e.g., maintenant, autre Ullis)	168	15,4	76	14,8	92	15,9	29	7,2	139	20,0
Hésitations (e.g., je en sais pas/plus)	105	9,6	57	11,1	48	8,3	54	13,4	51	7,3
Oppositions (e.g., non, je ne veux pas)	10	0,9	1	0,2	9	1,6	2	0,5	8	1,2
Total	1092	100	514	100	578	100	402	100	694	100

À l'annonce de la consigne, les élèves ont manifesté des hésitations (43,2% des élèves et 9,6% des occurrences). Les filles sont celles qui hésitent le plus, se référant au moins une fois à une de ces formes verbales (52% vs 36,1% des garçons). Ce constat est peut-être lié à une des spécificités de l'oral qui, par sa synchronie, conduit les élèves à réfléchir à voix haute. Certains s'opposent également à la consigne (5,4% des élèves et 1% des occurrences) en affirmant ne pas vouloir trop en dire, marque d'une symbolisation particulière qui s'exprime surtout chez les garçons (8,2% vs 2% des filles) et les élèves les plus âgés (7,9% vs 2,1% des élèves les plus jeunes). Aussi d'autres élèves n'en disent « rien » (5,4% des élèves et 1,2% des occurrences), cette réponse peut symboliser une marque d'opposition ou d'éventuelles difficultés de compréhension de la consigne.

Quatre catégories composant les types d'apprentissages dominant dans les bilans de savoir recueillis (cf. annexe 27). Ces éléments sont mis en lien avec les données sociobiographiques des élèves (cf. annexe 28).

- **Les Apprentissages Intellectuels et Scolaires (AIS)**

Les AIS (apprentissage scolaires de base, disciplines scolaires...) sont les apprentissages qui sont cités par le plus grand nombre d'élèves de notre échantillon ; non seulement les trois-quarts les citent au moins une fois mais en parlent aussi davantage que les autres catégories d'apprentissages (35% des occurrences totales comptabilisées). Cette catégorie semble donc être l'une des privilégiées dans l'univers de l'apprendre de ces élèves, résultat qui pourrait s'expliquer notamment par les différenciations et adaptations pédagogiques qui leurs sont adressées dans leurs dispositifs scolaires. Ces dernières peuvent conduire à accorder une place particulière à ce domaine de savoirs. Nous remarquons qu'aussi bien les garçons (80,3%) que les filles (74%) citent au moins une fois ces apprentissages et dans des proportions équivalentes (37,9% vs 31,5%). Toutefois, les garçons sont, dans les deux cas, plus nombreux que les filles à en parler. Les élèves qui évoquent au moins une fois ces apprentissages sont ceux âgés de plus de douze ans (82,5%) mais les élèves âgés de douze ans et moins les évoquent dans des proportions plus importantes (36,3%).

Spécifiquement au sein des AIS possibles, près de la moitié des élèves indique au moins une fois les apprentissages scolaires de base (46,9%) (cf. annexe 27). Cette catégorie concentre aussi le plus d'occurrences (29,7%). Elle représente selon Charlot (1999b) une part floue des apprentissages que les élèves citent.

En effet, en évoquant des apprentissages généraux comme lire, écrire et compter, ils n'apportent que peu de précisions sur la diversité des savoirs scolaires qu'ils sont amenés à s'approprier. Ceci s'observe tant chez les filles que chez les garçons. La prégnance de ces apprentissages peut s'expliquer par le fait qu'ils ont pu être effectués récemment ou être en cours d'acquisition chez les élèves rencontrés, et ce quel que soit leur âge. Chaque élève en SH avance à son rythme et une importance particulière peut alors être accordée à ces types d'apprentissages génériques acquis ou en cours d'acquisition. Associés à ces apprentissages, les expressions génériques et tautologiques (18%), les apprentissages normatifs (13,5%), les disciplines énumérées (22,5%), quelques difficultés rencontrées (10,8%) et certains apprentissages méthodologiques (18,9%) viennent compléter cette part floue des apprentissages. Cette dernière représente alors deux tiers des occurrences citées, avec une légère surreprésentation chez les filles et les élèves les plus âgés.

Une autre part est consacrée à l'appropriation des savoirs et des activités intellectuelles. Les élèves qui évoquent au moins une fois des contenus (25,2%), des capacités (13,5%), le fait de penser (1%), les pratiques d'intégration (3,6%), une partie des apprentissages méthodologiques et des difficultés scolaires composent ce pôle de savoirs. La réalisation d'activités est alors davantage mise en exergue que ne l'est la possession de savoirs (Charlot, 1999b). Ces apprentissages représentent le tiers restant des occurrences citées avec, comme pour les apprentissages flous, une légère surreprésentation des filles et des élèves les plus âgés.

- **Les Apprentissages de la Vie Quotidienne (AVQ)**

Les AVQ (savoirs et savoir-faire de base, savoir-faire spécifiques...) sont mentionnés au moins une fois par près de la moitié des élèves rencontrés et qui, lorsqu'ils en parlent, les évoquent pour une part importante des occurrences totales (17,9%). Ces apprentissages qu'ils soient basiques, spécifiques, artistiques ou encore ludiques, ancrés dans le quotidien, semblent également faire sens pour ces élèves, que ce soit des filles (46%) ou des garçons (49,2%). Au-delà de douze ans, ces savoirs sont moins cités (15,1% vs 22,6%), les élèves dont les préoccupations évoluent privilégient d'autres types de savoir.

Au sein des AVQ, largement cités par les élèves et dont le nombre d'occurrences est important, ce sont les savoirs et savoir-faire de base qui se dégagent des catégories citées au moins une fois (22,5%), suivies des activités artistiques (17,1%) et des loisirs (13,5%). Pour autant, ce sont les savoir-faire de base mais aussi les savoir-faire spécifiques qui concentrent

le plus grand nombre d'occurrences citées par les élèves. Les savoirs de base, légèrement plus évoqués par les garçons (39,6% vs 36,7%), sont cités au moins une fois par davantage de filles (26% vs 19,7%). Ces savoirs de base sont plus fréquemment cités par les élèves âgés de 12 ans et moins, car ce sont des apprentissages plus récents. En suivant, ce sont les activités artistiques et les loisirs qui sont citées au moins une fois (30,6%) et qui comportent un nombre d'occurrences plus élevé chez les garçons (39,6% vs 36,7%). Les élèves qui parlent le plus des activités artistiques sont les plus jeunes (13,2% vs 9,5%) et sont des garçons (14,2% vs 7,8%). Les loisirs semblent aussi avoir une place particulière chez les élèves les plus jeunes qui en parlent à hauteur de 18,7% des occurrences totales des AVQ. 20% des filles citent au moins une fois les savoir-faire spécifiques et les tâches ménagères (vs 14,7% des garçons), sans doute un reflet de stéréotypes genrés assimilés.

- **Les Apprentissages Relationnels et Affectifs (ARA) et le Développement Personnel (DP)**

Les ARA (conformité, relations d'harmonie, relations de conflit...) sont la troisième catégorie d'apprentissage que les élèves mentionnent au moins une fois (45,9% des élèves). Ils présentent toutefois un nombre d'occurrences moindre (12,3%) par rapport aux autres catégories jusqu'alors évoquées. 54% des filles relatent au moins une fois ces apprentissages contre 39,3% des garçons ; elles en parlent également davantage que les garçons (14,6% vs 10,2%). Cette importance semble s'accroître avec le temps puisque 55,6% des élèves âgés de plus de douze ans l'abordent au moins une fois mais n'en parlent toutefois pas davantage que les élèves les plus jeunes (12,2%).

Si l'on compare cette catégorie aux éléments concernant le DP (confiance en soi, autonomie...) (que 18,9% des élèves citent au moins une fois et dont les occurrences représentent 4% des occurrences totales), la même tendance s'observe. Bien qu'occupant une place importante dans leur univers de savoirs, ces élèves semblent ne pas vouloir s'étendre sur ce sujet, signe peut-être d'une aisance moins marquée dans le domaine relationnel et du développement personnel. 26% des filles mentionnent au moins une fois ce type d'apprentissage et ce sont celles qui en parlent le plus (6,2% vs 2,1%). Ce type d'apprentissage est cité au moins une fois par les élèves âgés de plus de douze ans (25,4% vs 10,4%), groupe d'âge qui en parle le plus (5,5% vs 1,5%). Une objectivation de soi semble donc prendre de plus en plus d'importance au fur et à mesure du développement. Toutefois, la part plus importante d'occurrences et d'élèves qui mentionnent les ARA laisse poindre une

importance pour les relations aux autres tandis qu'une construction réflexive de soi semble être au second plan.

Ce sont les relations d'harmonie et de conformité qui sont citées au moins une fois par près de la moitié des élèves et qui comportent le nombre d'occurrences le plus élevé des ARA (75.3%). Les filles les mettent plus en avant (56% *vs* 37,7%) mais les garçons en parlent toutefois autant (78% *vs* 73%). Même si les élèves qui les citent au moins une fois sont majoritairement ceux âgés de plus de douze ans, les plus jeunes les évoquent massivement (80%). Apprendre à vivre avec les autres et respecter les règles de vie semblent être des dimensions importantes chez les élèves en SH et ce, dès le plus jeune âge. Ils évoquent des formes de non transgression (9%) permettant la conformité aux exigences sociétales et l'assurance de relations harmonieuses avec autrui. La connaissance de la vie et des gens est soulignée (8,1%), les conflits sont très peu évoqués (1,8%).

Concernant la catégorie des apprentissages relevant du DP, l'autonomie, le fait de grandir et de surmonter ses difficultés sont abordés au moins une fois par 17,1% des élèves. 24% des filles les citent au moins une fois contre 11,4% des garçons. Ce sont les garçons qui y accordent davantage d'occurrences (66.6% *vs* 56,3%). Ce sont surtout les élèves les plus âgés qui évoquent au moins une fois ces apprentissages. Pour que ces apprentissages fassent sens, des capacités réflexives sur soi sont requises, ce que les filles, au regard de la littérature sur les stéréotypes de genre, sont plus enclines à développer. Aussi, le temps de l'adolescence peut infléchir des activités de cet ordre.

- **La temporalité**

Les aspects temporels (énumération successive des savoirs dans le temps, énumération des institutions traversées...) se détachent des autres catégories tant par le nombre d'élèves qui la citent au moins une fois (37,8%) que par le nombre d'occurrences comptabilisées (15,4%). Ces élèves, aussi bien les filles que les garçons, témoignent ici de l'importance qu'ils accordent à leur trajectoire scolaire. En effet, ils soulignent les savoirs princeps appris lors de la petite enfance, distinguent bien ce qu'ils savaient avant de ce qu'ils savent aujourd'hui et peuvent également énumérer les lieux dans lesquels ils ont été scolarisés. Par ce dernier élément, ils soulignent la place privilégiée accordée aux institutions qu'ils ont connues. Cette prédominance apparaît notamment chez les plus âgés (44,4%) qui les évoquent au moins une fois et qui y accordent davantage d'importance (20% d'occurrences). Ces élèves ont probablement davantage à dire au regard de leur expérience scolaire plus longue.

La majorité des élèves cite au moins une fois les institutions traversées (21,6%), et en parle également davantage (55,4%). 33,3% des élèves âgés de plus de douze ans les mentionnent au moins une fois pour 6,3% des élèves âgés de douze ans, dans la mesure où l'expérience scolaire des élèves s'accroît. Cette différence observée s'avère être significative ($\chi^2 = 11,792$; $ddl = 1$; $p < .001$) (cf. annexe 28).

- **Les autres catégories d'apprentissage mentionnées**

Les expressions tautologiques et génériques sont mentionnées au moins une fois par 20,7% des élèves (23% des garçons et 22,2% des élèves âgés de plus de douze ans). Cependant, ce sont les élèves les plus jeunes qui les évoquent davantage. Les élèves les plus âgés privilégieraient des formes tautologiques pour ne pas avoir à détailler leur propos alors que les plus jeunes auraient davantage de difficultés à évoquer des savoirs précis.

Les apprentissages professionnels ne représentent que 0,5% des occurrences totales citées et seul 3,6% des élèves en parlent au moins une fois, notamment les garçons (0,7%) et les élèves les plus âgés (0,7%). Certains élèves, bien qu'ayant déjà pu faire l'expérience de stage au sein d'ULIS ou d'ateliers professionnels en IME, ne mettent pas ces types d'apprentissages en avant. N'ayant pas le sentiment d'avoir acquis des savoirs professionnels au cours de ces exercices, nous nous interrogeons sur les fonctions et le sens que peuvent revêtir ces stages pour ces élèves.

Enfin, la catégorie des apprentissages « politique, société, religion » n'a été mentionnée par aucun élève. Au regard de leur situation de handicap et de leur âge, ces types d'apprentissages ne semblent pas être ceux que les élèves identifient dans leur univers de l'apprendre, apprentissages trop déconnectés de leur quotidien et de leurs préoccupations.

5.2.1.4 Quels sont les apprentissages les plus importants ?

Tant du point de vue des occurrences que des élèves qui citent au moins un type d'apprentissage (38,5%), ce sont les savoirs scolaires qui se dégagent des autres apprentissages. Au sein de cette catégorie, ce sont les apprentissages de base qui sont le plus cités au moins une fois, à savoir, lire et écrire (23,1%). S'en suivent les études de manière générale (26,4%), les savoirs de la vie quotidienne (17,6%), les apprentissages relationnels (15,4%) et les réponses floues (12,1%).

L'importance des ARA semble augmenter avec l'âge des élèves (23,5% des élèves les plus âgés les évoquent au moins une fois, 15,1% des occurrences y sont représentées). Près de

la moitié des garçons cite au moins une fois les savoirs scolaires pour 18,6 % des filles ($\chi^2 = 5,609$; $ddl = 1$; $p < .018$). Ces dernières parlent davantage des études de manière générale et des diplômes que ne le font les garçons (32,6 vs 20,8%).

5.2.1.5 Que retenir ?

Ces élèves valorisent fortement les savoirs scolaires : apprendre est incontestablement important pour ces élèves en SH. En effet, nombreux sont les élèves qui mentionnent ces apprentissages mais en parlent également avec une labilité non négligeable. Ces apprentissages cités, surtout axés sur les savoirs scolaires de base, font tout de même davantage référence à des savoirs flous que précis. Les élèves, se positionnant plus en retrait sur cette activité et pouvant se dégager des demandes des enseignants, placent l'enseignant en principal acteur de la transmission et de l'acquisition des savoirs. Sans doute est-ce parce que ces apprentissages ne sont pas exempts de difficultés. D'ailleurs, pour l'année scolaire suivante, ils préfèrent une orientation en dispositif spécialisé où les exigences scolaires y sont moins élevées. Les élèves les plus âgés, mais aussi les filles, sont notamment mobilisés sur les apprentissages relationnels et affectifs. Les élèves les plus jeunes sont davantage positionnés sur les apprentissages de la vie quotidienne, desquels ressort l'expression de stéréotypes de genres. Ces apprentissages, qui en appellent à des activités concrètes plus accessibles pour les élèves avec une déficience intellectuelle, occuperaient donc une place importante dans l'univers de l'apprendre de ces élèves.

Afin de compléter ces données et d'alimenter leur analyse, nous nous intéressons désormais aux relations de sens et de valeur que les élèves élaborent envers l'école.

5.2.2 Le rapport à l'école des élèves

87,4% des élèves interrogés disent être contents de leur vie à l'école et 89,2% disent que c'est important d'aller à l'école, 87,4% sont contents de la vie qu'ils y mènent. Toutefois, 32,4% des élèves affirment ne pas forcément aimer y aller. Ces données semblent faire écho aux éléments du rapport au savoir abordés auparavant. Bien que les élèves attribuent une fonction importante à l'école et aux savoirs scolaires, ils y éprouvent des difficultés et n'aiment pas forcément y aller. Ces éléments invitent à questionner plus précisément leurs rapports aux autres scolaires et l'effet soutenant qu'ils peuvent jouer dans cette scolarisation, de même que leurs attentes envers l'école.

63,9% des élèves trouvent facile d'écouter les adultes, 73,9% ont le sentiment d'être compris par l'enseignant et 90,1% des élèves pensent que l'enseignant leur donne envie d'apprendre et leur prête assez d'attention (84,7%). La présence de l'AESH semble appréciée

(70,3%). Aussi, 91% des élèves indiquent apprécier l'enseignant de la classe de référence contre 70,3% pour les enseignants des classes où ils sont intégrés. Ils sont 73,2% à être satisfaits des temps intégratifs. Au sein de leur classe, les élèves sont gentils (78,4%), ce sont surtout avec les élèves de leurs classes qu'ils jouent en récréation (76,6%), moins avec les élèves des classes où ils pratiquent leurs intégrations (36,9%) et les autres classes (48,6%). 71,2% des élèves pensent avoir assez d'amis dans leur classe, notamment les garçons (64,6%) ($\chi^2 = 10,206$; $ddl = 1$; $p < .001$) et les élèves âgés de plus de douze ans (64,6%) ($\chi^2 = 6,793$; $ddl = 1$; $p < .009$). Les filles, quant à elles, sont surreprésentées dans la réponse « *je n'ai pas beaucoup d'amis* » (68,8%). Néanmoins, une grande part des élèves se réfère favorablement aux autres scolaires, principalement les enseignants et les pairs du dispositif.

L'école sert à apprendre des choses (97,3%), à avoir un métier (92,8%) et ne sert pas à rien (93,7%). Pour près de 60% des élèves, l'école sert à faire plaisir aux autres adultes (parents, enseignants). Parmi ceux qui voient en l'école un moyen de faire plaisir aux parents (58,6%), ce sont les élèves les plus jeunes qui sont surreprésentés (53,8% vs 46,2%). A *contrario*, les plus âgés n'attribuent pas cette fonction à l'école (71,7% vs 28,3%) ($\chi^2 = 7,184$; $ddl = 1$; $p < .007$). Les élèves pour qui l'école sert à faire plaisir aux enseignants (58,5%) sont davantage ceux âgés de douze ans et moins (53,8% vs 46,2%) alors que les élèves pour qui l'école ne sert pas à faire plaisir aux enseignants sont davantage ceux âgés de douze ans et plus (71,7% vs 28,3%) ($\chi^2 = 7,184$; $ddl = 1$; $p < .007$), projetant sur eux sans doute moins d'attributs parentaux que peuvent le faire les plus jeunes. Les filles sont davantage surreprésentées dans le fait de penser que l'école ne sert pas à faire plaisir aux enseignants (56,5%) alors que les garçons indiquent davantage le contraire (63,1%) ($\chi^2 = 4,180$; $ddl = 1$; $p < .041$). Les filles, davantage mobilisées dans des activités réflexives que ne le sont les garçons, tendraient à investir les savoirs pour eux-mêmes. Ainsi, pour 73% des élèves interrogés, et notamment les garçons (63% vs 37%), l'école sert à se faire des amis. Les filles sont davantage en désaccord avec cette affirmation (66,7% vs 33,3%) ($\chi^2 = 7,764$; $ddl = 1$; $p < .005$). Même si les élèves attribuent à l'école une fonction socialisatrice, elle ne semble pas permettre de développer ou de pérenniser des liens en dehors de l'école puisque plus des trois-quarts des élèves indiquent l'absence de tous contacts. Les multiples prises en charge extérieures pendant et en dehors du temps scolaire pourraient expliquer cette limitation des liens sociaux.

Pour résumer, les élèves sembleraient heureux de leur vie à l'école et trouveraient cela important, bien qu'ils ne s'accordent pas tous pour dire aimer y aller. Selon eux, apprendre est

un des objectifs que l'école fixe tout comme l'accèsion à un métier. Le désir d'apprendre, surtout chez les élèves les plus jeunes semblerait répondre à diverses identifications et projections tant liées aux enseignants qu'aux parents. Des divergences, notamment genrées, se font remarquer quand il s'agit de dire si l'école est destinée à faire plaisir aux autres et s'il s'agit d'un lieu pour la création d'amitié. Les garçons, davantage tournés vers les relations aux autres, et animés par diverses sollicitations verraient en l'école une fonction socialisatrice et affective où l'on peut se faire des amis et dont l'une des visées est de faire plaisir aux enseignants. Les filles, plus indépendantes ne pensent pas que l'école ait cette fonction, et en étant moins tournées dans les aspects relationnels que ne sembleraient l'être les garçons, révèlent ne pas avoir beaucoup d'amis.

Ce rapport à l'école nous conduit à questionner le type de représentations de l'école que les élèves ont construit, base sur laquelle s'élabore en partie leur rapport au savoir et leur rapport à l'école.

5.2.3 Les représentations de l'école des élèves

Cette dimension est appréhendée par le biais des réalisations graphiques des élèves⁵⁰ concernant leur école et l'école de leurs rêves mais également par les verbalisations qui ont pris appui sur ces réalisations.

5.2.3.1 La représentation de l'école réelle

Alors que près de trois-quarts des élèves ont réalisé une école de type « social » (N=80), 21% ont réalisé une école de type « maison » et 8% ont dessiné une école de type « transparence » (cf. annexe 29).

Ce sont les élèves âgés de plus de douze ans qui dessinent le plus d'écoles de type « social » (60%) et d'école de type « transparence » (62,5%). L'école de type « maison » est quant à elle davantage dessinée par les élèves les plus jeunes (56,5% vs 43,5%) pour qui la transition entre les deux lieux se trouve dans un entre-deux en construction (cf. annexe 30). Les filles laissent davantage transparaître ce qui se passe à l'intérieur de l'école que les garçons (62,5% vs 37,5%). Les garçons étant eux davantage surreprésentés dans les écoles de type « social » (57,5%) et « maison » (52,2%). Aucune différence significative n'est toutefois observée en fonction du sexe et de l'âge des élèves.

⁵⁰ Tous les élèves ont réalisé le premier dessin excepté sept élèves d'ULIS qui n'ont pas poursuivi la consigne éprouvant alors des difficultés. Après des encouragements, et au regard de leur réticence, nous n'avons pas insisté. Ces élèves d'ULIS collège et école ont pu être moins à l'aise avec le dessin et éprouver des difficultés face à l'imagination que demande cette deuxième réalisation.

En analysant les dessins des élèves, nous avons pu remarquer des variations dans le dessin de l'école de type « social » (cf. annexe 29). Comme pour Caglar (1994), l'existence d'école fantôme, prison et béance sont constatées. Nous avons distingué une nouvelle forme d'école, proche de l'école de type « fantôme » telle que décrite par Caglar (1994), que nous avons nommée « déserte ». L'école de type « déserte » fait alors référence à une école sans personnage mais qui peut, contrairement à l'école fantôme, comporter des couleurs et des éléments extérieurs. Cette école vient illustrer la présence d'une école en tout point similaire avec une école sociale mais qui, dans l'univers de ces élèves, est dépourvue de tout élève ou adulte.

5.2.3.2 La représentation de l'école imaginaire

Concernant le dessin de l'école de leurs rêves, 70% des dessins s'inscrivent dans les catégories déjà mentionnées par Caglar (1994). L'école de type « social » est davantage représentée que les autres écoles (cf. annexe 29). La réalisation de l'école de leurs rêves fait aussi apparaître de nouvelles catégories (30% des réalisations des dessins). En effet, les élèves réalisent des écoles totalement imaginaires (16, 3%) (des fusées, des gâteaux...) et réalisent également leur ancienne école ou une école qu'ils connaissent (9,6%). D'autres réalisent leur école actuelle ne voulant aller nulle part ailleurs (4,8%).

Ce sont ici aussi les élèves les plus âgés qui mobilisent le plus l'école de type « social » (63,6%) et l'école de type « maison » (57,1%). De même que l'école de type « transparence » (71,4%), l'école de type « irréel » est davantage réalisée par les élèves les plus jeunes (58,8%), alors inscrits dans un imaginaire davantage accessible. Les élèves les plus âgés réalisent davantage une école « connue » (80%) et souhaitent également avoir la même école qu'actuellement (60%). Ici aussi l'expérience scolaire, plus développée lorsqu'on est plus âgé, offre davantage de choix possibles à ces élèves (cf. annexe 31).

L'école de type « social » est davantage réalisée par les garçons (59,1%) alors que les écoles de type « transparence » (71,4%) et « maison » (52,4%) sont surreprésentées chez les filles. Les garçons, dont 64,7% dessinent une école de type « irréel », se trouvent être davantage dans une activité imaginaire que les filles. Ces dernières préfèrent être dans leur ancienne école ou dans une école « connue » (70%) alors que les garçons se positionnent plus sur la même école (80%). Toutefois, comme pour le dessin de l'école réelle, ces observations et différences ne s'avèrent pas significatives mais révèlent des particularités.

5.2.3.3 Quelle mise en discours des représentations de l'école ?

Suite à la réalisation des dessins de l'école, nous avons interrogé les élèves, sous forme de questions ouvertes, sur leurs représentations de l'école. Pour analyser les différentes possibilités de réponses, nous avons recouru à une analyse de contenu de type papier-crayon (cf. annexe 32).

- **Quelles activités de l'école les élèves mettent-ils en avant ?**

À la première question posée « *Que fais-tu à l'école ?* », 73,9% des élèves répondent « *faire du travail* », terme générique et comportant certaines tautologies (cf. annexe 33). Le contenu scolaire est cité au moins une fois par 31,5% des élèves, parmi lesquels les filles sont surreprésentées (46%) ($\chi^2 = 8,822$; $ddl = 1$; $p < .003$). Les élèves évoquent les activités récréatives (35,1%), les plus jeunes étant surreprésentés (47,9%) ($\chi^2 = 6,062$; $ddl = 1$; $p < .014$). Même si les apprentissages sont les premiers évoqués, les élèves n'en oublient pas pour autant les temps récréatifs et les jeux. Toutefois, comme le matérialisait l'école « déserte », ces jeux sont ici abordés sans aucune relation à autrui, les élèves disent ainsi « *je joue, je vais en récréation* ». Pour autant, les liens aux autrui ne sont pas absents de leurs discours, 20% des élèves les évoquent, avec une surreprésentation des garçons (27,9%) par rapport aux filles (12%) ($\chi^2 = 4,212$; $ddl = 1$; $p < .040$).

La pratique inclusive abordée par 20,7% des élèves (pas de différence en fonction du genre ou de l'âge) est mise en lien avec les activités intégratives effectuées et soulève des questionnements quant à leur orientation. C'est ainsi qu'un élève d'ULIS école nous indiquait réaliser différentes activités et déclarait ensuite les raisons justifiant son orientation : « *J'ai appris ... à jouer au sport et ah en fait quand j'étais en CP, je commençais en maternelle, le CP mais comme je savais pas faire du vélo et ben la maîtresse m'a mis dans une Classe où il y avait la CLIS et depuis ce temps ben elle m'a plus jamais repris ... je me demande pourquoi parce qu'elle doit me récupérer et elle m'avait oublié alors j'ai dû rester en CLIS parce que le vélo je tombais à chaque quoi et voilà* ». De même, un autre élève d'ULIS collège indique « *À l'origine je devais aller à Tataouine au collège, en général* », nous lui demandons alors pourquoi être ici et cet élève répond : « *pffff, c'est la MDPH qui a décidé* ». Ces élèves ne sont pas toujours acteur de leur orientation et la questionnent, voire, la remettent en cause. Ces discours rappellent combien, en particulier lors de SH, les élèves sont exposés à de nombreuses influences familiales, scolaires, éducatives et médicales. Face à ces milieux de vie, qui peuvent parfois entrer en contradiction et induire des actes de symbolisation

singuliers, interroger le sens de l'expérience scolaire des élèves semble alors nécessaire pour rendre compte de leur vécu.

- **Qu'est-ce que tu aimes le plus/le moins à l'école ?**

Concernant leurs préférences au sein de l'école, ce sont les contenus scolaires et le travail scolaire qui sont une fois de plus mis en avant (62,2%), faisant écho aux données recueillies dans les bilans de savoir. Ce sont ensuite les activités récréatives et les liens avec leurs pairs (41,4%) que les élèves semblent privilégier. Certains élèves (10%) mettent en avant des activités solitaires et de repos comme activités préférées, qui sont davantage réalisées par les élèves les plus jeunes (16,7 vs 4,8%). Les élèves les plus âgés sont davantage surreprésentés dans les activités professionnelles (11,1% vs 0%). Notons que les activités adaptées, telles que les intégrations ou les ateliers éducatifs, ne sont que très peu citées ; seulement trois élèves en parlent.

L'aversion des élèves porte à nouveau sur les contenus scolaires (35,1%), notamment envers certaines matières. Ils dichotomisent très bien les contenus qu'ils affectionnent de ceux qu'ils n'aiment pas. Toutefois, de nombreuses réponses floues sont apportées à cette question (16,2%), reflet possible de difficultés à se positionner. Les intégrations et les liens aux pairs impliqués dans ces pratiques sont énoncés. Les élèves mettent en avant des moqueries difficilement supportables à travers lesquelles on les étiquette: « *Oh ben des fois ils nous traitent de cons, tout ça, des fois y'a des gens qui nous ... Y'en a qui nous traite de cons parce qu'en fait on est en ULIS, ils croient qu'on est des handicapés en fait* », explique alors un élève d'ULIS collègue. D'autres évoquent des difficultés à réaliser les intégrations compte tenu de l'exigence des enseignants ou des difficultés rencontrés lorsque l'AESH est absent(e). Sur ce même registre, certains regrettent la mise à l'écart et le fait de devoir être seuls dans certaines circonstances mais ne précisent pas les raisons de cette éviction. Dans ce qu'ils aiment le moins, des élèves évoquent aussi le travail tandis que d'autres soulignent le manque de travail existant en ULIS ou dans leur centre. D'autres supportent péniblement les contraintes et notamment l'impossibilité d'utiliser les téléphones portables dans les cours de récréation.

- **Comment est le maître/la maîtresse ?**

72,1% des élèves attribuent des adjectifs positifs à leurs enseignants qui sont alors qualifiés de « *gentils, sympas, rigolos* ». Ces attributions sont effectuées notamment par les élèves les plus âgés (85,7%) ($\chi^2 = 13,471$; $ddl = 1$; $p < .000$). Les plus jeunes ont tendance à

nuancer leurs propos et attribuent aux enseignants des adjectifs mixtes (27,1%), comparables à ceux des parents, soulignant que l'enseignant est gentil mais peut aussi gronder. Ils effectuent très peu d'attributions négatives. 9% des élèves distinguent dans leur propos l'enseignant de l'ULIS avec les enseignants des autres classes, ils lui attribuent aussi des fonctions aidantes et d'étayage face aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer, éléments soulevés notamment par les garçons. Enfin, 9% des élèves ne font que décrire physiquement leur enseignant.

- **Qu'est-ce que tu ferais dans l'école de tes rêves ?**

Les élèves aimeraient, s'ils en avaient la possibilité, continuer à travailler dans l'école de leurs rêves (30,6%). Ils aimeraient toutefois réaliser des activités récréatives totalement idéalisées au vu des exigences du contexte scolaire (27,9%), telles que faire du parachute, être dans une école de princesse, faire du hockey... Ces réponses témoignent d'une activité fantasmatique. De même, les relations à autrui et les activités récréatives plus ordinaires sont mentionnées. Pour pouvoir réaliser ce qu'ils veulent, 9% des élèves énoncent ne pas vouloir de limites et de contraintes : « *je ferais tout ce que je veux !* ». D'autres souhaiteraient pouvoir être à une place d'encadrement ou de détenteur du savoir en étant l'enseignant ou le directeur (8,1%). Certains pour se protéger de moqueries resteraient seuls ou ne mettraient pas de récréation dans leur école rêvée (6,3%). Dans cette perspective, certains élèves souhaitent être dans une école ordinaire ou alors éviter les intégrations pratiquées en ULIS (5,4%).

- **Comment serait le maître/la maîtresse dans cette école rêvée ?**

Sur les 111 élèves de notre échantillon, près de la moitié aimerait que l'enseignant soit pourvu d'attributs positifs, réponse caractéristique des élèves les plus jeunes (70,87%) ($\chi^2 = 8,066$; $ddl = 1$; $p < .005$). Ceci semble être d'une importance capitale pour ces élèves qui trouvaient d'ailleurs leur enseignant actuel gentil mais parfois sévère.

Certains souhaiteraient le même que celui qu'ils ont actuellement (12,6%). Les élèves voudraient également qu'il ait un rôle particulier, d'arbitre par exemple, ou bien qu'il n'existe pas du tout, et ce certainement pour pouvoir réaliser ce qu'ils veulent et ne pas avoir à se soumettre aux injonctions et contraintes institutionnelles. Ils renversent ainsi les positions de chacun, traditionnellement inscrits dans une relation asymétrique qui peut être vécue difficilement par certains élèves.

5.2.3.4 Que retenir ?

Les élèves associent l'école au travail scolaire, en témoigne aussi la réalisation de leur école idéale au sein de laquelle du travail scolaire est envisagé. Les filles dessinent plutôt des écoles de type « transparence » révélant la nature des activités scolaires réalisées, activités qui leurs sont importantes. Par ailleurs, le travail scolaire n'est pas la seule activité réalisée à l'école, les élèves n'en oublient pas pour autant les temps récréatifs. Mais ces activités ne sont pas nécessairement réalisées avec des pairs comme en témoigne le dessin de l'école de type « déserte ». Les élèves mettent en avant des expériences intégratives assez négatives, jusqu'alors non encore remarquées dans les résultats précédents. Ainsi, les filles, en réalisant l'école de leurs rêves, nous donnent à voir une forme d'idéalisation de leur école antérieure. Au contraire, les garçons sembleraient exprimer moins de frustrations en se projetant dans davantage d'activités imaginaires et de relations aux autres.

Après l'examen du sens de l'expérience scolaire des élèves rencontrés, ce sont les résultats concernant leurs représentations de soi que nous questionnons.

5.3 Les caractéristiques de leurs représentations de soi

5.3.1 Les données issues du Q-Sort

Les tris à plat réalisés sur les quatre dimensions du Q-Sort révèlent des distributions normales⁵¹ et l'existence de corrélations entre ces dimensions.

⁵¹ Une distribution est considérée comme normale lorsque les indicateurs d'asymétrie et d'aplatissement sont compris dans l'intervalle : [-2 ; +2] (Dancey & Reidy, 2007).

Tableau 6. Corrélations entre les dimensions des représentations de soi

		Dimension Soi général et apparence	Dimension Soi relationnel	Dimension Soi compétences physiques	Dimension Soi conformité
Dimension Soi général et apparence	Corrélation de Pearson	1	,329**	,269**	,112
	Sig. (bilatérale)		,000	,004	,242
	N	111	111	111	111
Dimension Soi relationnel	Corrélation de Pearson	,329**	1	,238*	,228*
	Sig. (bilatérale)	,000		,012	,016
	N	111	111	111	111
Dimension compétences physiques	Corrélation de Pearson	,269**	,238*	1	-,041
	Sig. (bilatérale)	,004	,012		,669
	N	111	111	111	111
Dimension Soi conformité	Corrélation de Pearson	,112	,228*	-,041	1
	Sig. (bilatérale)	,242	,016	,669	
	N	111	111	111	111

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

La version du Q-sort utilisée par Pierrehumbert et Rankin en 1990 met en avant une évaluation de soi bien moins valorisée qu'avec l'utilisation d'autres échelles. Les scores des élèves de cursus spécial étaient alors compris entre 4 et 5,5. Le soi « apparence », « social » et « conduite » étaient les moins bien évalués contrairement au soi « école » qui arborait le score le plus élevé. Les dimensions du soi « physique » et « valeur propre » étaient situées dans cet intervalle.

Rappelons qu'en ayant pour objectif de sérier les items entre eux, cet outil renseigne sur l'évaluation que l'élève fait d'un domaine mais aussi sur la valeur qu'il lui accorde en choisissant d'accorder un maximum de points à certains items. Ainsi, nous constatons que les élèves rencontrés valorisent surtout leur apparence et des aspects généraux bien moins les compétences physiques. La dimension du soi « relationnel » arrive en second temps, révélant l'importance accordée aux aspects de socialisation.

Bien que la nature et la composition des dimensions du Q-Sort que nous avons adaptées soient différentes de celles évaluées par Pierrehumbert et Rankin (1990), nous remarquons d'une part que globalement les élèves rencontrés se valorisent davantage. D'autre part, les dimensions « apparence » et « social » proches des dimensions du soi « général et

apparence » et « relationnel » ne sont pas appréciés de la même manière. Les élèves rencontrés évaluent ces dimensions plus favorablement que ne le faisaient les élèves du cursus « spécial » selon Pierrehumbert et Rankin (1990). Néanmoins, l'évaluation faite du soi « valeur propre » proche du soi « général et apparence » rejoint celle faite par les élèves du cursus « spécial ». Aussi, les résultats concernant les dimensions du soi « conformité » et « compétences physiques » se rapprochent de ceux obtenus par Pierrehumbert et Rankin (1990). Les dimensions « physique » et « conduite » n'étaient également pas celles sur lesquelles les élèves du cursus « spécial » s'évaluaient le plus favorablement.

Les différences dans les dimensions du soi évaluées, au-delà de l'adaptation de l'outil, peuvent en partie s'expliquer par l'hétérogénéité des trajectoires scolaires des élèves (issues des profils 1 et 2), bien différentes de celles des élèves rencontrés par Pierrehumbert et Rankin (1990), scolarisés uniquement en milieu spécialisé.

Tableau 7. Statistiques descriptives des dimensions des représentations de soi

		Dimension Soi général et apparence	Dimension Soi relationnel	Dimension Soi conformité	Dimension Soi compétences physiques
N	Valide	111	111	111	111
Moyenne		6,843	6,0289	5,8117	5,5135
Médiane		7,1507	6,0411	5,7966	5,6571
Ecart-type		1,28188	1,12418	1,04253	1,40957
Variance		1,643	1,264	1,087	1,987
Asymétrie		-1,286	-0,073	0,01	-0,12
Aplatissement		2,101	-0,294	-0,763	-0,476
Minimum		2,34	2,84	3,81	2,06
Maximum		8,88	8,75	8,24	9
Somme		759,58	669,21	645,1	612

Afin d'évaluer les effets de variables développementales sur l'évaluation de soi, nous croisons ces scores avec le sexe et l'âge des élèves.

Tableau 8. Scores obtenus aux dimensions du soi en fonction des variables sociobiographiques

	Âges des élèves 2	Genre des élèves	Moyenne	Ecart-type	N
Dimension Soi général et apparence	Douze ans et moins	Fille	6,2199	1,46012	20
		Garçon	7,2916	1,02861	28
		Total	6,8450	1,32468	48
	Plus de douze ans à seize ans	Fille	6,4110	1,30516	30
		Garçon	7,2329	1,09349	33
		Total	6,8415	1,25902	63
	Total	Fille	6,3345	1,35785	50
		Garçon	7,2598	1,05580	61
		Total	6,8430	1,28188	111
Dimension Soi relationnel	Douze ans et moins	Fille	5,3938	1,28491	20
		Garçon	6,1071	,79581	28
		Total	5,8099	1,07589	48
	Plus de douze ans à seize ans	Fille	6,1849	1,02798	30
		Garçon	6,2055	1,24883	33
		Total	6,1957	1,13988	63
	Total	Fille	5,8685	1,19116	50
		Garçon	6,1603	1,05792	61
		Total	6,0289	1,12418	111
Dimension Soi compétences physiques	Douze ans et moins	Fille	4,7186	1,11080	20
		Garçon	5,8041	1,47705	28
		Total	5,3518	1,42990	48
	Plus de douze ans à seize ans	Fille	5,1686	1,31526	30
		Garçon	6,0623	1,34083	33
		Total	5,6367	1,39267	63
	Total	Fille	4,9886	1,24573	50
		Garçon	5,9438	1,39909	61
		Total	5,5135	1,40957	111
Dimension Soi conformité	Douze ans et moins	Fille	5,8347	1,17626	20
		Garçon	5,7476	1,04541	28
		Total	5,7839	1,09043	48
	Plus de douze ans à seize ans	Fille	6,0000	,88706	30
		Garçon	5,6810	1,10661	33
		Total	5,8329	1,01286	63
	Total	Fille	5,9339	1,00443	50
		Garçon	5,7116	1,07053	61
		Total	5,8117	1,04253	111

En fonction de l'âge des élèves, aucune différence de plus de 0.4 point n'est remarquée sur les quatre dimensions des représentations de soi. Ces dimensions ne semblent pas être soumises à cette influence chez les élèves rencontrés. Concernant le sexe, deux différences significatives s'observent sur les dimensions du soi « général et apparence » [$F(1,109) = 16,310, p < .000, n^2 = .130$] et du soi « compétences physiques » [$F(1,109) = 14,124, p < .000, n^2 = .115$]. Conformément à la littérature, les filles ont des scores à ces deux dimensions du soi inférieures aux garçons.

5.3.2 Le dessin du bonhomme et de soi

Les élèves ont réalisé les dessins du bonhomme et de soi. Seul un élève d'ULIS école n'a pas respecté la consigne, ne réalisant que le dessin du bonhomme. En effet, il n'a pas été en mesure de réaliser le dessin de soi, ne sachant pas comment s'y prendre et préférant ne rien faire. 110 dessins ont donc été analysés.

Les analyses descriptives des dessins donnent à voir la répartition des effectifs sur les deux différenciations du dessin possibles. Sur les 110 élèves concernés, 75 ont réalisé une différenciation majeure entre le dessin de soi et du bonhomme et 35 élèves ont réalisé une différenciation mineure voire inexistante (cf. annexe 34). En croisant ces données avec les variables sociobiographiques, nous observons que ce sont les élèves les plus âgés qui produisent le plus de différenciations majeures (58,7%). Les élèves qui produisent le plus de différenciations mineures sont les plus jeunes (48,6%). Les plus jeunes ne mettent alors que peu en avant de marques distinctives avec autrui, tandis que les plus âgés semblent davantage manifester de démarcations. Ce résultat nous laisse supposer que ces élèves pourraient avoir davantage besoin de se signifier comme être singulier et différent d'autrui.

En examinant les différenciations entre les deux dessins selon le sexe des élèves, nous constatons que les garçons produisent davantage de différenciations majeures (56%) alors que les filles produisent plus de différenciations mineures (48,6%) ; résultats qui au regard de la littérature sont congruents. En effet, de manière générale, les garçons seraient plus disposés à se mettre en avant et se distinguer des autres que ne le font les filles, qui davantage discrètes tendraient à rester en retrait.

Synthèse

Ces résultats descriptifs viennent battre en brèche les représentations que l'on serait tenté d'élaborer à propos de la scolarité des élèves en SH. Effectivement, les élèves en SH intellectuel investissent les savoirs et, qui plus est, leur accordent une place particulière malgré des difficultés révélées. Probablement que ces difficultés peuvent prendre leur origine dans les modalités pédagogiques expérimentées puisqu'un tiers des élèves déclare vivre des expériences intégratives délicates. Tous ne vivent pas les intégrations de la même manière, il s'agit alors bien d'une expérience subjective dont le sens est élaboré en lien avec leur trajectoire scolaire singulière.

Ces résultats descriptifs montrent également que même si trois-quarts des élèves dessinent des écoles de type « social », les activités récréatives citées le sont sans lien explicite aux pairs, certains disant ne pas avoir beaucoup d'amis. Nous pourrions alors croire que ces élèves s'évaluent moins favorablement sur ces aspects. Pourtant, le score obtenu et la place accordée à la dimension du soi relationnel parmi les autres domaines ne confirment pas cette tendance.

Ainsi, près de 70% des élèves déclarent être heureux à l'école, leurs pairs, l'enseignant et l'AESH du dispositif étant alors perçus positivement. D'ailleurs, leurs représentations de soi, dont les scores sont supérieurs à la moyenne, révèlent l'évaluation la plus élevée sur le domaine du soi « général et apparence ».

Des différences sociobiographiques sont également notées. Ces résultats soulignent l'existence de caractéristiques communes dans le développement des élèves en SH et tout-venant.

Bien que ces analyses descriptives renseignent sur la scolarité des élèves, nous ignorons le sens de la relation entre les variables étudiées qui, prises indépendamment, réduisent considérablement la compréhension holistique des processus à l'œuvre. Le chapitre suivant vise alors à tester les relations entre les variables et notamment à vérifier l'existence de la fonction modératrice du sens de l'expérience scolaire entre la trajectoire scolaire des élèves et leurs représentations de soi.

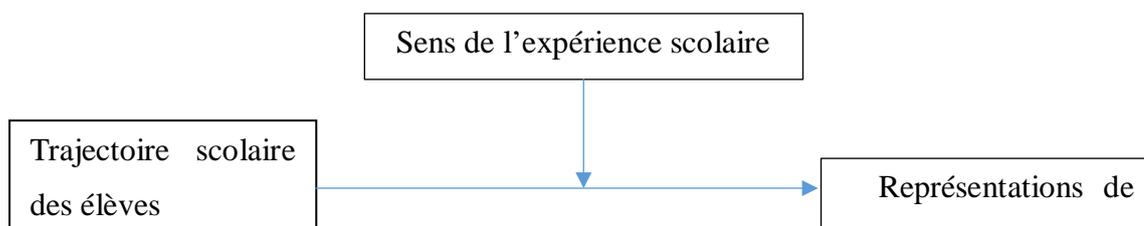
Chapitre 6 : Rôle modérateur du sens de l'expérience scolaire et interrelation avec les représentations de soi

Ce chapitre a pour objectif de mettre à l'épreuve l'existence d'un effet modérateur du sens de l'expérience scolaire sur la relation existante entre la trajectoire scolaire et les représentations de soi des élèves. Aussi, il vise à tester les effets d'interstructuration entre la construction du sens de l'expérience scolaire et celle des représentations de soi.

6.1 Le rôle modérateur du sens accordé à l'expérience scolaire

6.1.1 Quelques précisions concernant la démarche statistique adoptée

Dans le but de tester l'effet modérateur du sens de l'expérience scolaire, nous choisissons de réaliser plusieurs Manova et régressions logistiques binaires. Ces dernières vont alors permettre de tester les effets d'interaction de nos variables explicative et modératrice sur les modalités de notre variable à expliquer, dont les dimensions sont à la fois qualitative et quantitative (Rasclé & Irachabal, 2001). Mettre à l'épreuve notre modèle où la variable intermédiaire est modératrice implique de tester la relation d'interaction suivante :



Ainsi, nous effectuons dans un premier temps un tri à plat de nos données issues du Q-Sort et vérifions la normalité de nos distributions, l'égalité de nos groupes et l'homogénéité de nos variances. Suite à ces premières analyses, nous remarquons des distributions qui ne suivent pas toujours une loi normale, notamment dans le questionnaire : « *Les jeunes, l'école et leur avenir* ». En effet, selon les questions posées, les réponses des élèves se concentrent souvent sur un des choix extrêmes possibles (cf. annexe 24). Au regard de cette distribution, déséquilibrant le plan statistique, et de notre faible échantillon total, la réalisation d'analyses inférentielles est limitée. C'est ainsi qu'à partir du traitement descriptif de ces données et afin de pouvoir réaliser des statistiques inférentielles pertinentes, ces analyses se baseront sur les questions fermées du questionnaire « *Les jeunes, l'école et leur avenir* », pour lesquelles

chaque regroupement de réponses permet d'atteindre 25% minimum de l'effectif de notre population (choix 1 et 2 « *pas d'accord* » vs choix 3 et 4 « *d'accord* ») (cf. annexe 34).

Concernant les questions ouvertes du questionnaire, nous choisissons de retenir les réponses qui concentrent au minimum 20% de l'effectif et non 25%. Répondre à une question ouverte est moins aisé pour ces élèves que ne le sont les questions fermées qui proposent des réponses pré-établies. En conséquence, les élèves proposent des réponses davantage diversifiées, reflet de leur singularité. Ainsi, pour éviter d'écarter un nombre de réponses possibles trop important et pourtant représentatif de leur univers scolaire, nous avons abaissé le seuil de 25% à 20%. Au-delà de permettre l'observation de certaines différences et effets significatifs, fixer ce seuil *a minima* garantit une certaine rigueur dans la prise en compte des items qui ne sont pas choisis aléatoirement. De la même manière, concernant les réponses des élèves fournies aux questions ouvertes du bilan de savoir et issues des verbalisations autour du DEREI, cette même démarche est adoptée, pour permettre la réalisation d'analyses inférentielles (cf. annexe 35).

Sur cette base, nous testons ensuite l'effet d'interaction de nos variables explicative et modératrice (trajectoire scolaire et sens de l'expérience scolaire) sur notre variable à expliquer quantitative (scores obtenus au Q-Sort). Au lieu de procéder à une série de tests T de Student ou d'analyses de variance univariée (ANOVA) (augmentant le nombre d'erreurs par la multiplicité des analyses), nous recourons à l'analyse de variance multivariée (MANOVA), qui permet de traiter toutes nos informations en une seule analyse (Dancey & Reidy, 2007). Ces MANOVA comprennent uniquement deux facteurs explicatifs afin d'éviter des erreurs et des difficultés d'interprétation comme le recommandent Dancey et Reidy (2007). En considérant ces deux facteurs, nous vérifions ensuite les effets principaux et d'interaction, révélés par le Lambda de Wilks. Dès lors que des résultats d'interaction significatifs sont observés, nous procédons à des analyses *a posteriori* univariées (ANOVA) afin de pouvoir situer où se trouvent les différences. Pour chacune des MANOVA présentées, la normalité des distributions est respectée et les résultats du test de Box confirment l'hypothèse des matrices de covariances.

Concernant notre variable à expliquer qualitative (différenciation entre le dessin de soi et celui du bonhomme) nous procédons à des analyses de régression logistique binaire. Cette méthode s'apparente moins à l'établissement d'une inférence statistique qu'à une méthode de classification (Kinnear & Gray, 2010). Elle permet alors d'estimer, grâce à des coefficients de régression, le sens et la force d'une influence entre une variable explicative et une variable à

expliquer en testant les effets principaux et d'interaction d'au moins deux variables explicatives. Pour réaliser cette analyse, nous avons appliqué la méthode ascendante conditionnelle qui, en procédant en différentes étapes, permet de sélectionner les variables les plus significatives afin de prévoir l'évolution de la variable à expliquer. Le test s'arrête lorsqu'aucune autre dimension significative ne peut être retenue.

6.1.2 Les principaux résultats obtenus

Les analyses effectuées ont permis de dégager de nombreux résultats. Parmi les résultats significatifs, nous choisissons de présenter les plus saillants (cf. annexes 36 et 37). Ces derniers sont regroupés sous les trois dimensions principales de l'expérience scolaire que nous avons identifiées : le rapport au savoir, le rapport à l'école et les représentations de l'école.

6.1.2.1 Le rapport au savoir : le rôle joué modérateur joué par les apprentissages quotidiens et scolaires

Les analyses mettent en exergue des effets liés aux Apprentissages de la Vie Quotidienne (AVQ) et aux Apprentissages Intellectuels et Scolaires (AIS).

Les savoirs et savoir-faire de base mentionnés au sein des AVQ révèlent un effet principal de la trajectoire scolaire sur la dimension du soi « relationnel » [$F(8,204) = 2,175, p < .031, n^2 = .079$]. Les élèves scolarisés en ULIS école avec intégrations individuelle et collective (trajectoire scolaire 1) s'évaluent moins favorablement ($M = 5,57 ; ET = 1,14$) que les élèves scolarisés en IME avec regroupements collectifs (trajectoire scolaire 3) ($M = 6,76 ; ET = 1,02$) [$F(2,105) = 5,490, p < .005, n^2 = .095$]. Les résultats montrent également un effet d'interaction [$F(8,204) = 2,123, p < .035, n^2 = .077$] sur la dimension du soi « compétences physiques » [$F(2,105) = 3,065, p = .05, n^2 = .055$] et « conformité » [$F(2,105) = 3,089, p = .05, n^2 = .056$].

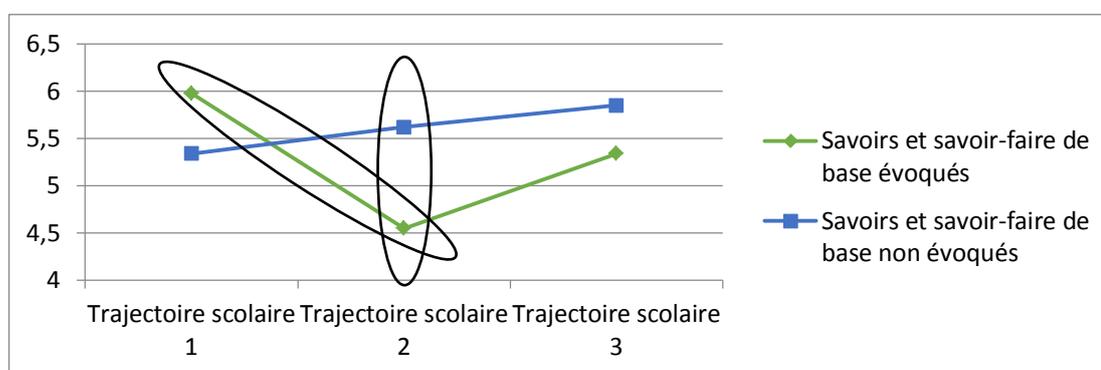


Figure 3. Scores obtenus au soi « compétences physiques » selon la trajectoire scolaire et les savoirs et savoir-faire de base

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

Seuls les élèves qui expérimentent pour la première fois un dispositif spécialisé se sentent valorisés par le fait d'avoir acquis des compétences de base dans la vie quotidienne. Ces apprentissages, qui peuvent faire référence au fait de courir, de marcher, sont certainement utiles pour les activités physiques qui sont présentes chez les élèves les plus jeunes, associés à la trajectoire scolaire 1. Ceux relevant de la trajectoire scolaire 2 développeraient de nouvelles conduites sportives nécessitant des compétences moins basiques. Ces savoirs n'assureraient alors plus une valorisation sur la dimension du soi « compétences physique ».

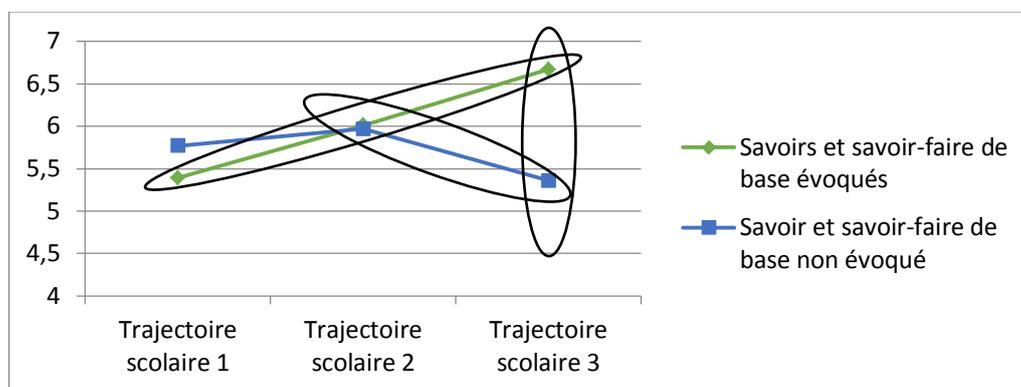


Figure 4. Scores obtenus au soi « conformité » selon la trajectoire scolaire et les savoirs et savoir-faire de base

Deux autres effets sont remarqués sur la dimension du soi « conformité », les élèves qui ne mentionnent pas ces savoirs ont un score plus élevé lorsqu'ils sont scolarisés en ULIS collège avec intégrations individuelles (trajectoire scolaire 2) ($M = 5,97$; $ET = 1,06$) comparativement à ceux scolarisés en IME avec regroupements collectifs (trajectoire scolaire 3) ($M = 5,36$; $ET = 0,82$) [$F(2,105) = 2,004$, $p < .049$, $n^2 = .037$]. Aussi, toujours sur le soi

« conformité », mais ici lorsqu'ils font référence à ces savoirs, ces derniers élèves ont des scores plus élevés ($M = 6,67$; $ET = 0,34$) que les élèves scolarisés en ULIS école avec intégrations individuelle et collective (trajectoire scolaire 1) ($M = 5,39$; $ET = 1,18$) [$F(2,105) = 2,506$, $p < .035$, $n^2 = .046$]. Aussi, les élèves associés à la trajectoire scolaire 3 ont un score plus élevé lorsqu'ils citent ces savoirs ($M = 6,67$; $ET = 0,34$) que lorsqu'ils n'y font pas référence ($M = 5,36$; $ET = 0,88$) [$F(1,105) = 5,205$, $p < .025$, $n^2 = .047$].

Mettre en avant d'autres types de savoirs, tels que les savoirs scolaires, est davantage valorisant pour les élèves associés à la trajectoire scolaire 2. Les savoirs du quotidiens semblent être une source de valorisation uniquement pour des élèves scolarisés en dispositifs spécialisés depuis plusieurs années, ne pratiquant pas d'intégration et étant actuellement en IME. Ce milieu contenant et réassurant est un lieu où les savoirs et savoir-faire de base, apprentissage plus familiers que scolaires, sont valorisés.

Relativement aux AIS, les analyses de régression logistique binaire révèlent un effet principal de l'évocation du contenu scolaire sur la différenciation effectuée au dessin du bonhomme et de soi. Ce modèle indique être correct dans 68,2% des cas [$p < .010$, $\exp(B) = 5,333$]. La valeur $\exp(B)^{52}$ indique que lorsque les élèves n'évoquent pas les contenus scolaires, davantage de différences mineures sont observées (5,333 fois) entre les dessins du bonhomme et de soi. Aussi, moins les élèves mentionnent les savoirs scolaires comme importants et plus ils font de différences mineures [$p < .043$, $\exp(B) = 3$].

Percevoir une différence majeure entre soi et autrui demanderait une analyse approfondie de divers éléments. Ces résultats nous laissent supposer que l'existence d'une réflexion globale et analytique pourrait faciliter la mobilisation sur les savoirs scolaires et leurs contenus, qui demandent un investissement conséquent du sujet.

En testant les effets d'interaction entre la trajectoire scolaire et les indicateurs composant le rapport aux apprentissages des élèves, les résultats ne montrent pas d'effet significatif [$F(8,204) = 0,307$, *NS*] mais révèlent un effet principal [$F(4,102) = 3,412$, $p <$

⁵² Cette valeur renseigne sur le lien entre les deux variables, lorsqu'elle est supérieure à 1 elle indique que la lorsque la valeur 1 de la variable explicative est présentée alors c'est aussi la valeur 1 de celle à expliquer qui tendra à être mise en avant. Lorsqu'elle est inférieure à 1, la relation est inversée, c'est-à-dire que c'est la valeur 0 qui sera davantage observée comme résultats de la variable à expliquer. Ici, la différenciation mineure est codée 1, la différenciation majeure 0, le fait d'évoquer les contenus 0 et de ne pas les évoquer 1.

.012, $n^2 = .118$ ⁵³] (cf. annexe 36). Les élèves pour qui les matières scolaires ne sont pas difficiles ont un score sur la dimension du soi « relationnel » plus élevé ($M = 6,527$; $ET = 1,05$) que ceux qui indiquent l'existence de difficultés ($M = 5,850$; $ET = 1,09$) [$F(1,105) = 3,412$, $p < .004$, $n^2 = .078$]. Aussi les élèves qui indiquent qu'à l'école il existe des matières difficiles ont un score au soi « compétences physiques » moins élevé ($M = 5,306$; $ET = 1,52$) que les élèves qui ne sont pas d'accord avec cela ($M = 5,952$; $ET = 1,30$) [$F(1,105) = 3,412$, $p < .035$, $n^2 = .042$].

Lorsque les matières sont considérées comme difficiles, le soi « compétences physiques » est le moins valorisé. Nous supposons que ces élèves, mobilisés dans ces savoirs, pourraient mettre de côté d'autres domaines tels que les activités sportives. En surinvestissant les contenus scolaires, ces élèves pourraient manquer de temps pour s'adonner aux activités sportives et s'en trouveraient ainsi dévalorisés. À l'inverse, les élèves qui ne déclareraient pas de difficultés seraient peut-être plus enclins à participer en classe et se retrouveraient alors valorisés sur leur soi « relationnel ».

Pour compléter ces éléments concernant le rapport au savoir, nous questionnons à présent le rôle modérateur exercé par le rapport à l'école des élèves.

6.1.2.2 Le rapport à l'école des élèves : l'importance du rapport aux autres scolaires

Les résultats significatifs saillants présentés font référence au rapport que les élèves entretiennent aux autres scolaires, tant avec les adultes que leurs pairs.

Au sein de la modalité du rapport aux adultes, un effet d'interaction est remarqué [$F(8,204) = 2,985$, $p < .003$, $n^2 = .105$], sur les dimensions du soi « général et apparence » [$F(2,105) = 5,844$, $p < .004$, $n^2 = .100$] et du soi « relationnel » [$F(2,105) = 3,557$, $p < .032$, $n^2 = .063$]. Ces effets d'interaction expliquent 10% des variations observées sur les dimensions du soi « général et apparence » et « relationnel ».

⁵³ Le score d'éta partiel indiquant la taille de l'effet révèle un effet moyen puisque compris entre .09 et .24. Il est considéré comme grand lorsqu'il est supérieur à .25 et comme faible lorsqu'il est inférieur à .09 (Cohen, 1988). Un effet de .25 signifie que 25% des résultats observés sur la variable X s'expliquent par l'effet de la variable Y.

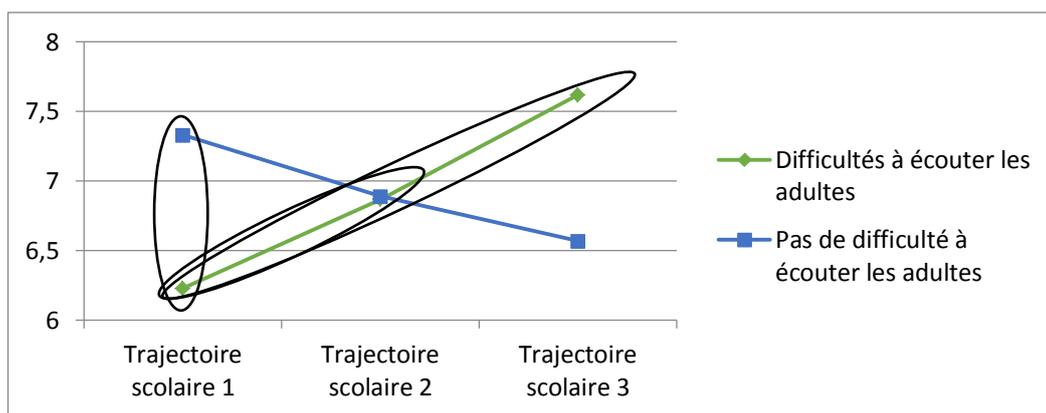


Figure 5. Scores obtenus au soi « général et apparence » selon la trajectoire scolaire et le fait d'éprouver des difficultés à écouter les adultes

Ainsi, les élèves scolarisés en ULIS école avec intégrations individuelle et collective (trajectoire scolaire 1), qui pensent que c'est difficile d'écouter les adultes, ont un score au soi « général et apparence » moins élevé ($M = 6,03$; $ET = 1,33$) que ceux scolarisés en ULIS collège avec intégrations individuelles (trajectoire scolaire 2) ($M = 6,87$; $ET = 1,82$) [$F(2,105) = 3 = 4,263$, $p < .049$, $n^2 = .075$] et avec ceux scolarisés en IME avec regroupements collectifs (trajectoire scolaire 3) ($M = 7,62$; $ET = 0,83$) [$F(2,105) = 4,263$, $p < .008$, $n^2 = .075$]. Les élèves associés à la trajectoire scolaire 1 qui déclarent difficile d'écouter les adultes ont un score au soi « général et apparence » moins élevé ($M = 6,03$; $ET = 1,33$) que ceux de cette même trajectoire qui ne le pensent pas ($M = 7,33$; $ET = 0,84$) [$F(1,105) = 10,409$, $p < .002$, $n^2 = .090$].

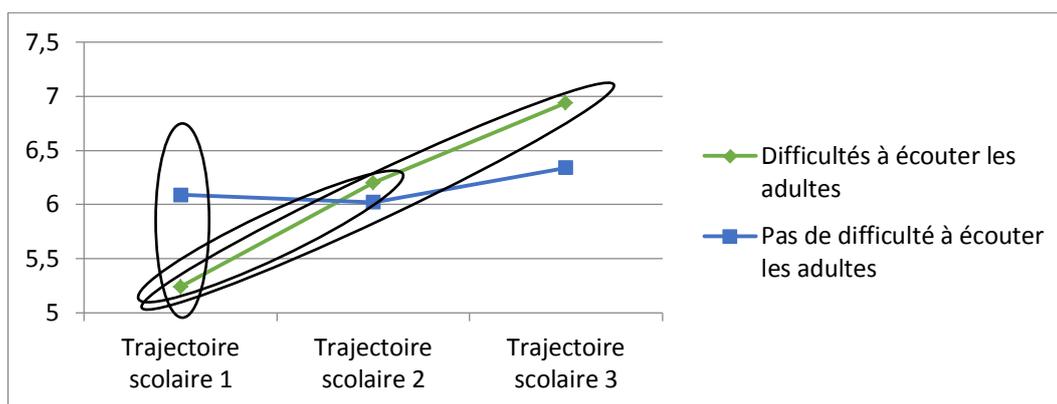


Figure 6. Scores obtenus au soi « relationnel » selon la trajectoire scolaire et le fait d'éprouver des difficultés à écouter les adultes

Ces résultats s'observent également sur la dimension du soi « relationnel » où les élèves qui déclarent avoir des difficultés à écouter les adultes ont un score moins élevé

lorsqu'ils scolarisés en ULIS école avec intégrations individuelle et collective (trajectoire scolaire 1) ($M = 5,24$; $ET = 1,13$) par rapport à ceux scolarisés en ULIS collège avec intégrations individuelles (trajectoire scolaire 2) ($M = 6,19$; $ET = 1,34$) [$F(2,105) = 6,705$, $p < .011$, $n^2 = .113$], et aussi avec ceux scolarisés en IME avec regroupements collectifs (trajectoire scolaire 3) ($M = 6,94$; $ET = 0,60$) [$F(2,105) = 6,705$, $p < .001$, $n^2 = .113$]. Concernant les élèves qui sont caractérisés par la trajectoire scolaire 1, ceux qui déclarent ne pas éprouver de difficultés à écouter les adultes montrent des scores au soi « relationnel » plus élevés ($M = 6,09$; $ET = 1,02$) comparativement à ceux qui révèlent l'existence de difficultés ($M = 5,24$; $ET = 1,13$) [$F(1,105) = 5,977$, $p < .016$, $n^2 = .054$].

Aussi, on note un effet principal de la réponse apportée à cette question sur les différenciations de soi et du bonhomme [$p < .006$, $\exp(B) = 4,008$]. Ceux qui n'indiquent pas être en difficulté pour écouter les adultes font davantage de différenciations mineures.

Les élèves scolarisés en ULIS école avec intégrations individuelle et collective (trajectoire scolaire 1), pour qui l'orientation en dispositif spécialisé est une première expérience, chercheraient à répondre aux demandes des adultes et pourraient se trouver mis à mal en présence de difficultés. On voit ici que ces difficultés sont à rattacher à des aspects généraux et relationnels et non à la dimension du soi « conformité », nous laissant supposer qu'il ne s'agit pas de difficultés face à l'autorité.

Les résultats portant sur le rapport aux pairs scolaires ne révèlent pas d'interaction mais un effet principal de la trajectoire scolaire [$F(8,204) = 1,988$, $p = .05$, $n^2 = .072$].

Les élèves associés à la trajectoire scolaire 1 ont un score à la dimension du soi « relationnel » plus faible ($M = 5,57$; $ET = 1,14$) que ceux scolarisés en IME avec regroupements collectifs (trajectoire scolaire 3) ($M = 6,43$; $ET = 1,02$) [$F(2,105) = 4,584$, $p < .019$, $n^2 = .073$].

Au sein de la trajectoire scolaire 3, les élèves sont dans des groupes dont le nombre d'élèves est souvent plus limité que dans des dispositifs spécialisés en milieu ordinaire. Nous pouvons alors supposer que les contacts puissent être plus aisés eux et avec les adultes. De plus, par l'absence de pratiques intégratives, ces élèves n'auraient pas à gérer le regard parfois stigmatisant de certains pairs tout-venant. Les élèves scolarisés en ULIS école avec intégrations individuelle et collective (trajectoire scolaire 1), qui découvrent un nouveau dispositif, se retrouvent alors à gérer de nouvelles dynamiques relationnelles, gestion pouvant être complexe et expliquant cette évaluation plus élevée chez les élèves de milieu spécialisé.

Un autre effet principal est remarqué chez les élèves qui indiquent ne pas avoir beaucoup d'amis dans leur classe [$F(4,102) = 4,123, p < .004, n^2 = .139$]. Cet effet est d'ailleurs à souligner puisqu'il explique près de 14% des variations observées des représentations de soi.

Les élèves qui indiquent ne pas avoir beaucoup d'amis ont un score au soi « général et apparence » plus faible ($M = 6,31 ; ET = 1,40$) que ceux qui ne le déclarent pas ($M = 7,08 ; ET = 1,15$) [$F(1,105) = 7,561, p < .007, n^2 = .067$]. De même, cet effet est remarqué sur le soi « relationnel » ; ceux qui disent ne pas avoir beaucoup d'amis ont un score plus faible ($M = 5,63 ; ET = 0,99$) que ceux qui ne l'indiquent pas ($M = 6,35 ; ET = 1,11$) [$F(1,105) = 9,510, p < .003, n^2 = .083$]. Aussi, cet effet est remarqué sur les compétences physiques entre les élèves qui sont d'accord ($M = 4,97 ; ET = 1,38$) pour le dire et ceux qui ne le sont pas ($M = 5,76 ; ET = 1,35$) [$F(1,105) = 7,018, p < .009, n^2 = .063$].

Les relations aux pairs semblent être nécessaires pour une valorisation de soi globale mais aussi concernant les compétences physiques qui, le plus souvent à l'école, sont dépendantes des pairs.

Au regard de ces résultats, il semble pertinent de porter un intérêt particulier à l'effet principal observé des liens avec les pairs lors de temps informels [$F(4,102) = 5,111, p < .001, n^2 = .167$]. Cet effet principal explique d'ailleurs près de 17% des effets sur la dimension du soi « relationnel » et du soi « compétences physiques ». Ainsi, nous remarquons que les élèves qui disent jouer avec les élèves des autres classes de l'école lors de la récréation ont un score au soi « relationnel » plus élevé ($M = 6,48 ; ET = 1,16$) que ceux qui ne jouent pas avec ($M = 5,75 ; ET = 0,98$) [$F(1,105) = 12,145, p < .001, n^2 = .094$]. De même, ceux qui déclarent jouer avec les élèves de l'école ont un score plus élevé au soi « compétences physiques » ($M = 6,03 ; ET = 1,32$) que ceux qui disent ne pas jouer avec ($M = 5,11 ; ET = 1,37$) [$F(1,105) = 10,454, p < .002, n^2 = .091$].

Jouer avec des pairs pendant la récréation permet, bien évidemment de valoriser les aspects relationnels, mais permettrait également de valoriser ses compétences physiques au regard des activités sportives qui peuvent être effectuées avec des partenaires.

6.1.2.3 Les représentations de l'école : l'effet des liens aux pairs et la fonction jouée par les contenus scolaires

Le contenu des représentations de soi que les élèves ont donné à voir a permis de mettre en évidence différents résultats concernant l'évocation des liens aux pairs et de certains contenus scolaires.

Le fait d'évoquer les liens avec les pairs révèlent un effet d'interaction significatif avec la trajectoire scolaire [$F(8,204) = 3,635, p < .001, n^2 = .125$]. Cet effet, qui explique 12,5% des variations observées sur les représentations de soi, agit notamment sur la dimension du soi « général et apparence » [$F(2,105) = 3,698, p < .028, n^2 = .066$], du soi « compétences physiques » [$F(2,105) = 4,059, p < .020, n^2 = .072$] et du soi « conformité » [$F(2,105) = 4,575, p < .012, n^2 = .080$].

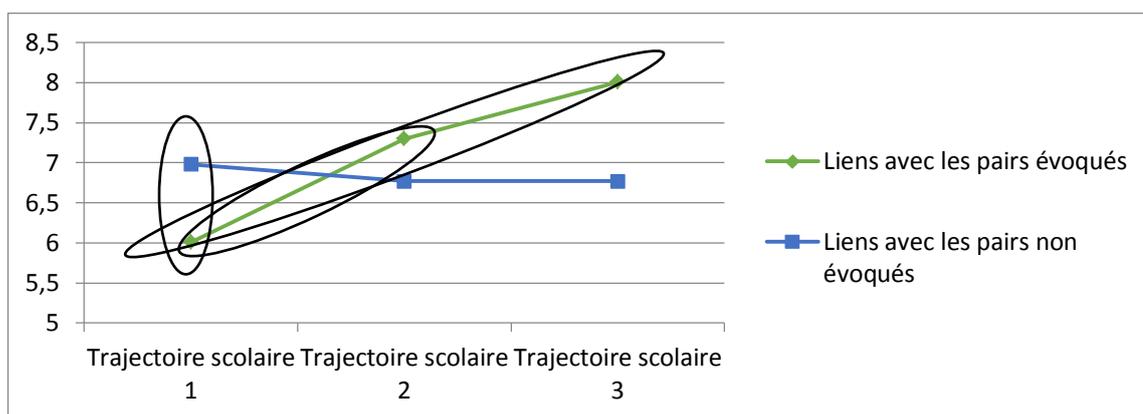


Figure 6. Scores obtenus au soi « général et apparence » selon la trajectoire scolaire et l'évocation de liens aux pairs

Concernant les élèves scolarisés en ULIS école avec intégrations individuelle et collective (trajectoire scolaire 1), ce sont ceux qui évoquent les liens aux pairs qui ont des scores concernant la dimension du soi « général et apparence » les moins élevés ($M = 6,01$; $ET = 1,40$) contrairement à ceux qui n'y font pas référence ($M = 6,98$; $ET = 1,13$) [$F(1,105) = 4,004, p < .048, n^2 = .037$]. Des différences sont constatées chez les élèves qui parlent de ces relations ; les élèves scolarisés en ULIS école avec intégrations individuelle et collective (trajectoire scolaire 1) ont un score plus faible ($M = 6,01$; $ET = 1,40$) que les élèves scolarisés en ULIS collège avec intégrations individuelles (trajectoire scolaire 2) ($M = 7,30$; $ET = 0,90$) [$F(2,105) = 3,580, p < .023, n^2 = .064$] et ceux scolarisés en IME avec regroupements

collectifs (trajectoire scolaire 3) ($M = 8,01$; $ET = 0,17$) [$F(2,105) = 3,580$, $p < .046$, $n^2 = .064$].

Le fait de citer ces relations, pour les élèves relevant de la trajectoire scolaire 1, semblerait être stigmatisant. Nous supposons alors que les citer pourrait renvoyer à des expériences pas toujours positives. Évoquer ces relations reste plus valorisant pour les élèves associés à la trajectoire scolaire 3. Ces dernières pourraient être plus aisées en milieu spécialisé. D'ailleurs, ce sont ces élèves qui ont un soi « relationnel » plus élevé que les élèves des deux autres trajectoires.

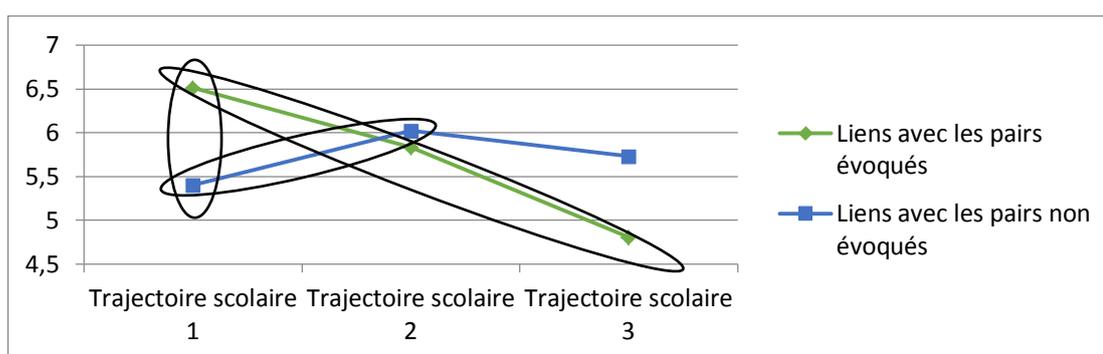


Figure 7. Scores obtenus au soi « conformité » selon la trajectoire scolaire et l'évocation de liens aux pairs

Cette tendance s'inverse sur la dimension du soi « conformité » puisque, toujours chez les élèves scolarisés en ULIS école avec intégrations individuelle et collective (trajectoire scolaire 1), ce sont ceux qui relatent ces liens aux pairs qui ont des scores plus élevés ($M = 6,51$; $ET = 1,35$) contrairement à ceux qui ne les évoquent pas ($M = 5,40$; $ET = 0,90$) [$F(2,105) = 8,297$, $p < .005$, $n^2 = .073$]. Concernant les élèves qui mentionnent ces liens aux pairs, ceux de la trajectoire scolaire 1 ont un score plus élevé sur la dimension du soi « conformité » ($M = 6,51$; $ET = 1,35$) que les élèves associés à la trajectoire scolaire 3 ($M = 4,80$; $ET = 0,11$) [$F(2,105) = 2,718$, $p < .033$, $n^2 = .049$]. Lorsqu'ils ne citent pas de liens aux pairs, les élèves de trajectoire scolaire 1 ont un score moins élevé ($M = 5,40$; $ET = 0,80$) que ceux de la trajectoire scolaire 2 ($M = 6,02$; $ET = 1,00$) [$F(2,105) = 3,220$, $p < .013$, $n^2 = .058$].

À présent ce sont les élèves caractérisés par la trajectoire scolaire 1 qui ont un score à la dimension du soi « conformité » moins élevé lorsqu'ils ne citent pas ces relations. Ils sont

dans une phase de découverte et d'expérimentation nouvelle de ces dispositifs spécialisés et trouvent peut-être stigmatisant de ne plus avoir autant de relations avec leurs pairs.

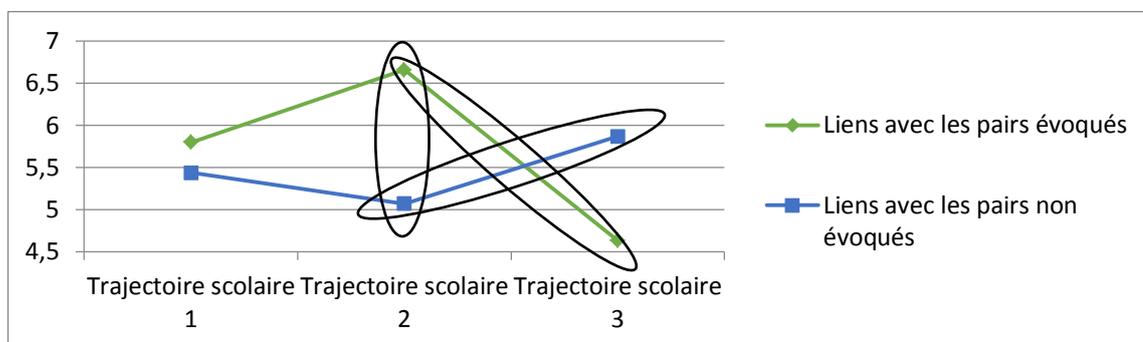


Figure 8. Scores obtenus au soi « compétences physiques » selon la trajectoire scolaire et l'évocation de liens aux pairs

Les élèves scolarisés en ULIS collège avec intégrations individuelles (trajectoire scolaire 2) obtiennent des scores plus élevés à la dimension du soi « compétences physiques » lorsqu'ils indiquent l'existence de liens aux pairs ($M = 6,66$; $ET = 1,34$) que lorsqu'ils ne les évoquent pas ($M = 5,07$; $ET = 1,37$) [$F(1,105) = 13,134$, $p < .000$, $n^2 = .111$]. Lorsqu'ils évoquent ces liens aux pairs, ces élèves ont des scores à la dimension du soi « compétences physiques » plus élevés ($M = 6,66$; $ET = 1,34$) que ceux scolarisés en IME avec regroupements collectifs (trajectoire scolaire 3) ($M = 4,63$; $ET = 0,36$) [$F(2,105) = 2,464$, $p = .05$, $n^2 = .045$]. Les élèves associés à la trajectoire scolaire 2 qui ne mentionnent pas ces liens s'évaluent moins positivement ($M = 5,07$; $ET = 1,37$) que les élèves relevant de la trajectoire scolaire 3 ($M = 5,87$; $ET = 0,97$) [$F(2,105) = 2,252$, $p < .041$, $n^2 = .041$].

Lorsque les élèves ne citent pas les relations aux pairs, ce sont ceux scolarisés en IME avec regroupements collectifs (trajectoire scolaire 3) qui semblent se dévaloriser le moins sur la dimension du soi « compétences physiques ». Ces derniers n'accorderaient alors pas autant d'importance à ces aspects que les élèves caractéristiques des trajectoires 1 et 2. Pour ces derniers, les relations aux pairs sont mises en exergue quotidiennement lors des récréations.

Outre ces liens aux pairs, un effet principal de l'évocation du contenu scolaire dans l'école réelle est observé [$F(4,102) = 6,423$, $p < .038$, $n^2 = .094$]. Les élèves qui ne mettent pas en avant les contenus scolaires ont un score à la dimension du soi « général et apparence »

plus élevé ($M = 7,06$; $ET = 1,26$) que ceux qui le font ($M = 6,46$; $ET = 1,27$) [$F(1,105) = 7,438, p < .035, n^2 = .055$].

Révéler un investissement dans les savoirs, qui ont pu auparavant engendrer des difficultés, est associé à une valorisation de soi moindre. Ne pas les évoquer, s'en écarter, pourrait alors être protecteur.

L'analyse d'interaction, entre l'évocation de contenu et de disciplines scolaires au sein de l'école rêvée et la trajectoire scolaire des élèves, révèle un résultat pouvant éclairer l'effet principal précédent concernant l'évocation du contenu scolaire [$F(8,204) = 3,521, p < .001, n^2 = .121$]. Cet effet est remarqué sur la dimension du soi « relationnel » [$F(2,105) = 4,316, p < .016, n^2 = .076$].

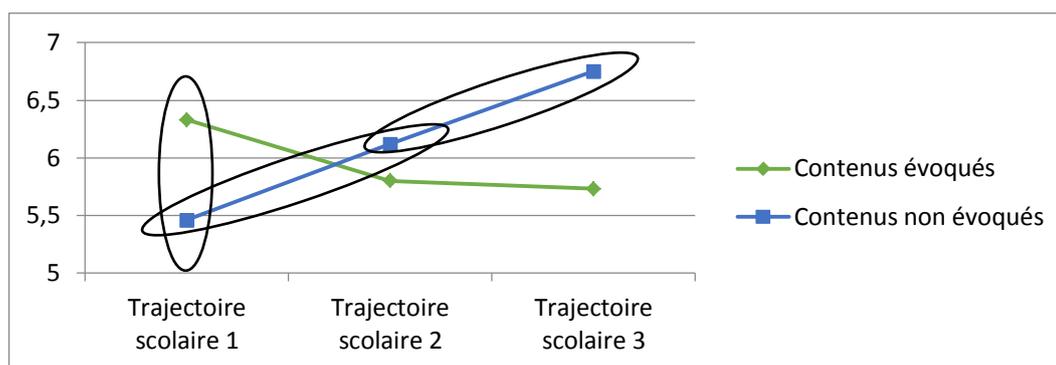


Figure 9. Scores obtenus au soi « relationnel » selon la trajectoire scolaire et le fait d'évoquer des contenus scolaires

Ainsi, les élèves scolarisés en IME avec regroupements collectifs (trajectoire scolaire 3) qui ne mentionnent pas ces contenus dans l'école de leur rêves, ont un score à la dimension du soi « relationnel » plus élevé ($M = 6,75$; $ET = 0,96$) comparativement aux élèves scolarisés en ULIS collège avec intégrations individuelles (trajectoire scolaire 2) ($M = 6,12$; $ET = 1,11$) [$F(2,105) = 7,432, p < .011, n^2 = .124$]. Ces derniers ont un score plus élevé que les élèves représentatifs de la trajectoire 1 ($M = 5,66$; $ET = 1,06$) [$F(2,105) = 7,432, p < .000, n^2 = .124$]. Si l'on compare à présent en fonction des trajectoires scolaires, les élèves scolarisés en ULIS école avec intégrations individuelle et collective (trajectoire scolaire 1) qui citent ces contenus ont un score à la dimension du soi « relationnel » plus élevé ($M = 6,33$;

ET = 1,13) que ceux qui n'y font pas référence (M = 5,45 ; ET = 1,06) [$F(1,105) = 5,238, p < .024, n^2 = .046$].

Les élèves associés à la trajectoire 1 semblent encore très attachés aux savoirs scolaires, qu'ils idéalisent probablement, et y faire référence entraîne un score à la dimension du soi « relationnel » plus élevé. De même que pour la valorisation de la dimension du soi « compétences physiques », celle du soi « relationnel » semble associée à un investissement dans les savoirs scolaires.

Ainsi, en s'intéressant à la fois aux liens aux pairs et aux contenus scolaires, un dernier résultat semble intéressant.

Dessiner des écoles de type « social », nécessitant de faire appel à différents éléments caractérisant l'école ; les pairs, le bâtiment, les activités scolaires et de loisirs, conduit les élèves à produire moins de différences mineures [$p < .013, \exp(B) = 0,297$] ; ce qui se réalise dans 65,7% des cas.

Réaliser les différentes composantes d'une école de type « social » nécessite une réflexion globale et analytique. Nous supposons que cette forme de réflexivité facilite l'identification d'éléments différenciateurs saillants entre soi et autrui.

6.1.2.4 L'effet d'interaction de la trajectoire scolaire et des variables sociobiographiques sur les représentations de soi

En procédant à des analyses de variance multivariée pour vérifier des effets d'interaction entre nos variables sociobiographiques et la trajectoire scolaire, on remarque un effet significatif du sexe des élèves [$F(4,102) = 6,747, p < .000 ; n^2 = .209$] (cf. annexe 38).

On observe ces effets sur la dimension du soi « général et apparence » [$F(1,105) = 23,628, p < .000 ; n^2 = .132$] puisque les garçons ont un score plus élevé (M = 7,26 ; ET = 1,05) que celui des filles (M = 6,315 ; ET = 1,36). Un effet est aussi constaté sur la dimension du soi « compétences physiques » [$F(1,105) = 18,399, p < .002 ; n^2 = .089$] où les garçons ont un score plus élevé (M = 5,93 ; ET = 1,40) que celui des filles (M = 4,94 ; ET = 1,24). Ces résultats indiquent que 9% à 13% des effets observés sur ces dimensions du soi s'expliquent par le genre des élèves.

Ces résultats sont conformes à ceux observés dans la littérature, notamment chez les élèves tout-venant.

6.2 L'interstructuration du sens de l'expérience scolaire et des représentations de soi des élèves

6.2.1 La démarche statistique suivie

Afin de tester l'hypothèse de construction des représentations de soi en interstructuration avec le sens de l'expérience scolaire, nous choisissons de réaliser des analyses d'interrelation.

Pour pouvoir les appliquer, nous recourons à une trichotomisation des scores obtenus au Q-Sort et ce, à l'aide des points de césure appliqués *via* le logiciel SPSS. Cette trichotomisation vise à regrouper les valeurs en trois groupes. Pour cette répartition, nous souhaitons respecter la distribution observée et non l'effectuer en trois parts égales (dont les intervalles de scores seraient identiques : 0-3, 3-6 et 6-9). En effet, nous cherchons à souligner l'existence de différences entre les élèves et non des différences en fonction d'un référent externe. Ainsi, un score faible ne l'est qu'au regard des autres scores de l'échantillon rencontré et ce, pour chacune des dimensions considérées.

Les analyses privilégiées, des Khi^2 , permettent ainsi de tester l'existence d'une association entre ces variables ainsi que la force de cette association. De la même manière que pour nos analyses d'interaction, de nombreux résultats significatifs sont constatés (cf. annexe 39) mais seuls les plus saillants sont présentés dans la suite de ce chapitre.

6.2.2 Les principaux résultats obtenus

6.2.2.1 L'interrelation des dimensions du soi « relationnel » et « conformité » et du rapport aux apprentissages

Les résultats concernant le rapport que les élèves entretiennent avec les apprentissages soulignent plusieurs effets.

Lorsque les élèves ont un niveau élevé à la dimension du soi « relationnel », ils trouvent que les matières scolaires ne sont pas difficiles (58,3%), de même ceux qui n'évaluent pas les matières difficiles sont davantage les élèves ayant un niveau au soi « relationnel » élevé (53,8%) ($\chi^2 = 13,015$; $ddl = 2$; $p < .001$) ; (V de Cramer = 0,342). Les élèves ayant un niveau faible à la dimension du soi « relationnel » révèlent l'existence de matières difficiles (79,5%), les élèves qui valident cette assertion sont surtout les élèves ayant un niveau de soi « relationnel » faible (43,1%).

Ne pas avoir de difficultés scolaires permettrait de s'évaluer sur le domaine du soi « relationnel » plus favorablement. Ne pas avoir de difficultés serait alors un gage de relations

satisfaisantes. Ces relations plus aisées entraîneraient à leur tour le fait de ne pas avoir de difficultés scolaires.

En ce sens, nous comprenons pourquoi ceux qui ne réfèrent pas aux études et aux diplômes parmi les éléments considérés comme les plus importants dans ce qu'ils ont appris ont un niveau au soi « relationnel » faible (41,4%), les élèves ayant un niveau au soi « relationnel » faible se mobilisent davantage sur cette réponse (92,3%) ($\chi^2 = 6,966$; $ddl = 2$; $p < .031$) ; (V de Cramer = 0,251).

Aussi, les élèves qui ont un niveau élevé à la dimension du soi « conformité » ne sont pas d'accord pour dire que les matières sont difficiles (51,4%), les élèves rejetant cette affirmation sont surtout les élèves ayant un niveau de soi « conformité » élevé ($\chi^2 = 7,966$; $ddl = 2$; $p < .019$) ; (V de Cramer = 0,268). Quant aux élèves qui expriment l'existence de matières difficiles, 40,3% sont des élèves ayant un niveau de soi « conformité » moyen, ces derniers sont surreprésentés dans le fait de d'indiquer l'existence de matières difficiles (80,6%).

En conséquence, vouloir être conforme amènerait à ne pas déclarer l'existence de matières difficiles.

6.2.2.2 Le rapport aux autres scolaires : l'implication de la dimension du soi « compétences physiques » et « relationnel »

Les éléments renseignant le rapport aux autres scolaires permettent de mettre en lumière la dépendance des liens avec les pairs en SH et tout-venant avec la construction de soi.

Les élèves ayant un niveau à la dimension du soi « relationnel » élevé déclarent avoir assez d'amis dans leur classe (86,1%) ($\chi^2 = 6,036$; $ddl = 2$; $p < .049$) ; (V de Cramer = 0,233). Les élèves qui indiquent en avoir assez sont les élèves ayant un niveau élevé à la dimension du soi « relationnel » (39,2%).

Les élèves ayant un niveau élevé à la dimension du soi « compétences physiques » sont surreprésentés dans le fait d'être d'accord pour dire avoir assez d'amis (89,2%), ces élèves ont niveau élevé à la dimension du soi « compétences physiques » (41,8%) ($\chi^2 = 9,371$; $ddl = 2$; $p < .009$) ; (V de Cramer = 0,291).

Ceux qui déclarent jouer avec des élèves d'autres classes ont un niveau élevé à la dimension du soi « relationnel » (44,4%), de même ceux qui ont un soi « relationnel » élevé

sont davantage surreprésentés dans cette modalité (66,7%) ($\chi^2 = 8,369$; $ddl = 2$; $p < .015$) ; (V de Cramer = 0,275). Ceux qui disent ne pas jouer avec ceux des autres classes sont surtout ceux ayant un niveau au soi « relationnel » faible (45,6%), ces élèves choisissant davantage cette réponse (66,7%).

De même, sur la dimension du soi « compétences physiques », les élèves qui ne jouent pas avec les autres sont associés à un niveau faible (47,4%), les élèves ayant un niveau faible à la dimension du soi « compétences physiques » choisissent davantage cette modalité de réponse (65,9%) ($\chi^2 = 6,265$; $ddl = 2$; $p < .044$) ; (V de Cramer = 0,238). Ceux révélant jouer avec les autres élèves ont un niveau élevé à la dimension du soi « compétences physiques » (42,6%) ; les élèves ayant un niveau élevé au soi « compétences physiques » choisissent cette réponse (62,2%).

Avoir des niveaux élevés aux dimensions du soi « relationnel » et « compétences physiques » est associé au fait d'avoir beaucoup d'amis dans la classe et de jouer avec des élèves d'autres classes dans la cour de récréation. Ces résultats corroborent l'effet modérateur observé par ailleurs. De plus, ils montrent que des niveaux de soi « relationnel » et « compétences physiques » élevés amènent à déclarer avoir beaucoup d'amis et jouer avec différents élèves dans la cour de récréation.

6.2.2.3 Les représentations de l'école et de soi : quelle dynamique d'interstructuration ?

Au sein de cette dernière sous-partie, différents éléments se dégagent des analyses qui impliquent tantôt des contenus scolaires tantôt des aspects relationnels dans l'interconstruction avec les représentations de soi.

Les élèves qui ne mentionnent pas de contenus scolaires dans leur journée d'école sont davantage ceux ayant un niveau de soi élevé à la dimension du « général et apparence » (35,5%), de même chez ces élèves ce choix de réponse est le plus sollicité (87,1%) ($\chi^2 = 6,972$; $ddl = 2$; $p < .031$) ; (V de Cramer = 0,251). Aussi, sur la dimension du soi « compétences physiques », les élèves qui ne mentionnent pas ces contenus scolaires sont surtout ceux ayant un niveau de soi élevé (39,5%) ; d'ailleurs 81,1% d'entre eux ne font pas référence à ces contenus ($\chi^2 = 7,169$; $ddl = 2$; $p < .028$) ; (V de Cramer = 0,254).

De même qu'observé avec les effets modérateurs, ne pas trop investir les contenus scolaires permettrait de valoriser les compétences physiques en particulier mais aussi la dimension du soi « général et apparence ». L'hypothèse de l'existence d'une stigmatisation en investissant

ces savoirs semble possible. D'ailleurs une relation unilatérale révèle que les élèves ayant un niveau faible à la dimension du soi « compétences physiques » citent davantage les contenus scolaires. Les élèves valorisés sur les dimensions du soi « compétences physiques » et « apparence et général » ne semblent pas avoir besoin d'investir les contenus scolaires, nous supposons alors des formes de valorisations par ailleurs, notamment dans les relations aux autres.

L'enseignant semble jouer un rôle important dans la valorisation de soi dans le domaine relationnel. Les élèves ayant un niveau de soi « relationnel » élevé pensent que les enseignants les comprennent (88,9%), les élèves qui pensent cela sont surtout ceux ayant un niveau élevé à la dimension du soi « relationnel » (39%) ($\chi^2 = 8,715$; $ddl = 2$; $p < .013$) ; (V de Cramer = 0,280).

Cet élément semble donc important pour ces élèves qui sont souvent scolarisés plusieurs années d'affilée avec un même enseignant.

Les élèves ayant un niveau élevé à la dimension du soi « relationnel » n'indiquent pas d'activités récréatives dans l'école de leur rêve (94,4%), aussi ceux qui n'évoquent pas ces activités sont surtout les élèves ayant un soi « relationnel » élevé (39,5%) ($\chi^2 = 9,121$; $ddl = 2$; $p < .010$) ; (V de Cramer = 0,287).

Rappelons que les activités récréatives ont été citées sans lien explicite aux pairs. Ne pas parler de ces relations permet de laisser plus de place aux liens avec les pairs, aspect valorisant la dimension du soi « relationnel ». Les élèves valorisés sur ces aspects recherchent alors des temps au sein desquels les liens aux pairs sont possibles.

Il est alors intéressant d'analyser les effets significatifs obtenus suite aux dessins provenant du DEREI. Dans le dessin de l'école réelle, les élèves qui réalisent davantage d'école de type « social » sont surtout ceux faisant des différenciations majeures entre le dessin de soi et du bonhomme (72,2%), aussi les élèves réalisant des différenciations majeures dessinent surtout des écoles de type « social » (85,1%) ($\chi^2 = 6,498$; $ddl = 1$; $p < .011$) ; (V de Cramer = 0,252).

Ce résultat fait écho à notre hypothèse concernant la réflexion analytique d'un élève réalisant une école de type « social ». Il met en évidence que les élèves qui se différencient fortement des autres réalisent davantage d'école de ce type.

Les élèves qui dessinent une école de type « social » comme école rêvée ont un niveau moyen à la dimension du soi « général et apparence » (52,3%), ces élèves sont davantage inscrits dans la réalisation de ce type d'école (57,5%) ($\chi^2 = 10,741$; $ddl = 2$; $p < .005$) ; (V de Cramer = 0,311). Les élèves ayant un niveau élevé à la dimension du soi « général et apparence » réalisent davantage d'autres écoles (80,6%) mais ceux qui effectuent d'autres écoles ne sont pas forcément ceux ayant un niveau de soi élevé. Les élèves ayant un niveau moyen à la dimension du soi « conformité » dessinent davantage d'autres écoles (77,8%), et ces écoles sont notamment représentées par les élèves ayant un niveau de soi moyen (41,8%) ($\chi^2 = 7,078$; $ddl = 2$; $p < .029$) ; (V de Cramer = 0,253).

Ceux qui ont un niveau élevé à la dimension du soi « général et apparence » font d'autres écoles qu'une école de type « social ». Ces écoles, qui peuvent être de type « maison », « transparence » ou « réel », montreraient un autre désir, peut-être porté par l'espoir de vivre une scolarité ordinaire. Aussi, réaliser une école de type « social » comme école rêvée est associée à un niveau de soi « général et apparence » moyen. Ce type d'école fait notamment référence aux activités scolaires. Ces dernières, pouvant être associées à des difficultés chez les élèves, limiteraient une valorisation plus élevée.

Synthèse

L'ensemble de ces résultats nous permet de vérifier l'effet des interactions supposées sur les modalités des représentations de soi. Les éléments qui ressortent de ces analyses d'interaction confirment la prégnance des savoirs et savoir-faire de base, de même que les liens aux pairs, les souhaits des élèves quant aux choix des activités à réaliser dans l'école rêvée et les difficultés éprouvées à écouter les adultes. Ce sont alors ces éléments, auxquels les élèves accordent de l'importance, qui interagissent avec leur trajectoire scolaire sur la construction de leurs représentations de soi. Ces éléments, qui réfèrent à leur socialisation et à leur apprentissages, font écho à ceux identifiés dans la littérature comme étant des facteurs importants de la scolarité des élèves en SH.

Aussi de nombreux effets principaux sont remarqués ; effets s'exerçant davantage entre le sens de l'expérience scolaire et les représentations de soi qu'entre la trajectoire scolaire et les représentations de soi. Ce résultat, ainsi que les interactions révélées, mettent alors davantage à l'écart un effet direct de leur trajectoire scolaire sur les représentations de soi puisque c'est la prévalence du sens que les sujets accordent à leur expérience scolaire qui joue un rôle explicatif dans les effets observés sur leur construction identitaire.

Enfin, l'existence de nombreuses interrelations entre les indicateurs du sens de l'expérience scolaire et des représentations de soi viennent alimenter la construction des connaissances quant aux caractéristiques des élèves en SH. Les représentations de soi s'avèrent être constitutives du sens que le sujet accorde à son expérience scolaire tout autant que l'expérience scolaire alimente ces représentations de soi et ce notamment lorsqu'il s'agit du rapport aux apprentissages, du rapport aux autres scolaires, et de la représentation faite de l'école.

En ayant à présent à l'esprit les données observées quant aux caractéristiques des élèves rencontrés et la direction des liens qui s'exercent entre les variables étudiées, attirer l'attention sur des spécificités au sein de l'ensemble de la population semble avoir un intérêt non négligeable si l'on vise à approfondir la compréhension de leur expérience scolaire et de leur construction identitaire. Des particularités, induites par les singularités des élèves, pourraient alors être mises en lumière au sein des deux chapitres suivants.

Chapitre 7 : Trajectoire scolaire, sens accordé à l'expérience scolaire et représentations de soi

À travers ce dernier chapitre, nous présentons les résultats obtenus suite à une analyse multivariée permettant de traiter l'ensemble de nos variables simultanément. Cette analyse vise à mettre en relief l'hétérogénéité des publics d'élèves en SH.

7.1 Objectifs et méthode de la Classification Hiérarchique Descendante (CHD)

Nous avons réalisé une Classification Hiérarchique Descendante (CHD) à l'aide du logiciel Alceste (Reinert, 2003). Cette analyse, qui initialement permet de dégager des profils d'élèves aux caractéristiques communes à partir du traitement de données textuelles, peut, via une préparation de corpus spécifique et un paramétrage particulier du logiciel, produire des profils sur la base d'informations issues de questionnaires fermés.

Par cette analyse sont d'abord construites deux classes les plus contrastées possibles, couplant différences et adéquations au sein des réponses des élèves. Découlent ensuite différents profils terminaux jusqu'à ce que d'autres partitions ne puissent plus être effectuées (Khi^2 non significatif ; $>.05$). Les variables illustratives sont ensuite couplées aux profils résultant de cette première étape alors basée sur les variables actives. Pour chaque élément traité, l'analyse spécifie le Khi^2 correspondant (indiquant la force de l'association) et le nombre d'occurrences associées dans la population globale.

Cette analyse permet de s'inscrire dans une perspective compréhensive et exploratoire. Les profils obtenus sont construits sur la base de la similitude des réponses du sujet en fonction de l'ensemble des dimensions analysées. Ils ne doivent rien aux hypothèses du chercheur qui évite ainsi de rester focalisé sur des catégorisations et attributions prédéterminées. Cette technique permet de faire émerger des relations « inédites » entre variables (actives et / ou illustratives), sources d'hypothèses nouvelles. Toutefois, de même que décrit pour la CHA réalisée pour la trajectoire scolaire, les profils qui se dégagent de l'analyse ne représentent pas tous les sujets de la classe mais donnent à voir une image possible d'un élève, inscrit dans de telles expériences, à un temps t .

7.2 Les profils d'élèves dégagés

Cette C.H.D est réalisée sur la base de nos deux variables illustratives que sont le genre et l'âge des élèves et en lien avec 72 variables actives relatives à l'expérience scolaire des élèves (trajectoire scolaire et sens de l'expérience) et aux représentations de soi. Cette analyse a porté sur l'ensemble de notre population (N = 111). 91% des données analysées ont été classées, soit 100 sujets.

Cette C.H.D nous a permis de mettre en exergue cinq profils différenciés. Le dendrogramme suivant différencie deux premiers groupes contrastés :

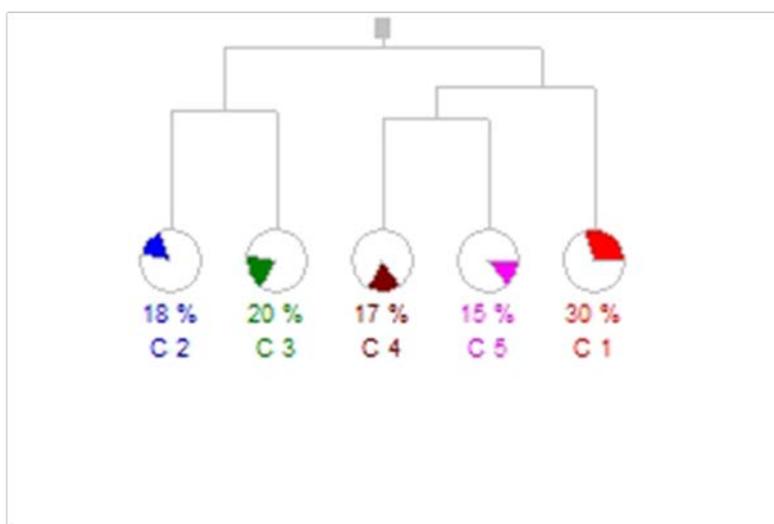


Figure 10. Dendrogramme obtenu à l'issue de la CHD

Le premier groupe rassemble les classes 1, 4 et 5. Ces trois classes sont composées d'élèves partagés entre investissement et non mobilisation dans les savoirs, expériences intégratives négatives et relations aux pairs mitigées.

Le deuxième groupe, composé des classes 2 et 3, fait référence à des élèves évoquant un investissement dans les savoirs et des relations aux pairs harmonieuses.

7.2.1 Un élève et des parents mettant à distance les savoirs scolaires (classe 1)

Cet élève prototypique, âgé de plus de douze ans, relève plutôt de la trajectoire scolaire 2 (scolarisation en ULIS collège avec intégrations individuelles).

Tableau 9. Présentation de la classe 1

	Effectif classe	Effectif global	X ²
Variables illustratives			
Elève âgés de plus de douze ans à seize ans	26	63	15
Variables actives			
Trajectoire scolaire			
Trajectoire 2	22	54	9
Rapport au savoir, à l'apprendre et à l'avenir			
Matière détestée à cause d'autrui (enseignants, élèves)	15	29	13
AVQ non cités	24	58	13
Savoir et savoir-faire de base non cités	29	86	9
Agents scolaires non cités	28	89	6
Agents familiaux non cités	29	92	5
Orientation année prochaine : dispositif spécialisé	23	67	5
Agent lui-même non cité	19	51	5
Ecole comme lieu d'apprentissage non évoqué	28	92	4
Les relations d'harmonie ne sont pas évoquées	27	82	4
AIS non cités	11	25	4
Savoirs cités : lire et écrire	8	21	4
Autoévaluation des résultats scolaires			
Ne sait pas comment étaient ses résultats avant cette orientation	9	16	6
Rapport à l'école			
Il pense avoir assez d'amis dans sa classe	27	79	8
N'aime pas aller à l'école	15	36	6
L'école ne sert pas à faire plaisir aux parents	18	46	4
Soutien social perçu			
Père n'aidant pas pour les devoirs	25	57	13
Mère ne manifestant pas son mécontentement si les résultats ne conviennent pas	20	50	13
Père ne manifestant pas son mécontentement si les résultats ne conviennent pas	21	52	7
Représentations de l'école			
Ce qu'il aime le moins à l'école sont les contenus scolaires	20	39	14
Ce qu'il aime le plus à l'école sont les contenus scolaires	16	37	6
Dessin de l'école réelle : sociale	27	80	5
Le travail n'est pas évoqué dans ce qu'il aime le plus à l'école	26	79	4
L'enseignant est pourvu d'attributs positifs	25	80	4

Il se distingue par l'absence d'agent d'apprentissage et d'évocation de savoirs et apprentissages. En effet, les AIS et leurs agents ne sont pas cités mais les apprentissages scolaires de bases (lire/écrire) le sont, révélant un positionnement que l'on peut situer dans un « *entre-deux* ». Dans cette perspective, il indique à la fois le contenu scolaire comme ce qu'il aime le plus et le moins à l'école, révélant une certaine ambivalence face aux savoirs scolaires. L'inimité adressée aux savoirs serait en partie liée aux autres (enseignants, élèves) sur lesquels il rejette la faute de son non-investissement ; autres qui ne semblent pas être un support valorisé puisqu'aucune relation d'harmonie n'est spécifiée. Toutefois, d'un point de

vue relationnel, cet élève indique avoir un enseignant pourvu d'attributs positifs, avoir assez d'amis dans sa classe et dessine d'ailleurs une école de type « social » ; école au sein de laquelle il n'aime toutefois pas aller.

Cet élève, qui semble instaurer une certaine distance entre lui et les apprentissages, indique ne pas savoir comment étaient ses résultats avant son actuelle orientation, soit parce qu'il n'est pas en mesure de le faire ou qu'il ne veut pas le faire. Au vu de son souhait d'orientation prochain en dispositif spécialisé, nous pouvons nous demander s'il s'agit, par exemple, d'un choix réalisé dans le but de conserver les liens aux pairs existants ou s'il s'agit de mettre à l'écart d'éventuelles difficultés scolaires, difficultés déjà expérimentées au vu de sa trajectoire scolaire et de son expérience en dispositif spécialisé. De surcroît, il semble être seul à gérer ces difficultés, ses parents étant décrits comme n'intervenant pas, tant au niveau des devoirs que des réprimandes. Peut-être est-ce une forme de détachement parental des apprentissages qui participe à conduire cet élève à ne citer aucun AVQ ni agent ; savoirs qui s'acquièrent en premier lieu dans le milieu familial.

Cet élève prototypique est plutôt désengagé de sa scolarité, à l'image de ses parents qui sont, selon lui, peu investis. Sa trajectoire scolaire et son âge plus avancé, le conduisent probablement à privilégier les liens aux pairs au sein de ses centres d'intérêts. En effet, ces éléments, sur lesquels il porte une évaluation positive, jouent un rôle important dans la construction identitaire des élèves, en particulier à l'adolescence. À cette étape du développement, les savoirs scolaires sont moins investis qu'auparavant. Les relations aux pairs sont souvent le principal centre d'intérêt des élèves. Dans cette perspective, ne pas se positionner face aux savoirs scolaires, alors non primordiaux, lui permettrait de se valoriser aux yeux d'autrui notamment si ces savoirs ne peuvent lui procurer une valorisation par eux-mêmes.

7.2.2 Des savoirs et des relations aux pairs non investis (classe 4)

L'élève prototypique caractéristique de ce profil 4 est plutôt une fille.

Tableau 10. Présentation de la classe 4

	Effectif classe	Effectif global	X ²
Variables illustratives			
Fille	12	50	5
Variables actives			
Rapport au savoir, à l'apprendre et à l'avenir			
Les savoirs les plus importants : études et diplômes non évoqués	17	87	6
Ne fait pas toujours ce qu'on lui demande dans le travail de l'école	10	36	6
DP évoqué	6	21	6
Savoirs scolaires non cités comme les plus importants	16	71	4
Matière détestée : mathématiques	7	28	4
Savoirs et savoir-faire de base cités	7	25	4
Rapport à l'école			
Pas content de faire des intégrations	10	26	14
N'a pas beaucoup d'amis dans sa classe	11	32	12
Ne joue pas avec les élèves des autres classes	14	57	9
Ne joue pas avec les élèves des classes d'intégration	13	56	6
L'école ne sert pas à faire plaisir aux enseignants	12	46	6
L'école ne sert pas à faire plaisir aux parents	12	46	6
Soutien social perçu			
Père ne questionnant pas la nature des activités réalisées à l'école	10	30	8
Père aidant pour les devoirs	10	36	5
Père manifestant son mécontentement si les résultats ne conviennent pas	12	48	4
Représentations de l'école			
Dessin de l'école réelle : maison	8	23	12
N'évoque pas les liens aux pairs dans ce qu'il fait à l'école	17	88	4
Ne cite pas le travail scolaire dans ce qu'il aime le plus à l'école	16	79	4
Représentations de soi			
Soi relationnel faible	14	39	17
Soi général et apparence faible	13	40	15
Soi compétences physiques faible	13	41	14
Différenciation mineure soi/autrui	9	35	4

Cet élève prototypique ne place ni les savoirs scolaires, ni les études et les diplômes à des places privilégiées. Les savoirs ne sont pas à investir pour faire plaisir à ses enseignants (auxquels il ne répond pas toujours face aux sollicitations du travail scolaire) ou à ses parents. Se plaçant à distance d'un plaisir à procurer aux parents, bien que le père semble se mobiliser pour les devoirs et les résultats obtenus, il se questionne peu sur les activités scolaires et exprimerait plutôt une non-mobilisation dans les savoirs.

Le dessin de l'école donne à voir une école de type « maison », un lieu possiblement réassurant auquel nous pouvons raccrocher les savoir-faire de base, seuls cités, relevant des AVQ. Cette école maison rassurante est peut être convoquée pour contrebalancer les

expériences de l'école à travers lesquelles les relations aux pairs semblent être délicates. En effet, cet élève exprime ne pas avoir beaucoup d'amis dans sa classe, ne pas apprécier les temps d'intégration et indique ne pas jouer avec les élèves des classes dans lesquelles il est intégré.

Cet élève qui semble être en retrait des apprentissages scolaires et indiquant des relations aux pairs inexistantes ou déplaisantes, nous donne à voir une représentation de lui-même peu valorisée et ne cherchant pas à se distinguer d'autrui. Ainsi, bien que le développement personnel soit évoqué, une différenciation soi/autrui mineure est constatée et les dimensions renseignant ses représentations de soi indiquent des niveaux de soi « général et apparence », « relationnel » et « compétences physiques » parmi les plus faibles des élèves rencontrés.

Cet élève semble éprouver un certain déplaisir face à la sphère scolaire, tant envers les apprentissages que les autres scolaires. La maison serait considérée ici comme un lieu réassurant mais au sein duquel les agents familiaux ne sont pas mobilisés. Cet élève semble donc assez isolé. Il pourrait se valoriser sur d'autres domaines de vie afin de s'en protéger mais cela ne semble pas être la position qu'il adopte. Au regard de ces niveaux de soi, cet isolement ne semble pas, en effet, être mis à distance de lui-même. Il ne se différencie que peu d'autrui ce qui peut révéler un manque de réflexivité, laissant alors supposer que « *trop penser* » pourrait alors être davantage déstabilisant et dévalorisant.

7.2.3 Des élèves plus jeunes, investissant les savoirs et ayant des représentations de soi dévalorisées (classe 5)

L'élève prototypique de cette classe, âgé de douze ans et moins, est plutôt issu de la trajectoire scolaire 1 (scolarisation en ULIS école avec intégrations individuelle et collective).

Tableau 11. Présentation de la classe 5

	Effectif classe	Effectif global	X ²
Variables illustratives			
Elève âgés de douze ans et moins	12	48	10
Variables actives			
Trajectoire scolaire			
Trajectoire scolaire 1	12	38	17
Rapport au savoir, à l'apprendre et à l'avenir			
Choix de la matière préférée : intérêt et retours positifs	11	31	17
Dimension temporelle non évoquée	15	69	10
Orientation année prochaine : classe ordinaire	11	43	9
Matière détestée : histoire-géographie/sciences	8	27	7
Enumération des institutions traversées non présente	15	87	5
Agent scolaire non cité	15	89	5
Matière préférée : mathématiques	10	43	5
Choix de la matière détestée : complexité	9	39	5
Ecole comme lieu d'apprentissage non évoqué	15	92	4
Rapport à l'école			
Trouve que l'enseignant de sa classe le comprend	15	82	6
N'est pas content d'effectuer des intégrations	7	26	5
L'école sert à faire plaisir aux parents	12	65	4
Soutien social perçu			
Père ne questionnant pas la nature des activités réalisées à l'école	8	30	5
Représentations de l'école			
Ce qu'il aime le plus à l'école : les activités récréatives	10	26	19
L'enseignant de l'école réelle ne revêt pas d'attributs exclusivement positifs	9	31	8
Ce qu'il fait à l'école : activité récréatives	9	39	5
Contenus scolaires évoqués dans les activités de l'école rêvée	15	23	4
Ce qu'il aime le plus à l'école : le travail scolaire	7	32	4
Représentations de soi			
Soi compétence physique moyen	9	33	8
Soi relationnel faible	10	39	6
Soi conformité faible	9	40	5

Il se définit par l'importance qu'il accorde aux apprentissages scolaires et notamment aux disciplines scolaires qu'il investit, par intérêt, et sur la base de retours positifs sur ses activités. Il désigne l'histoire-géographie/science comme étant la matière qu'il aime le moins et ce, au regard de sa complexité. Cet élève témoigne d'un investissement dans les apprentissages, dont les agents scolaires ne sont pas cités et envisage d'effectuer du travail scolaire dans l'école de ses rêves et souhaite par ailleurs être dans une classe ordinaire l'année prochaine. Ce choix est peut-être à relier à des expériences désagréables vécues lors d'intégrations, temps peu représentés dans sa semaine scolaire et que cet élève n'apprécie pas. Son jeune âge associé à une courte expérience des dispositifs spécialisés (trajectoire scolaire...), l'amène à désirer une voie ordinaire au sein de laquelle les savoirs scolaires sont davantage valorisés. On ne sait pas si ce souhait d'orientation est aussi effectué pour rester davantage au contact d'autrui et d'élèves tout-venant puisque ces derniers ne sont pas

mentionnés dans son discours. Seules des activités récréatives sont évoquées et ce, sans lien explicite aux pairs. Celles-ci semblent tout de même avoir autant d'importance que le travail scolaire.

Quant aux adultes, l'enseignant de sa classe est décrit comme quelqu'un de compréhensif ayant des attributs mixtes et son père ne pose que peu de questions sur sa scolarité alors que, selon cet élève, l'école sert à faire plaisir aux parents. Ce manque d'implication pourrait alors être dévalorisant et expliquerait en partie que ses représentations de soi se situent dans des niveaux faibles et moyens.

Cet élève prototypique, plutôt jeune, met surtout en exergue l'importance des activités récréatives dans ses représentations de l'école, temps appréciés et certainement valorisants. En effet, son intérêt porterait sur des aspects à partir desquels il peut attirer l'attention d'autrui. Ainsi, sa matière préférée est choisie selon les retours évaluatifs qui lui sont faits. Il semble être installé dans une recherche de liens à l'autre. En conséquence, son souhait d'être orienté en classe ordinaire pourrait être formulé dans le but de restaurer, pérenniser des liens avec les pairs et/ou de s'investir davantage dans les savoirs possiblement gratifiés par l'attention d'autrui. Ses représentations de soi assez faibles pourraient être une des raisons qui le pousse à poursuivre ce désir.

7.2.4 Une place importante accordée à la famille, une mobilisation dans la sphère scolaire et dans les relations aux autres (classe 2)

L'élève prototypique est plutôt associé à la trajectoire scolaire 1 (scolarisation en ULIS école avec intégrations individuelle et collective).

Tableau 12. Présentation de la classe 2

	Effectif classe	Effectif global	X ²
Variables actives			
Trajectoire scolaire			
Trajectoire 1	10	38	5
Rapport au savoir, à l'apprendre et à l'avenir			
Agent familial impliqué dans la transmission des savoirs	8	19	13
Orientation année prochaine : classe ordinaire	13	43	10
Savoirs les plus importants : études, diplômes	9	24	10
Relations d'harmonie citées	9	29	9
Il y a trop de leçons et d'exercices	13	48	7
Matière détestée : tout sauf histoire-géo science	8	24	6
Evoque les relations de conformité	7	22	6
Se cite comme agent	14	60	5
ARA cités	12	51	5
Difficile de faire les exercices demandés par la maîtresse	11	42	5
DP non évoqués	18	90	4
Difficile de toujours écouter les adultes	10	40	4
Matière détestée à cause d'autrui (enseignants, élèves)	8	29	4
Agents scolaires cités	7	22	4
Autoévaluation des résultats scolaires			
Avant l'actuelle orientation : évalue ses résultats comme bons	11	43	5
Rapport à l'école			
L'école sert à faire plaisir aux parents	16	65	10
L'école sert à faire plaisir aux enseignants	16	65	9
Aime aller à l'école	17	75	7
Joue avec les élèves des autres classes	12	54	7
Aime aller dans les autres classes pour les intégrations	16	71	6
Soutien social perçu			
Père questionnant la nature des activités réalisées à l'école	17	70	7
Mère manifestant son mécontentement si les résultats ne conviennent pas	15	61	5
Père aidant pour les devoirs	10	36	4
Représentations de soi			
Soi conformité élevé	10	35	6
Représentations de l'école			
Liens aux pairs évoqués dans ce qu'il fait à l'école	8	23	12
L'enseignant de l'école imaginaire ne revet pas d'attributs exclusivement positifs	15	64	8
L'enseignant de l'école réelle ne revet pas d'attributs exclusivement positifs	10	31	7
Contenus scolaires évoqués dans les activités de l'école rêvée	7	23	5
Dessin de l'école réelle : sociale	17	80	4

Il aime aller à l'école et souhaite poursuivre des activités scolaires dans son école imaginaire. Il attribue aux études et aux diplômes une grande importance. Cet élève, évaluant ses résultats comme bons avant son actuelle orientation, se situe comme propre agent de transmission, aux côtés de l'agent scolaire. Sa matière détestée l'est par la faute d'autrui, exigeant sans doute trop de lui. En effet, il révèle avoir des difficultés pour réaliser ce qui est demandé par l'enseignant et signifie l'existence d'une part, d'un excès de leçons et d'exercices et d'autre part, de difficultés lorsqu'il doit écouter les adultes. Ce dernier élément

semble marquant pour cet élève accordant de l'importance aux relations de conformité (score de soi conformité élevé). Ces relations de conformité sont évoquées au sein des ARA, domaine davantage mis en avant que le DP qui n'est pas cité. Cet élève semble davantage tourné sur les relations à autrui que sur lui-même. En ce sens, la mobilisation scolaire qu'il évoque est liée au plaisir procuré aux parents et aux enseignants. Ces derniers sont perçus comme n'ayant pas que des attributs positifs, pouvant quelquefois gronder, caractéristiques procurant un équilibre recherché puisque ce sont aussi ces attributs qui sont évoqués pour décrire l'enseignant rêvé.

Les aspects relationnels, dont l'importance a déjà été évoquée, sont également à relier aux pairs présents dans son discours. Cet élève aime les temps d'intégration et dit jouer avec les élèves des autres classes ; discours se reflétant dans un dessin de l'école sociale.

Ses parents sont investis dans sa scolarité, ressources pour faire les devoirs, questionnant les activités quotidiennes et manifestant un certain mécontentement lorsque les résultats attendus ne sont pas jugés satisfaisants. De la même manière que pour l'enseignant, les qualités de réassurance et de justice sont valorisées. Les normes et la conformité semblent des points importants chez cet élève qui souhaiterait être scolarisé en classe ordinaire.

Cet élève semble accorder une place privilégiée à la famille et aux relations aux pairs au sein de sa scolarité. Dans un second temps apparaissent d'autres facteurs, tels que les savoirs scolaires et sa volonté de paraître conforme, que cet élève semble prioriser dans le but de faire plaisir à ses parents. Ces aspects pourraient expliquer, en partie, son souhait d'une scolarisation future en classe ordinaire et la fonction importante accordée aux études et diplômes.

7.2.5 Des facilités dans les savoirs et des relations aux autres satisfaisantes (classe 3)

Le sujet de cette classe est plutôt associé à la trajectoire 3 (scolarisation en IME avec regroupements collectifs).

Tableau 13. Présentation de la classe 3

	Effectif classe	Effectif global	X ²
Variables actives			
Trajectoire scolaire			
Trajectoire 3	7	19	7
Rapport au savoir, à l'apprendre et à l'avenir			
Agents scolaires cités	12	22	21
Ecole comme lieu d'apprentissage	11	19	21
Pas difficile de faire les exercices demandés	19	69	11
Pas difficile d'écouter les adultes	19	71	10
Pas d'explications fournies au travail préféré	14	41	9
Les matières ne sont pas difficiles	13	39	9
AVQ cités	15	53	8
Orientation année prochaine : dispositif spécialisé	17	67	7
Dimension temporelle présente	12	42	7
Savoirs et savoir-faire de base évoqués	9	25	7
AIS cités	19	86	5
Justification choix orientation : autres raisons que le contexte agréable	18	78	5
Dans le travail de l'école, ne fait pas toujours ce qui est demandé	17	36	4
Matière détestée : français	9	32	4
Rapport à l'école			
Non concerné par les intégrations	7	14	13
Aime aller à l'école	19	75	9
Non concerné par les récréations avec les élèves des classes	13	14	7
Joue avec les élèves des autres groupes	15	54	6
L'école sert à se faire des amis	18	81	4
Soutien social perçu			
Père questionnant la nature des activités réalisées à l'école	19	70	8
Représentations de l'école			
Dessin de l'école réelle : maison	8	23	8
Evoque le travail scolaire dans ce qu'il fait à l'école	19	82	6
Ce qu'il aime le plus à l'école : activités récréatives	19	26	5
Ce qu'il aime le plus à l'école : le travail scolaire	9	32	5
Représentations de soi			
Soi général et apparence moyen	12	40	4

Il évoque au contraire du sujet de la classe 2, l'absence de quelconques difficultés tant au niveau des exercices que de la gestion des demandes des adultes. Les matières préférée et détestée sont évoquées mais il n'est pas en mesure d'indiquer la raison de son choix. Il fait référence à sa trajectoire scolaire et aux institutions qu'il a connues, de même qu'aux savoirs scolaires et aux AVQ (notamment les savoirs et savoir-faire de base). Ces aspects semblent lui être importants. L'élève caractérisé par la trajectoire 3 est scolarisé en IME, dispositif au sein duquel les élèves partagent de nombreux moments de vie collective favorisant la valorisation de tels savoirs. C'est ainsi que l'élève de cette classe réalise le dessin d'une école maison.

Aussi, les relations aux pairs sont privilégiées, bien que ce dispositif ne leur permettent pas de réaliser des intégrations, celui-ci est caractéristique d'un lieu pour se faire des amis ; il indique jouer avec les élèves des autres groupes et aime les temps dédiés aux activités récréatives.

Tous ces aspects font que cet élève aime aller à l'école et souhaite être orienté au sein d'un dispositif spécialisé pour l'année prochaine, choix qui n'est pas pour autant relié au contexte agréable qu'il pourrait y trouver mais notamment à des raisons professionnelles (possibilité d'effectuer des ateliers en lien avec le métier envisagé, lieux de stages diversifiés).

Au niveau du soutien social perçu, le père questionne la nature des activités réalisées au sein du dispositif.

Bien que de nombreux aspects relevant d'expériences positives soient mentionnés, cet élève arbore un niveau moyen à la dimension du soi « général et apparence ».

Caractérisé par le fait de ne pas pratiquer d'intégration, cet élève, qui n'est pas concerné par des exigences communes aux élèves tout-venant, semble dépeindre un tableau scolaire sans anicroche. Il valorise fortement les agents scolaires et les lieux scolaires, tous deux assurant une transmission de savoirs. Ayant investi la sphère scolaire, cet élève met en avant l'absence de difficultés face aux demandes des adultes tant dans les apprentissages que dans d'autres temps de la journée scolaire. Ces observations nous laissent supposer que percevoir davantage de réassurance et de protection, que sa trajectoire scolaire peut alimenter, permet de se dégager des demandes perçues de la part d'autrui, pouvant être considérées comme difficilement réalisables. Sans avoir à traiter de telles sollicitations, cet élève pourrait s'investir plus librement dans ses différents domaines d'intérêt.

Synthèse

De cette analyse multivariée nous pouvons dégager plusieurs résultats saillants. Un des premiers constats est l'existence d'une forte hétérogénéité révélant des particularités chez ces élèves que nous pouvons rapprocher ou distinguer, selon leur classe d'appartenance.

Tout d'abord, les deux groupements initiaux se différencient par l'investissement des élèves dans les savoirs et la nature de leurs relations aux pairs. Le premier groupement montre des élèves partagés dans leur investissement envers les savoirs et révélant des rapports aux autrui diversifiés. À l'inverse, les élèves correspondant au deuxième groupe témoignent d'un investissement tant dans les savoirs que les relations aux pairs.

Au sein du premier groupe, la classe 1 se distingue des classes 4 et 5 en dévoilant un élève qui ne prend pas de position distincte face au savoir, déclarant aimer et ne pas aimer les savoirs. Ce positionnement flou pourrait lui permettre de conserver une place privilégiée auprès de ses pairs, seul soutien face à des parents décrits comme peu présents dans sa scolarité.

Les élèves des classes 4 et 5, qui se positionnent clairement face aux savoirs, se distinguent des élèves de la première classe. L'investissement scolaire des élèves de la classe 5 semble dépendre d'une appréciation positive de leurs performances. Ceci souligne alors l'importance accordée au regard d'autrui et révélerait une recherche de tels liens. En revanche, les élèves de la classe 4 prennent une toute autre position. Ces derniers ne semblent pas/plus vouloir dépendre des autres et se placent en retrait des savoirs et des relations aux pairs.

Au sein du second groupement, des différences se dégagent entre les classes 2 et 3. Les élèves de la classe 2 rechercheraient à faire plaisir à leurs proches. Cette volonté semblerait les conduire à vivre plus aisément une scolarité et à investir les savoirs. À l'inverse, les élèves de la classe 3, valoriseraient la sphère scolaire sans contrepartie. Associés à une absence de pratique d'intégration, leur contexte de scolarisation semblerait les libérer de pressions extérieures et du poids du regard de l'autre. *A priori*, ne cherchant pas à faire plaisir aux autres, ces élèves s'avèrent être les seuls à investir sans condition les savoirs.

Bien plus que les trajectoires scolaires des élèves, ce sont les relations de sens et de valeurs qu'ils entretiennent avec leur entourage familial ou scolaire qui alimentent leurs rapports à l'école et au savoir. De plus, des liens étroits dans la construction de soi et de l'expérience scolaire sont à nouveau constatés. Ainsi, les représentations de soi des élèves sont en accord avec le caractère positif ou négatif accordé à leur expérience scolaire.

L'ensemble de ces éléments nous incite à présent à nous focaliser davantage sur certains élèves, représentatifs des profils décrits. En poursuivant notre démarche méthodologique mixte, l'objectif est de saisir plus finement et plus précisément les spécificités de leur expérience scolaire et le sens qui leur est attribuée. Nous souhaitons ainsi dégager les processus de personnalisation à l'œuvre chez ces élèves les plus caractéristiques et représentatifs de cette typologie.

Chapitre 8 : Analyses de cas

A l'issue de l'analyse multivariée, nous souhaitons mettre plus précisément en exergue les processus impliqués dans la construction identitaire des élèves et dans l'élaboration de sens quant à leur expérience scolaire. Pour ce faire, nous sélectionnons les élèves les plus représentatifs⁵⁴ des cinq classes obtenues.

Pour chacune des analyses de cas, nous présentons la trajectoire scolaire de l'élève avant de mettre en exergue les principaux éléments que nous avons questionnés et qui semblent être caractéristiques de l'élève.

8.1 Pierre (classe 1)

Pierre⁵⁵ est un élève âgé de 13,5 ans. Sa trajectoire scolaire est marquée par une longue expérience des dispositifs spécialisés. Pierre est actuellement scolarisé en 5^{ème} ULIS où il y est inscrit pour la deuxième année. Son orientation en ULIS collège n'est pas sa première orientation en dispositif spécialisé puisqu'il était en ULIS école auparavant. Sa notification MDPH a pris effet en 2008-2009 après son année de CP.

Pierre est inscrit dans des intégrations qu'il effectue seul ou à deux et ce, toujours dans la même classe de 6^{ème} au sein de laquelle les élèves tout-venant ont deux années de moins que lui. Ses intégrations s'effectuent en Histoire-géographie (3 heures), en Éducation Physique et Sportive (4 heures), en Technologie (1 heure), en Science de la vie et de la Terre (2 heures) et en Arts Plastiques (1 heure) ; soit 11 heures au total sur la semaine. Ces temps intégratifs, qui se déroulent sur près de la moitié du temps scolaire hebdomadaire, sont effectués avec la présence de l'AESH lorsqu'elle est disponible.

L'enseignant donne des devoirs, ne pratique ni décroissements, ni intégrations inversées.

En dehors du temps scolaire, cet élève est pris en charge au sein d'un Centre d'Activité Thérapeutique à Temps partiel pour une durée de 4 heures hebdomadaire.

8.1.1 Le rôle de sa conformité aux exigences scolaires

Pierre semble accorder une importance particulière aux aspects comportementaux et de conformité face à l'école. *A contrario*, à l'extérieur de l'école, il indique ne pas toujours

⁵⁴ L'élève le plus représentatif de sa classe est celui dont le *Khi*² associé est le plus élevé.

⁵⁵ Les prénoms de ces élèves ont été modifiés pour préserver leur d'anonymat.

faire ce qu'on lui demande, être parfois désagréable avec les autres. Il se fait alors gronder et peut éprouver une forme de honte. Mais concernant la sphère scolaire, c'est sa conformité qui est soulignée. Même si cela n'est pas toujours simple, il fournit des efforts pour satisfaire aux sollicitations. Ce positionnement, en décalage avec ce qu'il peut se passer hors des murs de l'école, nous questionne. Rappelons que Pierre effectue de nombreuses intégrations multipliant ainsi les exigences et les contacts avec différents autrui. Est-ce cette position liminale dans laquelle il est placé qui pourrait expliquer l'adoption de comportements différents à l'intérieur et à l'extérieur de l'école ? Place-t-il le savoir à une position particulière ?

Son discours sur les apprentissages se situe souvent dans l'action, il déclare ainsi : « *j'ai fait des maths et après j'ai lu des livres* ». Ces capacités représentent un véritable dépassement de difficultés. Pierre a en effet effectué d'importants progrès entre « *avant* » et « *maintenant* ». Ce repérage temporel, bien qu'il soit flou, nous laisse supposer qu'ils ont été réalisés au sein des dispositifs spécialisés. L'évaluation que Pierre fait de ses résultats confirmerait cette hypothèse puisqu'il pense ses résultats comme plutôt bons actuellement, de même qu'ils l'étaient en CLIS avant d'intégrer l'ULIS. Les résultats se référant aux années passées, avant l'orientation en CLIS, sont indiqués comme étant plutôt faibles. Ces dispositifs spécialisés ont alors permis, comme il l'indique dans son bilan de savoir, de faire de nombreux progrès.

Pour autant, ses efforts ne le dégage pas d'éventuelles difficultés. L'Histoire-Géographie suivie en intégration est la matière qu'il aime le moins. Les exigences y sont différentes et semblent le mettre dans une posture inconfortable. Autrui n'est pas mis en cause pour justifier ses difficultés et son désamour pour cette matière. Les savoirs, qu'il n'arrive pas toujours à s'approprier et pour lesquels il produit des efforts, semblent lui être importants et engage tout de même un vif intérêt. Ces aspects nous amène à interroger son rapport identitaire au savoir. Que représentent les savoirs pour lui ? Le rôle du savoir n'est pas clairement défini, vacillant entre son propre intérêt, l'utilité que les savoirs peuvent recouvrir, le plaisir que son investissement peut procurer à ses proches et son enseignant et la possibilité de se faire des amis. Ces derniers aspects sont alors à questionner pour appréhender plus précisément le rôle joué par ces autrui dans sa scolarité.

8.1.2 Un rôle soutenant de l'entourage de Pierre

Le rapport que Pierre entretient avec les adultes scolaires est éclairant. Bien qu'il s'occupe assez de lui, l'enseignant ne semble pas le comprendre et ne sait absolument pas ce

que pense Pierre. Cela ne l'empêche pas d'apprécier son enseignant. Ainsi, à défaut de pouvoir s'engager comme acteur, l'enseignant est la figure de transmission privilégiée, véritable médiateur des apprentissages et à laquelle Pierre tente de répondre. L'AESH revêt également une fonction d'étayage pour Pierre, tout comme les surveillants du collège. S'il a besoin d'aide, ce sont vers eux qu'il se dirige en premier lieu. Sont-ils alors plus accessibles que son enseignant qui incarne une figure de savoir ?

Ses parents peuvent également jouer ce rôle mais sont plutôt perçus comme assez distants de sa scolarité. Son père semble, selon Pierre, avoir certaines exigences et des principes mais apparaît peu impliqué et ne mettant pas en pratique ses valeurs. Il perçoit sa mère totalement investie sur sa scolarité n'estimant toutefois pas son fils comme un très bon élève. Nous questionnons alors l'existence d'une expérience scolaire déstabilisante face à cet élève qui, à travers l'école, cherche à faire plaisir à ses parents.

De plus, les relations avec les pairs scolaires ne semblent pas être des plus aisées, notamment dans la cour de récréation. Ce qu'il aime le moins à l'école sont les moqueries. Il hésite à nous révéler leur contenu par soucis de politesse : « *je vais pas dire de gros mots* ». Ces moqueries, qui proviennent des 3^{èmes} et quelquefois des 4^{èmes} ne sont pas adressées directement à Pierre mais au groupe ULIS « *Y'en a qui nous traite de cons parce qu'en fait on est en ULIS, ils croient qu'on est des handicapés en fait...* ». En rapportant le groupe ULIS comme destinataire, il semblerait se dédouaner de ces moqueries qui pourraient mettre en question son intégrité personnelle dans la mesure où il ne se perçoit pas comme étant handicapés. D'ailleurs, la dimension du soi « relationnel » est favorablement évaluée. Cette mise à distance semble d'autant plus importante que Pierre attribue à l'école une fonction socialisante, où l'école sert avant tout à se faire des amis. Pierre trouve qu'il a assez d'amis dans sa classe, les élèves y sont gentils et les temps intégratifs, qui se déroulent avec des 6^{èmes} sont fortement appréciés. Il ne relate aucune moquerie les concernant. Est-ce parce qu'il se sent valorisé de suivre des apprentissages en classe ordinaire ? Pour autant, Pierre ne joue pas avec eux à la récréation mais avec les élèves de l'ULIS. Se sentir appartenir à un groupe classe n'engage pas une relation de réciprocité. En récréation, les comportements de chacun sont libres et les affinités non soumises aux consignes des adultes. Bien que l'école puisse être perçue comme une école de type « social », l'ambivalence possible des liens entre les pairs, peut conduire à leur absence d'évocation dans le discours des élèves. Ces aspects, en s'ajoutant aux difficultés scolaires existantes, peuvent conduire à ne pas aimer aller à l'école.

Pierre joue quelquefois avec des élèves d'autres classes. Il est possible que ces élèves soient ceux avec qui des affinités se sont créés lors des ramassages scolaires ou d'activités extrascolaires. Toutefois, Pierre indique n'avoir aucun lien en dehors de l'école avec les élèves du collège. Cette absence de lien pourrait s'expliquer par un emploi du temps plus contraint que celui d'un élève tout-venant ; Pierre, au-delà d'être intégré 11 heures par semaine, va au Centre d'Accueil Thérapeutique à Temps Partiel (CATTP) le mercredi matin, augmentant sa fatigue et diminuant les temps libres en commun avec d'autres élèves.

8.1.3 Le positionnement subjectif de Pierre

La dimension du soi évaluée la plus faiblement est celle du soi « général et apparence », il indique par exemple qu'il n'est pas content de sa vie et que s'il pouvait changer il serait un autre enfant. Dans cette perspective, il se différencie de façon majeure avec autrui. Malgré cette dévaluation, un large sourire est présent sur le dessin le représentant. Est-ce une défense, une façade que Pierre donne à voir ? Ce domaine de vie renseigne également sur des aspects de son apparence. Pierre, qui rentre dans l'adolescence, est sans doute dans une phase de changement importante, tant psychique que corporelle, qui pourrait ne pas lui convenir.

8.1.3.1 À la recherche de l'enfance ?

Pierre aimerait revenir à un grade scolaire antérieur afin de réaliser davantage d'activités source de plaisir, réduisant alors les temps plutôt ennuyeux. Cette quête l'incite à choisir une orientation pour l'année suivante en 6^{ème} ULIS et non en 4^{ème} ULIS (année suivant l'année actuelle). En effet, il souhaite retourner à l'année passée « *parce que quand tu es en 6^{ème} ULIS, tu fais beaucoup plus de sorties, tu fais beaucoup plus de trucs, plein d'activités* ». Il est important d'apprendre puisqu'utile pour de nombreuses choses mais ce sont les temps récréatifs qui orientent son choix d'orientation. Apprendre semblerait être davantage un investissement visant à satisfaire les autres, ce qui est réalisable au regard des progrès qu'il peut y accomplir. Ainsi, nous supposons que l'élève prototypique de la classe 1 voit par l'orientation en milieu spécialisé la possibilité d'être moins en difficulté. Il y rechercherait aussi des activités récréatives qui lui procureraient plutôt un plaisir personnel. Ces temps pourraient avoir pour fonction un maintien dans un temps proche de celui de l'enfance permettant une forme de réassurance face à une acquisition de savoirs délicate.

Ce besoin semble transparaître dans les dessins réalisés. Sur le dessin de soi, Pierre porte des vêtements noirs qu'il semble affectionner particulièrement et précise qu'il porte ses

chaussons. Le dessin de l'école réelle et imaginaire fait aussi figurer de telles marques. L'école réelle qu'il dessine se rapproche, par la matérialisation d'une cheminée, d'une école de type « maison ». Dans cette école, Pierre ne dessine qu'une seule classe et des caméras qui permettent de s'assurer que l'on ne rentre pas dans ce collège comme on le veut, que les choses sont bien contrôlées. Il souligne cet aspect en mettant l'accent dessus. Il semble rechercher un lieu sécurisé et sécurisant. L'école imaginaire, quant à elle, fait ressortir des transparences permettant de voir de l'intérieur comme de l'extérieur. Cette forme de protection permettrait de contrôler son environnement. Cet élève qui semble faire ce qu'on lui demande, qui tente de calquer aux attentes notamment scolaires, ne s'approprie pas tous les aspects des exigences scolaires. C'est ainsi qu'en restant dans une classe antérieure, où il était alors plus jeune, son enfance lui serait plus proche. Rester enfant est certainement plus simple, les exigences des adultes étant moins soutenues. Peut-être alors que la matérialisation de cet « *entre-deux* » sur le dessin de son école, ne souligne pas tant celui existant entre la sphère scolaire et familiale mais plutôt celle de son développement. Il est en effet davantage animé par son enfance que par les changements qu'induit l'adolescence. Actuellement aux portes de l'adolescence, Pierre préférerait-il revenir en arrière ? Que retire-t-il alors de sa scolarité, comment trouve-t-il sa place ?

8.1.3.2 Des activités récréatives et sportives personnalisantes

Même s'il n'aime pas toujours y aller, il exprime l'importance d'aller à l'école et semble content de la vie qu'il y mène. D'ailleurs dans son école idéale, comme dans son école réelle, Pierre travaillerait conformément à la demande. Cet aspect transparaissant dans cette école rêvée, répondre aux demandes d'autrui semblerait contenant et structurant pour Pierre. Même si cela ne semble pas toujours facile, ces sollicitations pourraient lui être nécessaires. C'est ainsi que les éléments saillants de sa journée d'école sont scandés par les diverses activités qu'il effectue : des intégrations, des repas à la cantine, du sport, des temps au CDI et en classe. Son emploi du temps semble en partie rythmé aux temps d'intégrations : « *quand des fois j'ai pas d'inclusion ben je reste en classe et quand j'ai des inclusions ben j'y vais* ». Pierre répond donc à la demande mais n'indique pas intuitivement ce qu'il pense de ces temps, s'ils sont appréciables ou non. Il suit la demande qui lui est adressée. Il met également l'accent sur les activités sportives, activités qui sont importantes puisque ces dernières reviennent assez régulièrement dans son discours. Il les cite d'ailleurs comme ce qu'il aime le plus à l'école.

De plus, Pierre met en avant des activités au sein desquelles sa créativité et sa personnalité se libèrent et lui assurent un dépassement valorisant. Ses savoirs sont orientés aussi autour d'activités plaisir, telles que des sorties au théâtre ou des activités sportives. La dimension du soi évaluée le plus favorablement étant celle des compétences physiques. Les activités artistiques sont également citées. Ce qu'il aime, c'est calquer. Cette activité apparaît particulièrement signifiante lorsqu'on sait que ce qui peut lui faire défaut, ce sont ses difficultés pour répondre aux demandes des autres et son impossibilité de « calquer » à leurs exigences. Dans les activités artistiques, le calque proposé ne permet que peu d'erreur, le modèle est facilement reproductible et ce, de manière mécanique. Il semble avoir réussi à mettre à profit son désir pour s'assurer un bien être dans ses apprentissages qui dépasse la simple réponse aux demandes d'autrui. Aussi, il dit aimer inventer des choses répondant à son plaisir de créer où son imagination se laisse porter. D'ailleurs le métier envisagé est celui de « créateur d'invention ». Cette forme de personnalisation, établie entre exigences et désirs, maintient une protection de soi et le fait exister. Fort de ses compétences et de son investissement, son enseignant d'ULIS nous indique que l'enseignant d'EPS souhaite augmenter ses temps d'intégrations au dernier trimestre.

Bien que Pierre évalue faiblement certaines dimensions du soi, il semble composer avec ses possibilités et celles que l'environnement lui offre pour trouver sa place dans la sphère scolaire. La recherche de valorisation, par le plaisir qu'il procure à autrui en se conformant et son accomplissement personnel dans des activités appréciées, l'amène alors à concilier ses désirs et les exigences du milieu.

8.2 Lucile (classe 2)

Lucile est une élève âgée de 11 ans. Son expérience en dispositif spécialisé est plutôt récente. Lucile est actuellement scolarisée en ULIS école. Il s'agit de sa 1^{ère} année d'orientation en dispositif spécialisé et sa deuxième année au sein de ce dispositif.

Lucile est intégrée avec un autre élève au sein d'une classe de CE2 pour réaliser deux séances d'EPS par semaine (2 heures hebdomadaires). Elle est également intégrée de manière collective pour une séance hebdomadaire d'EPS avec des élèves de CP-CE1, ayant donc entre 2 à 4 années de moins qu'elle.

Elle bénéficie d'une prise en charge extérieure pendant le temps scolaire. Cette prise en charge se déroule pendant 4h30. Son temps de scolarisation hebdomadaire représente 19h30.

L'enseignant donne des devoirs, pratique des intégrations inversées et aucun décloisonnement.

8.2.1 « Ne pas trop » en dire, en faire : la ligne de conduite de Lucile

Lucile se situe parmi les élèves de notre échantillon qui s'évaluent le plus favorablement. Les dimensions du soi « conformité » puis « général et apparence » sont les plus élevées. Ainsi elle déclare bien se conduire et vouloir rester comme elle est : elle est satisfaite du genre d'enfant qu'elle est. Elle semble à l'aise avec autrui, n'est pas désagréable et indique toujours bien agir.

Nous nous questionnons toutefois sur son attitude face à nos demandes. Les dessins du bonhomme et de soi, réalisés en vitesse, sont peu élaborés. Elle semble vouloir traiter la consigne tout en terminant rapidement. Elle confirme cela lors de la réalisation du dessin de l'école. Elle fait à l'économie, même pour décrire ce qu'elle a dessiné, comme si en parlant trop elle risquait de se dévoiler. D'ailleurs, selon les items classés au Q-Sort, ce qui définit Lucile, est de faire vite pour « *se débarrasser du travail* ».

Lorsqu'il s'agit d'indiquer les activités de l'école de ses rêves, elle fait preuve de moins de réticence et s'implique davantage. Est-ce parce qu'elle peut composer plus facilement avec cette consigne plus ouverte, où aucune réponse normée et préétablie n'est attendue ?

Lucile aime aller à l'école, est contente de sa vie et trouve que cela est important. Les temps intégratifs sont appréciés. Elle dit aimer apprendre, y trouver de l'intérêt et une utilité pour plus tard. Apprendre sert aussi à penser. Pour ce faire, il convient d'écouter l'enseignant et de faire les exercices proposés. Elle semble d'ailleurs investie dans ces demandes, n'en réalisant toutefois pas plus. Quels sont alors ses mobiles d'apprendre ?

Là encore, les choses sont intrigantes, elle ne se positionne pas vraiment. Elle indique qu'apprendre sert à beaucoup de choses. Le savoir aurait plusieurs fonctions, à la fois utilitaire, externalisée et personnalisante. Cette conformité à toutes les sollicitations qui lui sont proposées fait écho à l'évaluation qu'elle fait de la dimension du soi « conformité ».

8.2.2 Être actrice de sa scolarité, un enjeu pour Lucile

L'enseignant n'est pas la seule figure de transmission des savoirs. Lucile se perçoit comme actrice de ses apprentissages, n'appréciant pas que l'AVS la seconde. Elle réfléchit par elle-même et ne demande pas d'aide pour ses devoirs. Elle considère ses résultats comme très bons. Ils se sont légèrement améliorés depuis son orientation. Ces éléments nous conduisent à nous questionner : que souhaite-elle renvoyer d'elle-même ? Étant directement

impliquée dans l'acquisition des savoirs, elle pourrait se trouver contrainte, pour maintenir une image de soi élevée, de déclarer avoir de bons résultats et occulter l'existence de ses difficultés passées. Peut-être est-ce pour cela qu'elle souhaite être scolarisée en classe ordinaire. Ses réponses peuvent-être aussi dues à la dynamique de participation à la recherche en lien avec la désirabilité sociale. Quelle fonction affective peut occuper un tel besoin de réassurance ?

Mais même si elle donne à voir une certaine conformité, elle indique qu'il y a trop de leçons et d'exercices et que c'est parfois difficile de réaliser ce qui est demandé. Est-ce pour cela, face à ces exigences scolaires, que son dessin de l'école révèle une école de type « social prison » ? En effet, Lucile pourrait se sentir « emprisonnée » entre les exigences qu'elle perçoit d'autrui et ces difficultés. Toutefois, au regard de ces niveaux de soi, ces aspects ne l'empêcheraient pas de se valoriser.

En effet, se percevant comme actrice, elle semble se protéger de toutes situations pouvant la déstabiliser. Ainsi, elle ne veut pas se mettre en danger, elle se protège face à la consigne du dessin de l'école réelle « *alors euh... je vais pas la faire toute entière parce que c'est trop dur* ». Bien qu'elle fonctionne à l'économie, elle n'hésite pas à vouloir recommencer lorsque cela ne lui convient pas. En poursuivant l'analyse de ses réponses, on note qu'elle investit aussi les choses selon des critères de régularité et de constance. La matière qu'elle préfère ce sont les mathématiques car elle aime effectuer des opérations. Cette discipline, qui en appelle à un raisonnement et une logique précise, pourrait alors être considérée comme contenant et sécurisante. Ces aspects cités révéleraient alors un attrait pour les éléments qui répondent à une certaine logique : une même règle à appliquer quel que soit les nombres utilisés. La régularité qu'implique le raisonnement des opérations lui permettrait d'anticiper ses actions sans avoir à freiner son investissement ; elle n'y serait donc pas à l'économie.

Lorsqu'on lui laisse l'opportunité d'être la seule actrice, où aucune attente n'est mentionnée ni attendue, Lucile semble plus à l'aise. L'école de ses rêves conserve l'apparence d'une prison mais y figure, à la différence du premier dessin, des éléments de l'environnement extérieur et du matériel pour jouer au sport. Dans cette école, elle travaillerait différentes disciplines dont les langues qu'elle cite pour la seconde fois. Est-ce parce que la maîtrise de langues permet davantage de liberté ? Dans cette école, on y ferait aussi de la cuisine, ce qu'elle a pourtant mentionné comme ce qu'elle aimait le moins. De même, elle dessine un panier de basket alors qu'elle déclare ne pas aimer cela. En accordant une importante place au regard de l'autre, elle semble vouloir donner à voir quelque chose qui

plairait mais pas vraiment ce qu'elle voudrait. Ce n'est que lorsqu'on lui demande ce qu'elle ferait dans cette école qu'elle révèle vouloir être la maitresse. Elle renverse ainsi la hiérarchie existante pour pouvoir décider et réaliser ce qu'elle veut.

8.2.3 Une valorisation par les relations aux pairs suffisante

Les relations aux pairs semblent prendre une place importante dans l'univers de Lucile. Au sein de sa classe, elle déclare que les élèves sont gentils et qu'elle a assez d'amis, elle joue exclusivement avec eux lors de la récréation. Nous pourrions penser, bien que les temps d'intégration soient appréciés, que les relations avec les élèves tout-venant soient délicates. Il n'en est rien, Lucile voit ces élèves à l'extérieur. Ses relations aux pairs semblent harmonieuses. Dans ce qu'elle fait à l'école elle évoque en premier lieu le fait de jouer avec ses copines. Ces dernières étayeraient ses choix : elle envisage de travailler dans un salon de beauté en écho aux temps partagés avec elles.

Par ailleurs, son enseignant semble occuper un rôle important. Celui-ci lui donne envie d'apprendre, la comprend, et s'occupe assez d'elle. Elle l'aime bien, de même que les enseignants des classes d'intégration. Elle travaille et plaisante avec son enseignant, bien que celui-ci soit parfois énervé. Ces attributs mixtes peuvent être rapprochés d'une fonction parentale. Nous questionnons alors cette relation, viendrait-elle concurrencer la sphère familiale ? Est-ce cela qui la pousse à prendre une telle place ?

Lorsqu'elle mentionne ce qu'elle a pu apprendre jusqu'à aujourd'hui, elle distingue bien ce qu'elle a appris à la maison et à l'école. Les deux lieux apparaissent différenciés et complémentaires. À la maison, elle fait « *comme d'habitude* » ses devoirs, puis regarde la télé. Ses parents sont très investis et présents dans sa scolarité. Ils ont instauré une certaine constance qu'elle indique suivre pour s'en libérer une nouvelle fois. Mais ce cadre pourrait aussi bien lui convenir. Cette rigueur rejoint ce qui lui plaisait en partie dans les mathématiques.

D'ailleurs, au côté des temps partagés avec ses amis et des temps ludiques avec l'enseignant, elle mentionne faire des gâteaux dans sa journée d'école, ce qu'elle dit aimer pourtant le moins. Elle ne met donc pas de côté ce qu'elle n'affectionne pas, elle composerait par habitude, ce qui explique alors la présence d'éléments non appréciés dans l'école de ses rêves. Ainsi, ce qu'elle a appris de plus important jusqu'à aujourd'hui est de travailler en groupe, en classe, ou en équipe. Elle lie ainsi les demandes scolaires à ses relations aux pairs.

À l'image du sujet prototypique de la classe 2, Lucile met en avant les activités récréatives et ses relations aux autres. Elle semble s'investir dans les savoirs, « *ni trop ni pas*

assez », en réponse aux demandes des autres significatifs. Toutefois, même si son discours peut paraître lisse, répondre à la demande, sans trop se mobiliser semble satisfaisant et contribue à la valoriser. Vouloir faire plaisir lui permettrait d'en retirer une forme de valorisation d'elle-même qui complète celle obtenue par ses relations aux autres. Pour ce faire, sa place semble lui être confortable. Elle oscille entre position d'économie et investissement en fonction des situations de contenance ou de liberté qui lui sont présentées. Elle ne s'engage donc pas dans d'autres positionnements où elle exprimerait davantage ce qu'elle apprécie moins.

8.3 Joséphine (classe 3)

Joséphine est une élève âgée de 13 ans. Son expérience en milieu spécialisé est conséquente. Dès 2009, après avoir fait deux grandes sections avec un accompagnement en Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD), Joséphine est orientée en milieu spécialisé dans un groupe dépendant du centre dans lequel elle est au moment du recueil. Initialement intégrée dans une antenne où les enseignements étaient délocalisés en milieu ordinaire, elle est depuis 3 ans scolarisée dans un groupe délocalisé sur une autre structure.

Joséphine est scolarisée 7 heures par semaine, en petit groupe de 5-6 élèves. Son niveau d'enseignement, CE1, est basé sur l'apprentissage de disciplines fondamentales, le français et les mathématiques. Des regroupements sont effectués selon les projets. Au moment du recueil, un projet se déroulait autour d'un instrument musical : « *le Djembé* ».

L'enseignante donne des devoirs mais ne pratique ni décloisonnement, ni intégration inversée.

Au niveau des soins, Joséphine est suivie au centre par un orthophoniste, un psychologue et un psychomotricien.

8.3.1 Joséphine, une élève préoccupée par les apparences

Joséphine s'évalue positivement sur les différentes dimensions du soi investiguées, se situant parmi les élèves de l'échantillon qui s'évaluent le plus favorablement. Conformément à la description de la classe 3, elle donne à voir une certaine aisance dans sa scolarité. L'analyse de son protocole révèle toutefois certaines contradictions dont la première est relative à son apparence.

Bien que Joséphine ne souhaite pas changer, qu'elle révèle être contente de son physique, aimée être regardée et faire des efforts pour plaire, la dimension du soi « général et

apparence » est la plus faiblement évaluée. D'ailleurs elle précise que les autres sont souvent plus beaux qu'elle et que si elle le pouvait elle modifierait son visage ou ses cheveux. Son image semble donc lui importer particulièrement ; préoccupations communes à l'entrée dans l'adolescence. La manière de se donner à voir semble alors revêtir un intérêt particulier. Le dessin du bonhomme et de soi éclaire particulièrement ces aspects.

Après avoir demandé des précisions sur la consigne du dessin du bonhomme, elle décide de se représenter. Ces aspects nous laissent supposer que son image et la valorisation qu'elle cherche ne sont pas indépendantes d'un désir de paraître conforme aux normes. Ainsi, une importance particulière est accordée aux couleurs qu'elle utilise ; ces dernières devant représenter la réalité. Dans ce désir de paraître, elle dessine le soleil, le ciel, des nuages et des cœurs car « *c'est très joli* » : les apparences sont alors édulcorées. Elle inscrit également son âge sur le dessin et tient à l'orthographe correctement. Elle représente précisément certaines parties du corps comme le nombril, souvent peu matérialisé. Cette partie du corps, qui renvoie à l'origine des sujets, aux liens du sang, pourrait être l'indice d'une importance particulière de la sphère familiale. À la consigne du second dessin, Joséphine souhaiterait se redessiner puis dessine finalement sa sœur, confirmant l'importance du milieu familial. Le « *bonhomme* » ne peut donc pas être un étranger, il se doit de faire figurer quelqu'un précisément, sans quoi l'accès à l'imaginaire semble plus difficile. La structure du bonhomme reste identique, toutefois les couleurs utilisées ne sont plus là pour représenter la réalité mais pour apporter des ornements. Elle fait figurer une nouvelle fois par écrit les choses qui lui semblent importantes, ici le prénom de sa sœur⁵⁶. En utilisant des couleurs vives pour ce dessin, elle choisit d'embellir le dessin représentant sa sœur. Aucune différence majeure n'est toutefois remarquée avec autrui, elle lui ressemble ou essaie peut être de lui ressembler et ne se perçoit pas comme particulièrement différente. Sans s'accorder de spécificités, on peut comprendre en quoi le domaine du soi « général et apparence » est le moins bien évalué. Gardons à l'esprit que le temps de l'adolescence dans lequel elle entre pourrait alors l'interroger sur son apparence, apparence qu'elle doit subjectiver.

Cette évaluation de soi assez faible n'est remarquée que sur la dimension du soi « général et apparence », elle n'influence donc pas les autres dimensions. Ces dernières, favorablement évaluées, conduisent à questionner les relations de sens et de valeurs qui prévalent pour elle dans le centre.

⁵⁶ Ce prénom est effacé du dessin figurant en annexe.

8.3.2 Un investissement dans un « entre-deux »

De l'école, elle attend d'apprendre, de se faire des amis, de pouvoir aussi faire plaisir aux parents et à l'enseignant. Ses parents souhaitent qu'elle réussisse, la poussent à travailler et ne lui montrent pas de mécontentement en cas de résultats jugés insatisfaisants, ils la félicitent, ne l'aident pas pour les devoirs. D'après elle, ils la considèrent comme une très bonne élève. Cet investissement familial, la rendant autonome, pourrait soit la valoriser soit exercer une pression identifiée comme une injonction à l'apprendre. Joséphine est-elle à l'aise dans cette position ? Le dessin de l'école matérialise une maison, tant pour le dessin de l'école réelle qu'imaginaire, « *entre-deux* » qui assurerait une fonction de passage entre la sphère familiale et scolaire. D'ailleurs, après avoir demandé des précisions pour choisir l'élément appris qui soit le plus important, le lieu familial fait directement suite au lieu scolaire et aux enseignants. Cette représentation de l'entre-deux évoqué en amont pourrait matérialiser la résurgence d'un conflit de loyauté pour cette élève qui est inscrite dans une proximité avec son milieu familial. Pour autant, elle semble à l'aise à l'école, elle indique ne pas avoir de difficultés à écouter les adultes, elle se sent comprise par l'enseignant et pense qu'il s'occupe assez d'elle, d'ailleurs elle l'aime bien. Elle trouve qu'elle a assez d'amis et que les autres élèves de son groupe sont gentils. Jouer seule à la récréation ne semble pas être une possibilité, elle joue aussi bien avec ceux de son groupe que les autres élèves du centre. Le centre est rattaché à une forte fonction socialisatrice, la fonction utilitariste étant totalement mise de côté. Penser que l'école puisse apporter un métier n'est pas envisagé. L'existence de cette fonction semble bien éloignée du quotidien de Joséphine.

Comment s'incarne la fonction externalisée donnée à l'école ? Comment procède-t-elle pour faire plaisir à ses parents et à son enseignant ?

8.3.3 Une forte mobilisation sur l'école

Pour se faire apprécier elle chercherait à répondre aux demandes. Dans les savoirs scolaires acquis, elle rappelle les institutions qu'elle a traversées qu'elle ne peut dissocier des enseignants qui y exerçaient. Animée par un souci de répondre aux demandes, elle évoque d'emblée les récompenses reçues dans l'ancien groupe pour la réalisation d'un bon travail (des « *verts* », ce qu'elle semblait avoir), ce qu'elle n'a alors plus maintenant car « *on est grand* », « *on travaille* », « *on écoute* », d'ailleurs elle dit être sage. Elle indique aimer apprendre. Elle pense que c'est utile, important pour penser, pour plus tard et pour vivre. Son désir de faire plaisir à autrui ne semble pas déconnecté de ses besoins. Pour réaliser cela, elle effectue les exercices que l'enseignant lui propose, écoute également les leçons et réfléchit

par elle-même. Joséphine se donne à voir comme très impliquée scolairement, elle fait toujours ce qu'on lui dit voire plus quelquefois. Il lui est alors difficile de choisir une matière préférée. Ce sont tous les aspects du savoir qui lui importent, ne mettant rien de particulier en avant, ne se positionnant pas. Aussi, les termes relatifs aux apprentissages et aux activités associées sont souvent flous, rarement précisés au contraire des activités récréatives qu'elle met davantage en avant. C'est d'ailleurs ce point qui l'amène à choisir le lieu de scolarisation future : la présence d'une piscine. Ces constats questionnent alors l'existence d'une subjectivation des éléments scolaires. Les met-elle intentionnellement de côté afin de se protéger ? Ceci expliquerait d'une part, pourquoi la possibilité que l'école débouche sur un emploi n'est pas permise et d'autre part, que l'élève prototypique de cette classe ne puisse formuler les raisons de ses choix de matières préférées et détestées. Toutefois, Joséphine s'en distingue en partie puisqu'elle sait dire ce qu'elle n'aime pas. Ainsi, le travail demandé trop complexe est pointé, sans doute la positionnant à une place difficilement tenable pour cette élève qui souhaite correspondre à la demande. Cette valorisation par ailleurs permettrait une étanchéité entre la dimension du soi « général et apparence » et les autres dimensions. Elle ne peut donc pas souligner l'existence de leçons et d'exercices trop difficiles ou de matières qui soient trop complexes ; au contraire tout cela est très intéressant. De même, elle évalue favorablement ses résultats et ce, quel que soit son dispositif scolaire. Elle ne révèle pas l'existence de difficultés dans son parcours. L'absence de difficultés mise en avant pourrait venir confirmer l'image que l'élève cherche à renvoyer. Joséphine semble donc prise dans le désir des autres et se valorise en cherchant à y répondre. Cette position expliquerait l'existence d'un discours paraissant très lisse, tachant de correspondre probablement aux normes. Cette mobilisation sur l'école, due aux autrui significatifs, pourrait la conduire à une mobilisation à l'école. Elle suivrait les apprentissages pour faire plaisir, cherchant en retour à ce qu'on s'occupe bien d'elle. Ces aspects lui procureraient des plaisirs personnels mobilisateurs.

8.3.4 Etre « une grande » : un enjeu de l'expérience scolaire de Joséphine

Dans son discours sur ses activités scolaires, elle parle également des jeux que certains élèves font avec des poupons. Bien qu'elle y ait accordé de l'importance, elle semble réfréner l'utilisation de ces jouets au prétexte qu'elle est à présent grande. Ainsi, elle, qui a alors 13 ans, est grande et ne joue plus avec cela, elle est « *aldo* », c'est à dire « *adolescente* ». Être une « *aldo* », discours possiblement entendus de la part des adultes, sont les réponses qu'elle met en avant ; guidée par une injonction à grandir et à l'autonomie. Ce positionnement, dans

un entre-deux, qui vient faire écho à son dessin de l'école, transparait à nouveau dans son discours sur l'école idéale. Elle évoque directement les activités de loisirs qui pourraient s'y dérouler. L'enseignant n'est abordé que lorsqu'il est demandé de le qualifier. Il s'occuperait alors bien d'eux et les élèves travailleraient bien. Le travail scolaire intervient uniquement lorsque l'agent de transmission qu'elle privilégie est convoqué. Son partage entre les apprentissages et les loisirs, entre rester enfant et grandir, est bien présent. Son compromis est de ne plus jouer aux jeux auxquels les plus petits jouent, de répondre aux demandes des adultes qui relèvent tant de la sphère scolaire que de la vie quotidienne. Ainsi, on comprend l'importance que peuvent prendre les éléments appris cités par Joséphine : « *ne pas roter...se curer le nez à table* », « *bien travailler* ».

Joséphine semble avoir trouvé un équilibre entre les demandes de l'autre, ce qu'elle désire et ce qu'elle veut donner à voir, un équilibre lui assurant alors une valorisation de soi observée dans différents domaines de vie.

8.4 Mélanie (classe 4)

Mélanie est une élève âgée de 11,5 ans. Elle est actuellement scolarisée en ULIS école. Il s'agit de sa 5^{ème} année consécutive de scolarisation au sein de ce même dispositif. Cette orientation correspond à sa première en dispositif spécialisé puisqu'avant d'être dans ce dispositif, elle était en milieu ordinaire.

Elle effectue des intégrations individuelles avec des élèves ayant 3 ans de moins qu'elle. Ces intégrations se déroulent en Géographie, en Histoire, et en Sciences avec des CE2. Ces temps d'intégration représentent 4 heures par semaine. Elle est également intégrée, avec le reste du dispositif, à une classe de CE1-CE2 pour une séance en musique par semaine.

Elle est scolarisée pour 19h30 par semaine et inclue pour près d'un quart de ce temps. Sur le reste de son temps scolaire (4h30), elle est prise en charge deux fois par semaine au sein d'un SESSAD.

L'enseignante donne des devoirs, pratique des intégrations inversées et des décloisonnements.

8.4.1 Un désir de vouloir être conforme aux yeux d'autrui

Mélanie se valorise sur la dimension du soi « conformité ». Cette conformité est d'ailleurs mise en avant dès les premiers temps de la passation. Ainsi, elle vérifie sa compréhension de la consigne et verbalise le fait que c'est important pour elle de s'en assurer, qu'elle le fait habituellement, et ce car « *ça me rassure* ».

Nous constatons qu'elle matérialise son stress, elle le verbalise et pose de nombreuses questions. Elle nous dit « *ça me stresse* », « *je sais pas me dessiner* » puis demande par exemple ce que nous pensons de son dessin, et avant même que nous ayons pu la rassurer, le déprécie et dit ne pas en être satisfaite. Quelle est la fonction d'une telle attitude ? Est-ce une tentative de se dédouaner, de se déresponsabiliser au cas où ce dessin ne corresponde pas à la consigne ? Elle suppose alors que l'adulte ait à renvoyer un avis qu'il serait certainement difficile à encaisser s'il est de nature à critiquer sa production. Ces questions posées assureraient une fonction de réassurance et lui confirmerait que ce qu'elle fait convient. Pour cette élève qui déclare faire ce qu'on lui demande et être agréable avec autrui, le regard de l'autre semble alors très important. Mais pourquoi cette conformité, qui semble lui être oppressante, est-elle tant mise en avant ? Ne peut-elle pas se valoriser par ailleurs ? Qu'en est-il des autres domaines ?

La dimension du soi « général et apparence », faiblement évaluée, nous permet de comprendre en partie en quoi il a pu être difficile de se dessiner sous le regard d'autrui. Elle dit en effet ne pas se trouver belle, ne pas aimer son physique tel qu'il est et vouloir, si elle le pouvait, être une autre enfant. Ceci explique l'expression d'une certaine réticence et l'existence des sollicitations qui nous ont été adressées. Ces expressions ne sont pas limitées au dessin de soi mais également au dessin de l'école, confirmant alors que la pression du jugement d'autrui n'est pas uniquement à relier à son apparence physique.

Attachée au regard d'autrui et désireuse d'apporter satisfaction, cette élève, qui ne s'évalue pas positivement sur la dimension du soi « général et apparence », ne semble pas retirer les bénéfices de son investissement, la dimension du soi « relationnel » étant également faiblement évaluée. Percevrait-elle des moqueries de la part des autres ? D'ailleurs elle craint que nous divulguions ses dessins aux autres, s'interroge sur ce que nous allons faire avec eux et le rôle joué par l'enregistrement audio.

Même si elle donne à voir une certaine timidité et une dévalorisation, elle ne semble pas se mettre en retrait. Ainsi, elle se dessine différemment du bonhomme, avec une tête bien plus grosse. Aussi, les deux dessins sont ornés de décors, ce qui soulignerait une importance accordée aux apparences. En ce sens, elle dit ne pas être jolie à regarder, ne pas plaire aux gens alors qu'elle fait des efforts. Elle semble vouloir être remarquée, est-ce ce que signifie alors cette différenciation majeure ?

Aussi, en montrant une tête volumineuse, « *bien remplie* », voudrait-elle souligner un désaccord avec son handicap intellectuel ? Comment se positionne-t-elle face aux savoirs et à l'école ?

8.4.2 Le soutien mobilisateur de la figure enseignante

Mélanie indique ne pas vraiment être contente de sa vie à l'école. Elle déclare que les élèves de sa classe ne sont pas très gentils et que parmi eux elle n'a que peu d'amis. Elle semblerait vouloir mettre cela à distance d'elle-même en indiquant que l'école ne sert de toute façon pas à avoir des amis. Or, au regard de l'évaluation de la dimension du soi « relationnel », cette mise à distance ne semblerait pas opérer. Par ailleurs, elle n'aime pas jouer seule, elle joue avec les élèves de la CLIS, très peu avec ceux des classes d'intégration et des autres classes. Aucun contact n'est évoqué avec les élèves en dehors de l'école.

Au niveau des apprentissages, ce qui lui pose problème n'est pas la quantité des exercices qu'on lui demande de faire mais leur complexité. Aussi, écouter les demandes des adultes lui semble être difficile.

Pour autant, elle aime aller à l'école et trouve cela important. Apprendre ne sert pas à rien, c'est utile pour vivre, pour penser et pour l'avenir. Pour y parvenir, il faut écouter la maîtresse et faire ses exercices, ce qu'elle indique faire. Réfléchir seule ne semble pas être une option, notamment face aux doutes qui semblent l'assaillir en permanence et qui l'amène à rechercher l'approbation d'autrui. La manière trouvée de composer avec sa situation semble fonctionner puisqu'elle juge ses résultats actuels comme bons alors que ceux qui précèdent son orientation en CLIS ne l'étaient pas. Pourquoi manifeste-t-elle un tel investissement scolaire et ce désir de paraître conforme ? Serait-ce une tentative de rationalisation de la situation dans laquelle elle se trouve ?

L'école, au-delà de permettre d'apprendre, servirait à ne faire plaisir qu'à l'enseignant. Son enseignant, qui est vu comme le principal médiateur des savoirs, lui donne envie d'apprendre. Il sait ce dont elle a besoin, s'occupe bien d'elle, ces raisons font sans doute qu'elle l'apprécie.

8.4.3 La position de « l'infans » valorisante

Ce qu'elle apprécie le plus à l'école, sont des séances avec son enseignante où elle doit rechercher par elle-même des informations dans des supports. Pourquoi n'arrive-t-elle pas à prendre part à d'autres activités où elle a à choisir par elle-même ? Elle semble aimer s'exprimer uniquement dans des cadres particuliers. Elle voudrait faire de la danse son métier mais quelque chose semble la freiner. Ce qu'elle apprécie le moins pourrait alors nous éclairer.

Elle indique à plusieurs reprises ne pas aimer les temps d'intégrations. Les divers temps en contact avec des élèves-tout-venant, plus jeunes qu'elle de trois ans, pourraient l'amener à se sentir stigmatisée. De surcroît, le travail qui y est fait n'est pas apprécié et seule

la présence de l'AESH atténuerait le vécu délicat de cette situation. Sa présence et l'aide qu'elle pourrait lui apporter ne feraient pas alors accroître une position stigmatisée.

La place qu'elle semble prendre, en préférant être avec son enseignante et auprès de l'AESH, montrerait un besoin d'être au centre de leur attention, ce qui lui assurerait d'être protégée. La présence de l'AESH lors des temps d'intégration, pourrait lui permettre, par une fonction qui serait transitionnelle, de conserver une part de cette protection face à un environnement qu'elle pourrait juger moins sécuritaire. On comprend alors pourquoi elle ne veut pas aller au collège l'année prochaine. Elle se justifie d'ailleurs en disant vouloir rester avec son enseignante car elle n'aime pas les changements : *« Parce que j'aime pas changer d'école, j'aime pas changer d'endroits quand je me suis incrustée, quand je me suis comment on dit, comment on dit quand on quand je me suis quand on se sent bien ?... Je me sens bien et quand je me sens bien et ben voilà je veux pas changer d'endroit, je connais pas et voilà »*. La transition entre la classe ordinaire et le dispositif spécialisé a pu représenter un changement majeur auquel elle a dû faire face et qui peut lui avoir coûté beaucoup d'énergie. Ainsi, contrôler ses émotions est l'apprentissage le plus important qu'elle ait pu faire. Elle a su *« s'incruster »*, se créer un équilibre qu'elle ne veut pas voir s'effondrer. Rencontrer une autre forme d'altérité peut s'avérer rude, et une peur peut se développer face à la quête existentielle que renvoie la solitude. Son école réelle est alors matérialisée comme une maison, lieu de réassurance et qui assure sa protection.

L'école idéale, bien que la structure ressemble encore à une école maison, a la particularité d'être transparente. Elle semblerait alors avoir moins besoin de protection. Cette école serait pleine de livres. Le savoir serait donc présent au côté du jeu et du dessin. Ces activités d'expression lui permettraient d'être elle-même. Elle pourrait alors être appréciée pour ce qu'elle est et pas ce qu'elle tente de faire correspondre. Est-ce cela qu'elle a voulu indiquer par la taille du bonhomme qui la représente ?

À défaut de pouvoir occuper cette place et de faire les choses qui l'animent, potentiellement par peur du regard d'autrui, elle attire l'attention du mieux qu'elle peut en se minimisant. Elle compte alors sur son enseignante, sollicite également différents autrui, comme elle a pu le faire avec nous. Ceci semble lui permettre de souligner une part de son mal-être. S'exposer comme elle le fait, en cherchant à répondre conformément aux normes, semblerait alimenter l'espoir de retours rassurants, retours qu'elle semble avoir au sein de la CLIS et qu'elle ne veut d'ailleurs pas quitter. Peut-être ne veut-elle pas non plus établir d'autres liens aux pairs, ces liens pourraient la déstabiliser dans son identité et la place qu'elle

a su prendre. En se positionnant comme « *l'infans* » de l'autre, elle se place en position d'être protégée.

Mais qu'en sera-t-il au sortir de cette classe, comment contrôlera-t-elle cette crainte qu'elle manifeste ? Sans figure de soutien mobilisatrice, nous nous demandons si la position prise par l'élève du profil de la classe 4 pourrait être la sienne. Parviendra-t-elle à mettre à nouveau en avant une conformité associée à un certain mal être pour attirer l'attention sur elle et retirer une protection rassurante ?

8.5 Chloé (classe 5)

Chloé est âgée de 11 ans. Sa trajectoire scolaire est imprégnée du milieu ordinaire. Elle a été orientée en dispositif spécialisé en septembre 2014, soit sa première année au moment du recueil. Elle est intégrée, pour moins d'un quart du temps scolaire hebdomadaire (soit 5 heures), individuellement avec des Cm1-Cm2 sans la présence de l'AESH, en science (2 heures), histoire-géographie (1 heure), EPS (1 heure), et de manière collective avec la présence de l'AESH en musique avec des Ce1-Ce2 (1 heure).

Chloé a des devoirs, l'enseignante pratique des décloisonnements et des intégrations inversées.

Chloé n'a pas de prise en charge extérieure.

8.5.1 Une valorisation assurée par la dimension du soi « général et apparence »

Chloé semble mettre en avant la dimension du soi « général et apparence ». Elle aime le genre d'enfant qu'elle est, elle trouve d'ailleurs qu'elle se conduit bien et est contente d'elle-même. Physiquement, elle ne trouve pas que les autres soient plus beaux qu'elle.

Au regard des choix effectués quant aux domaines de vie privilégiés, la sphère scolaire n'est pas autant investie que nous le donnait à voir l'élève prototypique de la classe 5. Aurait-elle alors trop de difficultés pour attribuer une valeur particulière aux savoirs ou est-ce un positionnement délibéré face à des difficultés dans des domaines valorisés socialement ? Si une telle distinction est recherchée, une attitude d'opposition pourrait permettre de se sentir valorisée aux yeux des autres élèves. D'ailleurs, le domaine de vie qu'elle évalue le moins favorablement fait référence aux aspects de conformité. Elle révèle devoir être grondée pour obéir aux demandes des adultes et chahuter dès que l'enseignant s'absente de la classe.

À ce sujet, la position prise dans le dessin du bonhomme nous renseigne. Cherchant à se démarquer, elle met en avant une différence majeure entre elle-même et un bonhomme

lambda. Prêtant une attention particulière à son apparence, elle dessine des cheveux et prend soin de se coiffer. Se montrer belle est important, en accord avec l'évaluation qu'elle fait de son apparence. Davantage imposante sur son dessin, elle figure sa présence et veut certainement qu'on la remarque. Sans doute est-ce sa façon d'exister aux yeux d'autrui face à des savoirs qui sembleraient peu investis.

8.5.2 Une expérience scolaire en dispositif spécialisé non désirée

Pour Chloé, l'école sert à apprendre des choses, à avoir un métier et à faire plaisir à ses parents. Les savoirs qu'elle privilégie portent sur des contenus scolaires relevant du français et des mathématiques : « *ben la conjugaison, la grammaire, la numération, calcul mental, j'ai appris les multiplications, les fois, j'ai appris plein de trucs comme c...pleins de trucs avec les tables...* ». Ces savoirs s'orientent autour des AIS, seuls points qu'elle met en avant ici et qui semblent être importants. En effet, elle aime apprendre, bien que ce soit assez ennuyant. Elle reconnaît que les apprentissages servent à vivre et sont utiles pour l'avenir et pour réfléchir. Mais, concernant les intégrations, c'est un « *on* » qui est convoqué pour relater les apprentissages. Bien qu'elle effectue les intégrations individuellement, elle ne semble pas être la seule concernée : « *on fait de l'histoire, de la science, de la géographie* ». Tandis qu'elle se différencie des élèves de la CLIS, elle semblerait à présent s'inclure aux élèves de la classe d'accueil. Peut-être est-ce dans la perspective d'appartenir à ce groupe ou parce qu'elle se sent davantage y appartenir que Chloé met, par ailleurs, en avant une forme de non-conformité envers la CLIS. Peut-être est-elle trop infantilisée et recherche à s'en dégager ?

Lorsqu'il s'agit de s'approprier les savoirs, elle semble alors chercher à être son propre agent d'apprentissage, ne voulant pas se soumettre à son enseignante et écouter ses leçons. Dans un mouvement d'opposition à cette figure d'autorité, auprès de laquelle elle veut paraître distante, elle souhaite peut-être montrer que sa place n'est pas en CLIS et souligner sa volonté de réintégrer le cursus ordinaire. Bien que contradictoire avec la position de détachement recherchée, elle se saisit de l'aide qui peut lui être apportée et ce, « *parce que c'est plus facile pour moi et je m'en sors mieux et c'est ça c'est tout* » mettant alors toutes ses chances de son côté, notamment pour les mathématiques. Dans cette perspective, on comprend pourquoi, s'il lui arrive de donner de mauvaises réponses, ce ne sont pas ses compétences qui sont mises en cause mais sa volonté. Elle semble s'assurer un certain bien-être dans ses apprentissages en se protégeant d'éventuels échecs et difficultés qui se dérouleraient en classe ordinaire. Ainsi, elle connaît les réponses mais indique s'abstenir de parler.

D'ailleurs, elle ne veut pas rester dans un dispositif spécialisé, ce n'est pas adapté à son niveau et ses compétences : elle évalue ses résultats actuels plus faiblement qu'ils ne l'étaient avant son orientation. En CLIS, elle ne se sent pas à sa place « *en Cm2 peut-être que je serai mieux parce qu'en CLIS j'me sens pas trop bien parce que je trouve que c'est pas mon niveau la CLIS, c'est bien la CLIS mais la CLIS c'est pas du tout mon niveau... je m'en sors bien parce que je connais beaucoup de trucs* ». Chloé perçoit peut être un décalage entre ses capacités et celles des autres élèves du dispositif. À l'image d'un grand poisson dans un petit bassin, elle se sentirait à l'étroit, et des comparaisons descendantes tendraient à la dévaloriser. D'autant plus qu'elle expérimente la liberté possible d'un plus grand bassin, duquel elle a été enlevée. Selon Chloé, c'est suite au choix de sa mère qu'elle a été orientée dans ce dispositif car elle éprouvait des difficultés et ne pouvait aller en Cm1. Initialement en accord avec cette proposition, elle ne l'est plus aujourd'hui. Sa mère, totalement investie dans ses apprentissages, semble lui être une personne importante, qui l'aide pour ses devoirs et qui l'a conduite à adhérer un temps à cette orientation. Pour revenir sur ce choix d'orientation, elle lui explique son mécontentement qu'elle justifie par le manque de gentillesse dont font preuve les autres élèves de sa classe envers elle. Elle ne met alors pas en avant l'existence de facilités dans la CLIS. De plus, elle trouve difficile d'avoir à écouter les adultes en général. L'enseignante ne lui donne pas envie d'apprendre ni de s'intéresser, elle ne la comprend pas vraiment, bien qu'elle s'occupe assez d'elle. Peut-être s'en occupe-t-elle alors trop comme elle semble le penser pour l'AESH ? Une position infantilisée dérangeante pourrait être une nouvelle fois pointée. Toutefois, elle aime bien son enseignante au contraire des enseignantes des classes où elle est intégrée. Ces temps sembleraient difficiles pour Chloé, elle ne les apprécie pas.

L'orientation souhaitée en Cm2 mérite d'être questionnée. Est-elle réellement investie ? Chloé dessine une CLIS dans le dessin de l'école rêvée, que peut-elle signifier ? De plus, cette école est transparente. Exprimerait-elle le désir de se donner à voir librement ? Est-ce alors la pression des normes sociales qui l'invite à préférer une orientation en milieu ordinaire et/ou le désir de faire aussi plaisir à sa mère possiblement blessée narcissiquement, ou son propre désir ? Son rapport à l'école pourrait alors être éclairant.

8.5.3 Une opposition à sa position scolaire en réponse à son orientation

Chloé indique être satisfaite de sa vie à l'école. Elle déclare que cela est important mais n'aime toutefois pas y aller, c'est ce qu'elle aime le moins. Il faut se lever tôt et être conforme aux demandes de la maîtresse, ce qui ne semble pas être de son goût. Elle déclare ne

pas avoir beaucoup d'amis dans sa classe bien qu'ils soient, dans l'ensemble, plutôt gentils. L'école ne servirait de toute façon ni à se faire des amis ni à faire plaisir aux enseignants, ce qui permet de se dégager de relations insatisfaisantes. Cette hypothèse interprétative éclaire l'absence de liens aux pairs mentionnés par l'élève prototypique de la classe 5. Ce positionnement a aussi l'avantage de mettre à distance ces aspects qui pourraient la dévaloriser ou qui ont déjà contribué à le faire et desquels elle a su se déprendre pour s'en protéger.

Les temps récréatifs semblent être un temps important de la scolarité de Chloé. Comme décrit auparavant, les élèves apprécient ces moments bien qu'ils ne soient pas forcément mis en lien avec des relations aux pairs. D'ailleurs, son école représente une école de type « sociale fantôme », sans couleur ni personne présente. Pour autant, elle n'aime pas jouer seule en récréation et joue avec les élèves de la CLIS et ceux des classes où elle est intégrée, jamais avec d'autres élèves de l'école. Ce qui met en tension Chloé et qui l'anime est bien la place qu'elle occupe dans la classe ordinaire ou dans le dispositif. Ces aspects ne semblent plus opérer en dehors de la classe. De plus, ces éléments ne se répercutent pas sur le domaine de soi relationnel.

Contrairement à Joséphine, Chloé indique massivement ce qui lui pose problème, met en avant son ressenti, se plaint et ne cherche pas à correspondre à tout prix aux attentes, elle semblerait même être revendicative. Son rapport identitaire à l'école, se contrebalançant entre personnalisation et rapport externalisé révèle un attrait pour l'école, elle veut apprendre mais dans une classe ordinaire où elle avait de meilleurs résultats, faire comme les autres tout en faisant plaisir à ses parents. Au travers de ses réponses, elle semble s'opposer au contexte actuel. Cette opposition, matérialisée par un niveau de soi conformité faible semble pour autant lui assurer une certaine valorisation. Ainsi, ce niveau faible ne l'est finalement que par rapport à une norme, elle semble mettre cela en avant comme élément la caractérisant et affirme ce qu'elle voudrait. En sujet acteur, elle met de côté ce qui semble lui déplaire, positionnement valorisant, à l'aube de l'adolescence.

Nous nous interrogeons alors sur la suite de sa scolarité si le cursus ordinaire n'est pas réintégré, va-t-elle se démobiliser à l'égard des savoirs ou va-t-elle se saisir de l'aide qu'elle semble accepter de son enseignante ? Ces différents actes et positionnements sont possibles, et dépendent du sens qu'elle accordera aux événements futurs, en lien avec l'expérience actuelle et passée qui s'inscrit dans une trajectoire recouvrant différents milieux de vie.

Synthèse

Comme notre approche mixte le visait, ce chapitre permet de compléter les résultats obtenus au sein des chapitres précédents. Les classes issues de la CHD prennent alors ici tout leur sens, à la lumière des réponses des élèves et de leurs discours.

Ces études de cas, nous permettent de retenir l'existence d'une forte hétérogénéité dans les processus mobilisés par les élèves pour « *se faire soi* ». Nous constatons par ailleurs que ces spécificités dépassent l'emprise que pourrait exercer la trajectoire scolaire. C'est ainsi que des élèves peuvent valoriser ou non les savoirs, apprécier ou non de leur temps intégratifs, être associés à des représentations de soi possiblement faibles, sans pour autant en déduire une relation linéaire. Ces positionnements seraient associés aux fonctions occupées par les autres scolaires, par l'environnement familial ou encore par la valeur accordée à des activités artistiques. La construction identitaire et leurs diverses expériences de vie semblent s'interstructurer. La perspective développementale y est aussi clairement illustrée, leur contexte scolaire catalysant quelquefois les processus et les difficultés impliqués dans les remaniements que suppose l'adolescence.

Sur cette base, les réponses des élèves nous renseignent sur des relations inédites, alors révélatrices d'un positionnement actif dans leur expérience scolaire et leur construction identitaire.

Discussion

Un des objectifs de cette thèse était d'appréhender les caractéristiques spécifiques des élèves en SH et de souligner l'existence de trajectoires scolaires plurielles. Nous cherchions également à tester l'effet modérateur du sens de l'expérience scolaire - dont nous supposons la construction en interstructuration avec les représentations de soi - sur la relation entre la trajectoire scolaire et les représentations de soi des élèves. La réalisation de cette recherche a permis d'apporter des éléments de réponse dont les aspects les plus saillants sont discutés.

Les spécificités des élèves en SH et de leurs trajectoires scolaires

Des trajectoires scolaires diversifiées

Par le travail de création d'un indicateur, nous avons mis en lumière l'existence de trajectoires scolaires plurielles révélatrices des modes de scolarisation d'élèves en SH. Les trois trajectoires dégagées permettent de repérer le rôle saillant des contextes actuels de scolarisation mais font aussi ressortir d'autres dimensions de l'expérience scolaire (modalités d'enseignement, durée de la scolarisation hebdomadaire, lieux de scolarisation antérieurs...). L'association de ces facteurs, dont les modalités diffèrent selon les trajectoires, montre l'existence d'expériences différenciées mises en relief dans nos analyses descriptives. La prise en compte de cette multiplicité participe d'une compréhension globale des processus engagés dans la construction identitaire et l'élaboration de sens de l'expérience scolaire des élèves rencontrés ; elle permet également de battre en brèche une critique récurrente dans la littérature (Frاندji & Rochex, 2011 ; Lindsay, 2007 ; Press, 2010).

Des spécificités des élèves en SH

Contrairement aux élèves (collégiens issus de milieux populaires) rencontrés par Charlot et al. (1992), qui privilégiaient les Apprentissages Relationnels et Affectifs, ce sont les Apprentissages Intellectuels et Scolaires (notamment les savoirs scolaires de base), qui sont les plus cités par les élèves de notre population. Cette valorisation, par ailleurs souvent observée chez des élèves en difficulté ou en SH, serait-elle due à la recherche d'une réussite dans ce domaine plutôt qu'à une idéalisation de ces savoirs ? Cette recherche de réussite serait à mettre en lien avec des rapports épistémiques et identitaires externalisés au savoir. En effet, les élèves apprendraient surtout pour faire plaisir aux parents et aux enseignants.

On ne peut pas exclure des effets de désirabilité sociale, liés au fait que nous avons rencontrés les élèves dans le contexte scolaire, et qui ont pu en partie orienter leurs réponses, en particulier dans les bilans de savoir.

Ces élèves associent souvent l'enseignant à une figure de transmission privilégiée. Face à une acquisition des savoirs qui peut s'avérer déstabilisante (Bergès-Bounès, 2010 ; Bernardin, 2003, Hatchuel, 2004), la médiation de l'enseignant pourrait assurer, au-delà d'un soutien, un bien-être face au savoir (Mosconi et al., 2000). Apprendre, sous le couvert de la figure enseignante, en étant placé en position d'objet, pourrait permettre de répondre à la demande de l'école sans forcément y adhérer (Cabassut, 2005). Ne pas « *trop penser* » semblerait, dans certaines situations, bien plus confortable (Torossian-Plante & Auguin-Ferrere, 2012). Morvan (2012) souligne que cette position protectrice, dans laquelle l'élève est souvent infantilisé, assure une valorisation de soi à travers la satisfaction des demandes d'autrui. Le fait que les élèves rencontrés s'évaluent favorablement sur les dimensions du soi « général et apparence » et du soi « relationnel » est à mettre en lien avec le rôle des enseignants qui assureraient auprès des élèves en SH une fonction primordiale de protection.

Mais privilégier une figure plutôt qu'une autre n'est pas sans éveiller certains conflits. Nous retrouvons chez les élèves en SH l'existence de conflits de loyauté tels qu'ils peuvent exister chez des élèves tout-venant (Charlot et al., 1992). Ainsi, le dessin d'écoles de type « maison » viendrait illustrer une position « *d'entre deux* » culturel dans laquelle peuvent se trouver les élèves et notamment les plus jeunes, plus proches du milieu familial (Caglar, 1994). Les filles se positionnent également davantage sur des écoles de ce type alors que les garçons dessinent surtout des écoles de type « social ». Au-delà de matérialiser un « *entre-deux* » culturel, ces dessins exprimeraient des enjeux développementaux. La recherche de réassurance ou d'indépendance mise en évidence dans certaines des études de cas, semble être parfois associée à une période de remaniements psychique et identitaire importants. Les changements de dispositifs et les successions de prises en charge conduiraient des élèves en SH à rechercher, tout autant voire plus que les élèves tout-venant, des repères rassurants.

Des temps récréatifs évoqués sans lien aux pairs

Les élèves rencontrés mettent en exergue l'importance des activités récréatives mais les mentionnent sans lien explicite aux pairs, dessinant par exemple des écoles de type « sociale déserte ». Ces types d'école inédites, puisque non retrouvées dans l'étude de Caglar (1994), viennent souligner une des spécificités des élèves en SH. S'ils apprécient les temps récréatifs, comme l'ensemble des enfants, ils voient peu l'école comme un lieu pour se faire

des amis. Pourtant, ces temps informels, appréciés à l'école (Uusitalo-Malmivaara et al., 2012) devraient permettre la mise en œuvre de nombreuses interactions (Gayet, 2003 ; Hue-Santiard & Bataille, 2014). Leur relative absence serait à associer à des compétences sociales moindres des élèves en SH qui ne pourraient alors pas s'adapter aux demandes des élèves tout-venant (Baurain & Nader-Grosbois, 2009). Ces habiletés se développent en particulier lorsque les élèves ont des contacts avec des pairs en dehors de l'école. Or, les élèves de notre population d'étude ne rencontreraient que rarement les autres élèves en dehors de l'école. Leur degré d'importunabilité pourrait être en cause (Harma et al., 2014). Par conséquent, même s'ils sont relativement bien accueillis par les élèves tout-venant, ils n'en seraient pas pour autant populaires (Hue-Santiard & Bataille, 2014 ; Rousseau & Bélanger, 2004).

Les stigmatisations perçues pourraient également expliquer que les élèves en SH ne mentionnent pas leurs pairs dans les temps récréatifs. Nos résultats révèlent en effet que certains élèves peuvent faire l'objet de moqueries. Ces dernières pourraient être sous-tendues par les lieux présents dans l'école, n'impliquant pas les mêmes dynamiques (Gayet, 2003). En ce sens, la plupart des moqueries perçues semblent l'être lors des temps de récréation et non au sein des classes. La présence de l'enseignant dans la cours de récréation ne revêt pas la même fonction, il n'encadre plus les positions entre les élèves et ces derniers sont alors davantage libres de leurs interactions (Doré et al., 1999 ; Zaffran, 1997). À l'instar des travaux de Gayet (2003) et de Kindelberger et al. (2009), les dynamiques relationnelles entre les élèves semblent alors opérer en fonction de la position que l'élève occupe dans le groupe et selon la position du groupe dans l'école. Les élèves issus d'un dispositif spécialisé ne bénéficient pas du même prestige que les élèves tout-venant (Rousseau & Bélanger, 2004). Bien que la situation de handicap des élèves rencontrés ne soit pas d'emblée visible, celle-ci a pu notamment être repérée lors des temps d'intégration. La peur du handicap peut amener à ignorer une personne jugée non semblable voire à la stigmatiser (Korff-Sausse, 1996).

Malgré l'expression de moqueries et l'existence de difficultés scolaires, les trois-quarts des élèves rencontrés déclarent être heureux à l'école. Les dimensions du soi évaluées sont supérieures à celles observées dans l'étude de Pierrehumbert et Rankin (1990) auprès d'élèves scolarisés en milieu spécialisé. L'adaptation que nous avons faite du Q-Sort peut être un des facteurs explicatifs. Ces différences peuvent être également expliquées par les contextes de scolarisation des élèves rencontrés : les trois-quarts sont scolarisés en milieu ordinaire (ULIS) avec des pratiques d'intégration.

Des positionnements hétérogènes face à la liminalité

La grande majorité des élèves qui vivent des intégrations (près de trois-quarts de nos sujets) déclarent apprécier ces temps passés en classe ordinaire car ils y trouveraient une position valorisante (Chevallier et al., 2015). Mais, pour plus d'un quart d'entre eux, ces temps ne sont pas appréciés. En étant scolarisés en dispositif spécialisé, ces élèves pourraient percevoir leur position liminale exacerbée par diverses pratiques intégratives (De Saint Martin, 2013). Contrairement à la position d'exception valorisante perçue par certains élèves de CLIS pratiquant des intégrations individuelles (Chevallier et al., 2015), ces pratiques intégratives engendreraient pour d'autres la perception d'une position stigmatisante car le handicap serait rendu plus visible par la fréquentation de la classe ordinaire.

Les processus mis en lumière dans les études de cas soulignent que certains élèves sont plus à l'aise dans la cour de récréation car leur situation de handicap peut y être volontairement dissimulée, comme le souligne également Picon (2009) dans ces propres travaux. Le souhait d'un retour en milieu ordinaire est également formulé et permettrait de réparer leur blessure narcissique mais aussi celle de leurs parents (Piot, 2011 ; Torossian-Plante & Auguin-Ferrere, 2012). Pour les autres, la raison de leur orientation en dispositif spécialisé n'est pas associée à leur SH (Lacaille, 2011). Une forme de déni (Korff-Sausse et al., 2009) ou un manque de conscience du handicap peuvent aussi être des facteurs explicatifs de ces positionnements hétérogènes (Torossian-Plante & Auguin-Ferrere, 2012).

Ainsi, chaque sujet construit sa propre réponse face à la rencontre avec l'école en général et avec les dispositifs d'intégration en particulier. Nous pouvons y voir la mise en œuvre de processus de personnalisation qui constituent autant de tentatives de dépassement des conflits et tensions générés par le milieu.

Le rôle modérateur du sens de l'expérience scolaire

Un autre de nos objectifs visait à appréhender l'existence du rôle modérateur du sens de l'expérience scolaire (rapport au savoir, rapport à l'école et représentations de l'école) entre les trajectoires scolaires des élèves et leurs représentations de soi.

Le rapport au savoir

Cinq indicateurs ont permis de saisir le rapport au savoir des élèves rencontrés : les rapports identitaire et épistémique à l'apprendre, le rapport aux apprentissages, l'implication scolaire, les souhaits scolaire et professionnel futurs et les types de savoirs et d'apprentissages privilégiés.

Nos résultats révèlent un effet d'interaction entre les types de savoirs et d'apprentissages privilégiés par les élèves et leur trajectoire scolaire sur la dimension du soi « conformité ». Les élèves scolarisés en ULIS collège intégrés individuellement (trajectoire 2) se valorisent davantage sur les aspects de conformité lorsqu'ils n'évoquent pas de savoir-faire de base, comparativement aux élèves scolarisés en IME avec regroupements collectifs (trajectoire 3). Les élèves de la trajectoire 2 sont scolarisés dans un dispositif où les savoirs scolaires priment sur d'autres formes de savoirs. Conformément aux résultats de Picon (2010), ces élèves ne semblent pas privilégier les mêmes savoirs que les élèves de milieu spécialisé. Lorsqu'on est en SH intellectuel, mettre en avant de tels savoirs sur le quotidien, qui renvoient à la sphère familiale, peut alors être stigmatisant et renforcerait une position infantilisante qu'ils chercheraient à minimiser pour se valoriser. Ceci pourrait être d'autant plus nécessaire pour les élèves qui sont dans une position liminale minimale (par leurs nombreuses pratiques intégratives et en présence de l'AESH), au sein de laquelle ils peuvent rencontrer davantage de situations stigmatisantes (De Saint Martin, 2013, 2016). Au contraire, les élèves scolarisés en milieu spécialisé qui ont moins d'un mi-temps d'enseignement par semaine, se valorisent davantage lorsqu'ils mentionnent ces savoirs que lorsqu'ils ne les abordent pas. Effectivement, le climat du milieu spécialisé, plus proche d'une certaine façon du milieu familial, assure une continuité rassurante et contenante entre ces deux milieux et vise l'acquisition de savoirs pratiques utilisables au quotidien (Picon, 2010).

Le rapport à l'école

Trois indicateurs ont permis d'appréhender le rapport à l'école des élèves : le sens accordé à l'institution scolaire et la satisfaction scolaire, le rapport aux autres scolaires (envers les adultes tels que les enseignants et les AESH mais aussi les pairs) et les attentes envers l'école.

Nous relevons un effet d'interaction entre le rapport aux autres scolaires des élèves et leur trajectoire scolaire sur les dimensions du soi « général et apparence » et du soi « relationnel ». Les élèves d'ULIS école intégrés individuellement et collectivement se valorisent davantage lorsqu'ils déclarent ne pas éprouver de difficultés à « écouter les adultes ». Pour les élèves les plus jeunes, la figure enseignante peut alors être une projection de la figure parentale à l'égard de laquelle il est plutôt valorisant de répondre de manière adaptée (Beaumat & Laterasse, 2004). Être capable de répondre aux demandes des enseignants semble alors primordial dans le processus de valorisation de soi.

A contrario, les élèves de la trajectoire 2, plus âgés, se valorisent davantage lorsqu'ils mentionnent des difficultés « à écouter les adultes ». Ces élèves s'opposeraient davantage à la figure d'autorité pour s'assurer une forme de valorisation auprès des pairs, comme le souligne Cläes (2003) dans ses travaux autour de la problématique adolescente.

Les représentations de l'école

Les représentations de l'école ont été appréhendées par trois indicateurs : la catégorie du dessin de l'école réelle, la catégorie du dessin de l'école imaginaire et le type de contenu des représentations de l'école.

Nos résultats mettent en évidence un effet d'interaction entre le type de contenu des représentations de l'école et la trajectoire scolaire des élèves sur les dimensions du soi « général et apparence » et du soi « conformité ». Les élèves d'ULIS école intégrés individuellement et collectivement, qui citent les relations aux pairs, ont un niveau de soi « général et apparence » moins élevé que les élèves qui ne les abordent pas. Les liens avec les pairs peuvent être moins aisés pour ces élèves primo-arrivants qui doivent trouver leur place dans un nouveau dispositif, parfois dans une nouvelle école (Hue-Santiard & Bataille, 2014 ; Nepi et al., 2013). Cette position nouvelle peut rendre difficile la création de liens à autrui et peut conduire à se sentir stigmatisé. Évoquer ces relations serait davantage dévalorisant. Ces relations pourraient rappeler des expériences passées négatives (Rioux, 2009). Les élèves en SH peuvent parfois être pris pour cible de moqueries, notamment si personne ne joue le rôle de médiateur (Scelles, 2009) et si l'importunabilité du handicap est trop grande (Harma et al., 2014). Le regard de l'autre peut être pesant et stigmatisant (Cooney et al., 2006), notamment chez les élèves qui sont scolarisés dans des dispositifs spécialisés dans des écoles ordinaires (Desombre et al., 2013). Lorsque la position de nouveauté n'est plus prégnante, les liens aux pairs sembleraient plus investis : les élèves des trajectoires 2 et 3 se valorisent davantage. Les élèves inscrits en dispositif spécialisé et ayant une pratique d'intégration individuelle, auraient développé des relations affinitaires valorisantes avec plusieurs pairs. Dans leur cas, la pratique d'intégration uniquement individuelle en présence de l'AESH, maximiserait une position d'exception recherchée (Chevallier et al., 2015). Cette dernière serait d'autant plus mise en exergue par l'âge plus avancé des élèves intégrés par rapport aux élèves de la classe d'accueil. Cette valorisation illustre ainsi les effets du « *big fish little pond effect* » décrits par Marsh (1987). Les élèves peuvent avoir recours à des comparaisons ascendantes mobilisatrices envers le groupe d'accueil mais aussi des comparaisons descendantes valorisantes envers leurs pairs non concernés par les intégrations (Blin, 2016 ; Cheng Wing-yi & Lam, 2007). Par

ailleurs, ces comparaisons descendantes assureraient un sentiment d'appartenance protecteur (Lacaille, 2011 ; Rioux, 2009 ; Scelles, 2009). Les élèves de milieu spécialisé se valorisent par le fait de mentionner ces liens aux pairs facilités par moins de moqueries dans la mesure où, dans ce contexte, tous les élèves sont en SH. Aussi, les relations en milieu spécialisé moins conventionnelles sont rendues plus aisées et encouragent une telle valorisation (Picon, 2010). Ce dernier résultat éclaire la compréhension d'une évaluation plus favorable de la dimension du soi « relationnel » de la part des élèves de la trajectoire 3 par rapport aux élèves de la trajectoire 1.

Lorsqu'il s'agit de la dimension du soi « conformité », l'effet inverse est constaté concernant les élèves d'ULIS école intégrés individuellement et collectivement. En effet, mettre en place des conduites de conformité, en citant des liens aux pairs, assurerait une valorisation de soi. Les conduites de conformité permettraient de palier à un manque de confiance en soi et témoignerait d'un besoin de réassurance (Hernandez et al., 2012). Ces relations seraient recherchées dans le but de maintenir un lien avec leur scolarisation antérieure en classe ordinaire dans laquelle ils étaient probablement davantage en contact avec autrui. Ces contacts permettraient d'être socialement conforme aux attentes et seraient valorisants (Tap, 1994) surtout pour les élèves de la trajectoire 1. Ce phénomène est moins exacerbé chez les élèves de la trajectoire 3 où la recherche de conformité est moins flagrante qu'en milieu ordinaire où des pratiques d'intégration sont proposées (Bonnemberger, 2016 ; De Saint Martin, 2016).

Un second effet d'interaction est constaté entre le type de contenu des représentations de l'école et la trajectoire scolaire des élèves sur la dimension du soi « relationnel ». Les élèves d'ULIS école intégrés individuellement et collectivement, qui mentionnent l'existence de contenus scolaires dans les activités de l'école de leurs rêves, ont un niveau de soi « relationnel » plus élevé que ceux qui n'y font pas référence. Ne pas avoir de difficultés scolaires serait un gage de relations satisfaisantes. Les élèves n'auraient alors pas de difficultés pour prendre la parole, iraient davantage vers les autres et auraient moins peur des jugements d'autrui (Cole et al., 1991 ; Peetsma et al., 2001). Ceci semble moins important pour les élèves caractéristiques de la trajectoire 2, qui conformément à nos précédents résultats, se valoriseraient autrement, notamment en se démarquant des demandes des enseignants et des savoirs scolaires.

En soulignant ces effets modérateurs, nos résultats permettent de mettre en lumière l'importance du sens accordé par l'élève, quant aux effets de la trajectoire scolaire sur ses représentations de soi.

L'interstructuration des représentations de soi et du sens de l'expérience scolaire

Un de nos objectifs visait à mettre en exergue l'existence de liens d'interstructuration entre représentations de soi et sens de l'expérience scolaire des élèves.

La dimension du soi « relationnel », les relations aux autres et les aspects scolaires

L'évaluation de la dimension du soi « relationnel » est associée à différents indicateurs du rapport au savoir, du rapport à l'école et des représentations de l'école.

Avoir un niveau de soi « relationnel » élevé est significativement lié au fait de ne pas éprouver de difficultés et de déclarer les études et les diplômes comme importants. Ce résultat, qui confirme le lien existant entre l'importance accordée aux savoirs et le soi « relationnel », montre également que s'évaluer favorablement dans ses relations aux autres permet de se dégager des difficultés scolaires et de placer les études à une place importante. La confiance que peut procurer un bien-être relationnel favoriserait une contenance affective protectrice face à l'investissement risqué que peuvent représenter les savoirs (Bergès-Bounès, 2010 ; Picon, 2010)

Un autre résultat, moins surprenant, montre qu'un niveau élevé à la dimension du soi « relationnel » est associé au fait de déclarer avoir assez d'amis et au fait de jouer avec des élèves dans la cour de récréation. Conformément à la littérature, être en lien avec ses pairs assure une valorisation de soi (Safont-Mottay et al., 2010). Les élèves qui investissent ces domaines de vie sont sans doute plus confiants et se projettent davantage dans ce type de relations (Hernandez et al., 2012). Les élèves dessinant des écoles de type « social », inscrits dans ces relations, sont liés significativement aux élèves qui effectuent une différence majeure entre le dessin de soi et du bonhomme. Se percevoir différemment d'autrui et singulier, favoriserait la confiance en soi et conduirait les élèves à s'évaluer plus favorablement sur les aspects relationnels.

Nous avons également remarqué qu'un niveau élevé à la dimension du soi « relationnel » est associé au fait de penser être compris par son enseignant. Nombreux sont nos résultats qui soulignent le rôle joué par l'enseignant. Par l'assurance qu'il peut procurer aux élèves, cette relation privilégiée, parfois de dépendance, conduirait à une évaluation plus favorable dans ce domaine (Picon, 2009). La figure enseignante est donc essentielle pour ces

élèves, d'autant plus lorsque l'on sait que ces derniers peuvent avoir les mêmes enseignants pendant plusieurs années. Les élèves, surtout les plus jeunes, apprendraient pour faire plaisir aux enseignants et aux parents, davantage attachés à ces relations de plaisir-dépendance au sein desquelles des conflits de loyauté peuvent s'illustrer. Toujours pris dans l'ambivalence de la réassurance et du besoin de cadre (Beaumat & Laterasse, 2004), ils citent d'ailleurs plus d'attributs mixtes concernant leur enseignant que ne le font les élèves plus âgés et réalisent davantage d'écoles de type « maison » (Caglar, 1994).

La dimension du soi « compétences physiques » et les contenus scolaires

Les élèves qui n'évoquent pas de contenus scolaires dans les activités de leur journée d'école sont ceux qui évaluent favorablement leurs compétences physiques. N'accordant pas une place privilégiée aux contenus scolaires, ils investiraient davantage les temps récréatifs à travers lesquels la valorisation des compétences sportives serait facilitée comparativement à celle des savoirs scolaires (Lee-Noowacki, 2002). Ainsi, favoriser des retours positifs sur leurs compétences physiques permettrait d'assurer une évaluation favorable de soi. Cette tendance est plutôt observée chez les garçons, confirmant l'existence des mêmes différences genrées chez les élèves de notre population (Ninot et al., 2002) que celles observées chez les pairs tout-venant (Cläes, 1995 ; Fize, 2003 ; Hue et al., 2009).

La dimension du soi « général et apparence », du soi « conformité » et les apprentissages

Ne pas mettre en avant les contenus scolaires est associé à une évaluation élevée du soi « général et apparence ». Ces élèves semblent avoir mis de côté ces savoirs, pouvant engendrer des difficultés et ce, pour s'en protéger et s'assurer une image de soi positive. Ils ont ainsi pu investir différemment leur environnement et d'autres aspects, notamment celui des compétences physiques, comme stratégie de protection de soi.

Les élèves ayant un niveau de soi « conformité » élevé ne mentionnent pas de difficultés scolaires. Vouloir être conforme et se valoriser sur cet aspect éviterait d'évoquer leur existence (Picon, 2009). Nous l'avons vu *via* les études de cas, montrer un investissement dans les apprentissages impliquerait parfois de ne pas révéler les difficultés rencontrées au cours du parcours, ces conduites alimentant ainsi leur quête de réassurance (Hernandez et al., 2012).

Ces derniers résultats confirment l'existence d'une interrelation entre construction des représentations de soi et sens de l'expérience scolaire et contribuent à éclairer la compréhension des processus impliqués dans la socialisation des élèves en SH.

Les expériences de ces élèves, qui se construisent sur la base de trajectoires scolaires plurielles, révèlent notamment le rôle joué par les apprentissages et les enseignants, l'importance du soutien parental perçu et l'ambivalence des processus à l'œuvre dans la socialisation par les pairs. La mise en avant de relations privilégiées, d'aspects relatifs à leur apparence, à leurs compétences physiques et/ou à leur conformité pour se valoriser viendraient compenser les expériences négatives relatives à leur rencontre avec les savoirs et l'école (temps intégratifs, difficultés scolaires...).

Nous avons également pu mettre en lumière le rôle de variables développementales, notamment l'âge ou les effets de variables qui renvoient davantage à la socialisation différenciée comme le genre. Ceci permet d'affirmer que certaines des différences soulignées relèvent moins de la situation de handicap et/ou des spécificités de la trajectoire scolaire que de processus communément observées chez les élèves tout-venant.

Nos résultats semblent donc soutenir l'hypothèse selon laquelle le sens de l'expérience scolaire, qui s'interstructure avec les représentations de soi, modère la relation entre trajectoires scolaires et représentations de soi.

Conclusion

L'objectif de cette étude doctorale visait à mettre en évidence les spécificités et la diversité des caractéristiques des élèves en SH et de leurs trajectoires scolaires. Nous souhaitons également étudier les relations existantes entre trajectoires scolaires, représentations de soi et expérience scolaire chez ces élèves.

Intérêts théoriques

Carencée dans la littérature, la place accordée aux élèves en SH intellectuel dans cette recherche contribue à battre en brèche certaines représentations stéréotypées à leur égard. Les résultats obtenus confirment que ces élèves sont tout à fait capables de s'exprimer et de verbaliser les éléments importants de leur vie (Coates & Vickerman, 2008 ; Norwich & Kelly, 2004). Ces résultats révèlent des singularités et permettent de mettre en lumière les processus de personnalisation à l'œuvre chez ces élèves, contribuant ainsi à la construction des connaissances concernant leurs caractéristiques et leurs spécificités. Face à des expériences qui peuvent être délicates, les élèves se positionnent face aux savoirs, dans leurs relations aux autres et investissent certains domaines d'activités et d'apprentissage spécifiques. Nos analyses soulignent que ce positionnement subjectif adopte les place dans une position d'acteur où ils sont capables de construire du sens autour de leurs expériences (Malrieu, 2003 ; Tap, 1979). C'est bien le sens que le sujet vient apporter à son environnement, parfois limitant, qui décrit sa situation de handicap (Hamonet et al., 2001). Ainsi une même situation, pour des sujets ayant des caractéristiques similaires, n'engendre pas la même construction de sens ; la perception de la situation de handicap variant en conséquence. Cette part active du sujet mise en évidence souligne également la pertinence du modèle théorique privilégié (Malrieu & Malrieu, 1973). Le sujet œuvre et se personnalise notamment au travers d'autrui significatifs, confirmant, par là même, que l'élaboration de l'identité personnelle est bien basée sur une dimension sociale.

La mise en évidence de trajectoires scolaires plurielles montre en quoi il est réducteur d'associer les caractéristiques des élèves au seul contexte scolaire. Ainsi, l'effet modérateur mis en exergue permet de souligner la primauté du sens accordé par l'élève dans la relation entre trajectoire scolaire et représentations de soi. La trajectoire scolaire des élèves n'est alors pas déterminante et n'exerce un effet sur les représentations de soi que dans la mesure où elle interagit avec le sens que les élèves donnent à leur expérience. Bien sûr, ce sens diffère d'un

élève à un autre et est dépendant des milieux de vie dans lesquels ils évoluent et des rencontres à la fois multiples et singulières qu'ils y font. Par cette synchronie, engendrant une interstructuration de sens entre les différents milieux de vie, des formes d'expériences scolaires plurielles sont observées, faisant écho à une variabilité interindividuelle. C'est ainsi que la création d'une typologie de profils d'élèves donne à voir de nouvelles spécificités, en lien avec des trajectoires scolaires parfois similaires. De plus, les différences sociobiographiques que nous observons permettent de dire que ces élèves, aux caractéristiques hétérogènes, présentent des particularités communes aux élèves tout-venant. La situation de handicap ne prévaut alors pas et les variables développementales mis en exergue contribuent à expliquer certaines variations observées, au niveau des représentations de soi et du sens de l'expérience scolaire.

Intérêts épistémologique et méthodologique

Notre approche novatrice, tant du point de vue accordé au sujet que de la thématique peu abordée en France, nous permet de souligner des résultats inédits qui plus est sur un tel empan d'élèves.

Les résultats obtenus réaffirment l'intérêt de recourir à cette approche de l'expérience scolaire. En effet, la posture théorique que nous avons adoptée nous a conduite à considérer que l'expérience scolaire ne se limite pas simplement à des critères objectifs et institutionnels mais les dépasse véritablement en renvoyant avant tout à un certain rapport au savoir et à l'école. Recourir aux notions de rapport à l'école, de rapport au savoir et de représentations de l'école s'est avéré primordial pour recueillir des données facilitant l'accès au sens construit par les élèves (Prêteur, Constans, & Féchant, 2004 ; Villatte, 2010). Ainsi, notre recherche a permis de montrer l'importante diversité des formes de l'expérience scolaire qui caractérise l'univers des élèves en situation de handicap intellectuel. En se centrant sur le point de vue du sujet et son irréductibilité à une position sociale déterminée, nous nous sommes appuyée sur les significations et les valeurs que le sujet accorde à l'école et aux savoirs qui s'y enseignent (Fondeville, 2002) mais également à ses représentations de soi. Cette approche multidimensionnelle participe d'une compréhension plus fine des processus psychologiques à l'œuvre dans les interrelations entre les variables étudiées.

Pour maximiser la compréhension de ces processus, nous avons eu recours à une méthodologie mixte, tant au niveau des outils que des analyses et ce, en accord avec notre perspective théorique et épistémologique. La complémentarité des dessins et des questionnaires utilisés s'est avérée très riche. Les analyses quantitatives associées aux

analyses qualitatives ont permis la mise en évidence de caractéristiques et de spécificités des élèves. Précisément, l'analyse multivariée et les analyses de cas ont révélé des relations inédites qui éclairent plus finement sur les processus psychologiques à l'œuvre.

Ces résultats sont le fruit de la mise en place d'un protocole que nous avons souhaité rigoureux. Nous avons adapté l'ensemble des outils que nous avons pré-testés afin de pouvoir réaliser des passations individuelles en tenant compte de la situation de handicap de chacun des élèves rencontrés. Nous avons également pris la précaution, en amont du recueil, d'intervenir au sein de chaque dispositif afin de nous présenter et de passer un peu de temps avec les élèves pour limiter certaines craintes et appréhensions au moment de la passation.

Intérêts pratiques

Outre des intérêts théoriques et méthodologiques ce sont aussi des intérêts pratiques qui étaient visés. L'ensemble des résultats de ce travail doctoral, qui s'appuie ici directement sur les paroles des élèves, peut permettre une compréhension plus globale de la scolarité, des enjeux identitaires et sociaux pour alimenter la réflexion autour de leur scolarité et de leur prise en charge. Ces résultats pourraient alors servir de ressources pour les professionnels au contact de ces élèves pour répondre de façon plus adaptée à une scolarisation articulée aux besoins et nécessités des élèves et ce, dans une visée d'inscription sociale actuelle et future (Rafferty et al., 2003). Il ne s'agit aucunement de donner un guide de bonnes pratiques qui irait à l'encontre de la démarche compréhensive que nous avons suivie. Nos résultats qui mettent en évidence une hétérogénéité interindividuelle confirment ce positionnement en écartant de telles orientations pratiques.

Sur la base des connaissances prélevées dans les réponses et discours des élèves (difficultés rencontrées, aspects facilitateurs ...), les professionnels, sensibilisés à leurs caractéristiques et spécificités, pourraient trouver une aide pour l'élaboration des PPS et un étayage au niveau pédagogique. Pour ce faire, la création de temps d'expression artistiques et créatifs, d'activités sportives et/ou ludiques pourraient être des supports pour les élèves en encourageant les prises de parole sur leurs expériences. L'utilisation de photo-langage, de photo-expérience pourraient s'avérer être des supports mobilisateurs pour ces élèves dont le langage n'est pas le moyen de communication le plus aisé (Brun & Mellier, 2016). Ces diverses productions seraient alors des indicateurs précieux pour les professionnels qui souhaitent accéder au sens élaboré par les élèves. Elles pourraient aussi permettre aux élèves de mettre à distance certains aspects de leur expérience (conflits, désirs...), pour les subjectiver, étape préalable à la personnalisation.

Par ailleurs, instaurer davantage de temps de rencontre et de partage avec les élèves tout-venant pourrait dédramatiser certaines situations et encourager les liens entre pairs en créant une histoire qui soit commune et partagée.

L'instauration de groupes de travail entre les enseignants et les autres professionnels au contact des élèves, au sein desquels les parents pourraient intervenir, permettrait de développer un regard réflexif sur leur pratique et assurerait une compréhension plus affinée des processus psychologiques à l'œuvre. Ces temps collaboratifs permettraient aussi de prendre en compte un facteur non négligeable impliqué dans l'expérience des élèves : l'Institution (Pechberty, 2003). En effet, les aspects relevant de la psychothérapie institutionnelle ne sont pas à écarter dans la compréhension des processus en jeu (Lebrun, 2008).

Les résultats développés dans cette thèse doivent cependant être relativisés au regard des limites inhérentes à cette étude.

Comme toute œuvre humaine, celle-ci n'est évidemment pas parfaite et comporte bien des limites. Les résultats ont été construits sur un nombre restreint d'élèves présentant une déficience intellectuelle. Ils sont donc à prendre avec précaution dans la mesure où ils sont loin d'être généralisables à l'ensemble de la population des élèves en situation de handicap. Cette recherche, qui a étudié des aspects peu abordés dans la littérature, s'est heurtée à un manque d'outils pour le recueil de données. Ayant eu à adapter l'ensemble des outils utilisés, nous avons dû faire des choix qui, bien qu'ils aient été réfléchis, restent discutables (propositions de reformulations, choix des items écartés, oralité du bilan de savoir, passations individuelles...). Nous observons l'existence de distributions qui ne répondent pas toujours à une loi normale. Ceci pourrait découler des caractéristiques des élèves tout autant que de notre adaptation. Face à ces distributions, nous avons choisi de respecter, comme il est préconisé dans la littérature, un écart maximum entre le nombre de sujets par cellule de comparaison afin de s'assurer de la fiabilité de nos analyses. Sur les indicateurs alors conservés, nous avons choisi d'analyser chacune de ces réponses pour privilégier le sens accordé par les élèves, ce qui peut, d'un point de vue statistique, être critiquable. Pour finir sur ces aspects statistiques, nous n'avons pas eu accès à des groupes de sujets équivalents du point de vue des structures scolaires ; les élèves d'IME n'étant alors pas autant représentés que ceux d'ULIS.

Bien que notre positionnement éthique nous ait tenue en alerte pour maintenir toute impartialité et neutralité, une part certaine de subjectivité doit être pointée au travers de nos relances, de nos sollicitations et de nos encouragements adressés aux élèves. Ces aspects ont alors pu orienter les réponses des élèves. En outre, les éléments prélevés dans nos analyses interprétatives et dans notre discussion n'en sont pas exempts. En être consciente nous permet de relativiser la portée des éléments mis en exergue.

Les perspectives de recherches envisagées

Étudier les relations entre ces mêmes variables de manière longitudinale, toujours avec une méthodologie mixte, serait une de nos perspectives. Cette diachronie prise en compte permettrait de souligner les processus évolutifs au cours du temps et affinerait ainsi leur compréhension. Cette perspective compléterait les connaissances concernant l'insertion de ces élèves au sortir des structures de scolarisation en s'interrogeant sur le rôle joué par leurs représentations de soi et le sens attribué à leur expérience. Aussi, nous souhaiterions étendre l'étude des relations entre ces variables aux élèves en SH scolarisés en classe ordinaire avec la présence d'AESH et ce, afin d'appréhender le positionnement et les spécificités d'élèves dont la trajectoire scolaire est notamment caractérisée par une telle scolarisation.

Au préalable, nous souhaiterions exploiter l'ensemble de nos données qualitatives qui n'ont pu être entièrement traitées. Ces données précieuses devraient contribuer à compléter la construction des connaissances en cours.

Bibliographie

- Abillama-Masson, N. (2012). De l'enfant à l'élève en difficultés. In J.-S. Morvan (Éd.), *Le sujet handicapé, évocation(s) du lien psychique et du lien social* (p. 31-50). Paris: L'Harmattan.
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusion education system. *Electronic journal of research in educational psychology*, 3(3), 5-20.
- Alaphilippe, D., Maintier, C., Clarisse, R., & Testu, F. (2010). Effet du contexte scolaire sur l'estime de soi à l'école primaire. *Bulletin de psychologie*, 63(3), 169-174.
- Almudever, B. (1998). Relations interpersonnelles et soutien social en situations de transition psychosociale. In A. Baubion-Broye (Éd.), *Événements de vie, transitions et constructions de la personne* (p. 111-132). Toulouse: Erès.
- Andre, C., & Lelord, F. (1999). *L'estime de soi ? S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris: Odile Jacob.
- Arneton, M., Courtinat-Camps, A., Geay, B., & Bois, C. (2016). Intérêts et limites des suivis de cohorte pour comprendre les situations de handicap de l'enfant. *Spirale - Revue de Recherches en Education*, 57, 109-119.
- Aublé, J.-P. (1991). Représentation de soi et destin du « très mauvais élève » (dirigé vers une classe de perfectionnement). In R. Perron (Éd.), *Les représentations de soi, développement, dynamiques, conflits*. (p. 119-153). Toulouse: Privat.
- Aussilloux, C., & Baghdadi, A. (2006). Handicap mental et société : soigner, éduquer, intégrer. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 54(6-7), 336-340.
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28(4), 421-442.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Azoulay, C. (2006). Représentation de soi et temporalité dans le fonctionnement psychotique à l'adolescence. *Psychologie clinique et projective*, 12, 349-380.
- Bailly, N., & Alaphilippe, D. (2000). Représentation du soi et auto-attention en fonction de l'âge. *L'année psychologique*, 100, 265-284.
- Baldy, R. (2008). *Dessine-moi un bonhomme*. Paris: In press.
- Bardou, E., Oubrayrie-Roussel, N., & Lescarret, O. (2012). Estime de soi et démobilitation scolaire des adolescents. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 60(6), 435-440.
- Bariaud, F., & Bourcet, C. (1994). Le sentiment de valeur de soi. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 23, 271-290.
- Baron, R., & Kenny, D. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Barral, C. (2008). Reconfiguration internationale du handicap et loi du 11 février 2005. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 73(3), 95-102.
- Bastide, F. (2011). La scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire. *V.S.T*, 111, 34-41.
- Bataille, P., & Midelet, J. (2014). *L'école inclusive : un défi pour l'école. Repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

- Battacchi, M. W. (1996). Conscience de soi et connaissance de soi dans l'ontogenèse. *Enfance*, 49(2), 156-164.
- Baubion-Broye, A. (1998). *Événements de vie, transitions et construction de la personne*. Toulouse: Erès.
- Baubion-Broye, A., Dupuy, R., & Prêteur, Y. (Éd.). (2013). *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'oeuvre de Philippe Malrieu*. Toulouse: Erès.
- Baubion-Broye, A., Malrieu, P., & Tap, P. (1987). L'interstructuration du sujet et des institutions. *Bulletin de psychologie*, 40(379), 435-447.
- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens ». Démocratisation ou massification ?* Paris: Armand Colin.
- Beaucher, C., Beaucher, V., & Moreau, D. (2013). Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir. *Esprit critique. Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, 17.
- Beaucher, H. (2012a). *La scolarisation des élèves en situation de handicap en Europe*. Centre de Ressources et d'Ingénierie documentaires.
- Beaucher, H. (2012b). La scolarisation des élèves handicapés et l'éducation inclusive. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (59), 10-14.
- Beaumat, A., & Laterasse, C. (2004). *L'enfant parmi les autres. Se construire dans le lien social*. Paris: Milan.
- Bedoin, D., & Janner-Raimondi, M. (2016). Rôles de l'auxiliaire de vie scolaire auprès de jeunes enfants en situation de handicap. *Spirale - Revue de Recherches en Education*, 57, 67-80.
- Bedoin, D., Lantz, E., & Marcelli, A. (2015). Troubles de l'expression. Le nécessaire recours à l'expertise de l'enquête. In D. Bedoin & R. Scelles (Éd.), *S'exprimer et se faire comprendre. Entretiens et situations de handicap* (p. 51-69). Toulouse: Erès.
- Bégarie, J., Maïano, C., & Ninot, G. (2011). Concept de soi physique et adolescents présentant une déficience intellectuelle : effets de l'âge, du sexe et de la catégorie de poids. *The canadian journal of psychiatry*, 56(3), 179-186.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Ben Miled, A. (2012). *Éducation familiale et rapport au savoir chez des garçons et des filles tunisiens de première année d'école primaire: une approche interactionniste sociale* (Thèse de doctorat en psychologie). Université Toulouse le Mirail-Toulouse II.
- Bennacer, H. (2008). Les attitudes des élèves envers l'école élémentaire et leur évaluation. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 58(2), 75-87.
- Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 65-78.
- Benoit, H. (2013). Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61, 49-63.
- Bergès-Bounès, M. (2010). *L'enfant et les apprentissages malmenés, quand lire, écrire, compter est un problème*. Toulouse: Erès.
- Bernard, P.-Y. (2015). *Le décrochage scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bernardin, J. (2003). Le « rapport au savoir », nouveau handicap ? *Traces*, 160, 1-5.

- Bernardin, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Bruxelles: De Boeck Education.
- Bernardin, J.-M., & Simon, J.-L. (2006). Témoignages croisés : élèves en situation de handicap, professeurs, responsables d'établissement. *Reliance*, 22, 46-63.
- Bernoussi, M., & Florin, A. (1995). La notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. *Enfance*, 48(1), 71-87.
- Bert, C., Réveillère, C., Berthollet, B., & Frischmann, M. (2001). Les enfants atteints de maladie neuromusculaires à l'école. *Enfance et psy*, 16, 52-59.
- Berzin, C. (2010). *Accueillir les élèves en situation de handicap*. Amiens: SCÉRÉN-CRDP.
- Berzin, C. (2015). De l'intégration à l'inclusion. Quelques exemples d'évolution dans l'accueil en classe ordinaire à l'école et au collège des élèves en situation de handicap. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 79-92.
- Berzin, C., Brisset, C., & Delamezière, C. (2007). Vers une scolarisation réussie des enfants en situation de handicap : bénéfiques et limites. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 39, 101-116.
- Berzin, C., & Lebert-Candat, C. (2006). Scolarisation des élèves en situation de handicap et interactions entre pairs. Le cas des élèves de CLIS 1 participant à l'activité d'une autre classe. *Psychologie et éducation*, 2, 13-28.
- Billotte, G. (2015). La psychopédagogie, une aide essentielle à la scolarisation des enfants en difficulté. *Contraste*, N° 42(2), 111-126.
- Blanc, P. (2011). *La scolarisation des enfants handicapés* (Rapport ministériel).
- Blin, M. (2016). Le rôle de l'environnement. *Les cahiers pédagogiques*, 526, 18-20.
- Bloch-Lainé, F. (1969). *Étude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées. Rapport présenté au Premier Ministre, décembre 1967*. Paris: La Documentation française.
- Bodin, R., & Kerviche, C. (2015). Inclusion et handicap : la ruse de la raison (scolaire). In M.-H. Jacques (Éd.), *Les transitions scolaires. Paliers, orientation, parcours* (p. 391-400). Rennes: Presses Universitaires de la Méditerranée.
- Boimare, S. (2014). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris: Dunod.
- Boissicat, N., Pansu, P., Bouffard, T., & Cottin, F. (2012). Relation between perceived scholastic competence and social comparison mechanisms among elementary school children. *Social Psychology of Education*, 15(4).
- Bonnefond, G. (2006). *De l'institution à l'insertion professionnelle. Le difficile parcours des jeunes déficients intellectuels*. Toulouse: Erès.
- Bonnemberger, C. (2016). A l'épreuve de l'école. *Les cahiers pédagogiques*, 526, 16-18.
- Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 127-134.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion developing learning and participation in schools*. Center for studies on inclusive education.
- Bordas, E. (2007). Évolution du concept de handicap. Quels effets dans l'école ? In S. Guillard (Éd.), *Adaptation scolaire. Un enjeu pour les psychologues*. (p. 109-122). Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.

- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79.
- Boucher, N. (2013). Le sujet handicapé: évocation du lien psychique et du lien social, sous la direction de Jean Sébastien Morvan. L'Harmattan (2012). *Cahiers de psychologie clinique*, 41(2), 239-241.
- Bouissou, c. (1998). Valorisation de soi et positionnement de soi chez les pré-adolescents. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Éd.), *Estime de soi, Perspectives développementale*. (p. 147-166). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de minuit.
- Bourdon, P. (2005). La scolarisation des enfants et des jeunes en situation de handicap moteur : rapport au savoir et mobiles d'apprendre. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 29(1), 137-150.
- Bourdon, P. (2015). Parcours scolaire et scolarisation inclusive chez des élèves avec un trouble moteur. In M.-H. Jacques (Éd.), *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours* (p. 379-390). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Bourgoin-Lambert, H. (2001). Comment se décide l'intégration scolaire ? *Enfance et psy*, 16, 27-35.
- Boutin, G., & Bessette, L. (2009). *Elèves en difficulté en classe ordinaire. Défis, limites, modalités*. Lille: Chronique sociale.
- Boutin, G., & Bessette, L. (2012). L'inclusion scolaire totale: panacée ou pomme de discorde? *La Recherche en Education*, (8), 34-43.
- Bouznac, V. (2015). *Trajectoire scolaire et sens de l'orientation des collégiens(ne)s orienté(e)s vers le dispositif d'initiation aux métiers en alternance (DIMA). Entre expérience scolaire et rapport à l'avenir* (Thèse de doctorat en psychologie). Université Toulouse-Jean Jaurès, Toulouse.
- Bricker, D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of early intervention*, 19, 179-194.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2001). *Psychologie de la santé. Modèles, concepts et méthodes*. Paris: Dunod.
- Bruchon-Schweitzer, M., Rasclé, N., Gélie, F., Fortier, C., Sifakis, Y., & Constant, A. (2003). Le questionnaire de soutien social de Sarason (SSQ6). Une adaptation française. *Psychologie française*, 48(3), 41-53.
- Bruiliard, L. (2009). Des élèves de Clis 1 et leur rapport au savoir : quelques pistes de réflexion. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 45(1), 175-184.
- Brun, P., & Mellier, D. (2016). L'inclusion scolaire de l'enfant handicapé: un éclairage de la psychologie du développement. *Bulletin de psychologie*, 4(544), 253-266.
- Brunot, S. (2007). Contextes sociaux, conations liées au soi et performances scolaires. In A. Florin & P. Vrignaud (Éd.), *Réussir à l'école. Les effets des dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales*. (p. 31-46). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Buhrig, M., & Seye, A. (2007). *Handicap et errance. Le soutien social en questions. Enquête auprès des personnes en situation de handicap et d'errance dans les villes de Dakar et de Lyon*. Université Lumière Lyon 2, Lyon.
- Buntinx, W. H., & Schalock, R. L. (2010). Models of disability, quality of life, and individualized supports: Implications for professional practice in intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7(4), 283-294.

- Bussienne, E., & Clavier, E. (2016). Que faire pour l'école refondée inclusive? *Les cahiers pédagogiques*, 526, 10-11.
- Byrne, B.-M. (1996). Academic self-concept : its structure, measurement, and relation with academic achievement. In B.-A. Bracken (Éd.), *Handbook of self-concept*. (p. 287-316). New York: Wiley.
- Cabassut, J. (2005). *Le déficient mental et la psychanalyse*. Nîmes: Champ social.
- Cadieux, A. (2003). Concept de soi et comportements en classe d'élèves vivant avec une déficience intellectuelle : une étude longitudinale. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 14(2), 121-137.
- Cadolle, S. (2008). La réussite scolaire, une question de rapport au savoir. *Le journal des professionnels de l'enfance*, 50, 27-29.
- Caglar, H. (1983). *La psychologie scolaire* (Que sais-je ?). Paris: Presses Universitaires de France.
- Caglar, H. (1986). La représentation de soi chez l'écolier de 9 ans présentant des troubles graves des apprentissages scolaires. *Psychologie scolaire*, 56(2), 31-50.
- Caglar, H. (1990). La représentation de l'école chez l'enfant de six ans. De l'espace matriciel à l'espace mortifère. *Psychiatrie, recherche et intervention en santé mentale de l'enfant*, 3(3), 332-351.
- Caglar, H. (1994). L'entre deux culturel de l'élève de milieu social défavorisé : espace transitionnel ou impasse? *Psychologie et éducation*, 19, 11-31.
- Calogirou, C. (1991). De l'influence du lien sur les rapports microsociaux. Ses conséquences sur la socialisation des jeunes. In H. Malewska-Peyre & P. Tap (Éd.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (p. 219-231).
- Calvez, M. (2000). La liminalité comme cadre d'analyse du handicap. *Prévenir*, 39(2), 83-89.
- Cambion, C.-L., & Debré, I. (2012). *Rapport d'information fait au nom de la commission sénatoriale pour le contrôle de l'application des lois sur l'application de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*.
- Capdevielle-Mougnibas, V., de Léonardis, M., & Safont-Mottay, C. (2013). Socialisation et construction du sens : vers une éthique de l'indétermination. In A. Baubion-Broye, R. Dupuy, & Y. Prêteur (Éd.), *Penser la socialisation en psychologie* (p. 220-227). Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Capdevielle-Mougnibas, V., Garric, N., Courtinat-Camps, A., & Favreau, C. (2012). Formes du rapport au savoir chez des apprentis et lycéens professionnels de niveau V : approche comparative. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 60(2), 94-100.
- Carron, B. (2013). *La scolarisation d'enfants en situation de handicap : quelle socialisation ?* (Bachelor of Arts). Suisse : Valais: HES SO.
- Cartron, A., & Winnykamen, F. (2004). *Les relations sociales chez l'enfant*. Paris: Armand Colin.
- Castillo, M.-C., Lannoy, V., Sez nec, J.-C., Januel, D., & Petitjean, F. (2008). Étude des représentations sociales de la schizophrénie dans la population générale et dans une population de patients schizophrènes. *L'Évolution Psychiatrique*, 73(4), 615-628.
- Champollion, P. (2007). Approche comparative des systèmes éducatifs européens de scolarisation des jeunes handicapés (ASH). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37(2), 215-224.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.

- Charlot, B. (1999a). Le rapport au savoir. In J. Bourdon (Éd.), *Éducation et formation : recherches et politiques éducatives* (p. 17-34). Paris: CNRS.
- Charlot, B. (1999b). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B. (2005). Le rapport au savoir n'est pas une réponse, c'est une façon de poser le problème. *Vie pédagogique*, 135, 11-15.
- Charlot, B. (2006). La question du rapport au savoir : convergences et différences entre deux approches. *Savoirs*, 10(1), 37.
- Charlot, B., & Bautier, E. (1993). Rapport à l'école, rapport au savoir et enseignements des mathématiques. *Repères-IREM*, 10, 5-24.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Cheng Wing-yi, R., & Lam, S.-F. (2007). Self-construal and social comparison effects. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 197-211.
- Chevallier, E., Courtinat-Camps, A., & de Léonardis, M. (2013). *Développement de l'estime de soi et scolarisation en CLasse pour l'Inclusion Scolaire (CLIS) chez des enfants âgés de 7 à 12 ans*. Mémoire de Master 2 Recherche, Université Toulouse II Le Mirail.
- Chevallier, E., Courtinat-Camps, A., & de Léonardis, M. (2015). Estime de soi chez des élèves scolarisés en classe d'inclusion scolaire (CLIS). *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 63(2), 76-83.
- Chevallier-Rodrigues, E., Courtinat-Camps, A., & de Léonardis, M. (2016). Dix années de politique inclusive à l'école : quel bilan ? *Carrefours de l'éducation*, in press.
- Ciccone, A. (2011). De quoi le handicap est-il trace ? Le handicap comme attracteur de subjectivité. *Le Carnet PSY*, 158(9), 52.
- Cläes, M. (1995). La psychologie de l'adolescence. In D. Gaonac'h & C. Golder (Éd.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (p. 196-222). Paris: Hachette.
- Cläes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal: Presses Universitaires de France.
- Coates, J., & Vickerman, P. (2008). Let the children have their say: children with special educational needs and their experiences of physical education—a review. *Support for Learning*, 23(4), 168-175.
- Cognet, G. (2011). *Comprendre et interpréter les dessins d'enfants*. Paris: Dunod.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ème éd.). New York: Academic Press.
- Cohen-Scali, V., & Moliner, P. (2008). Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37(4), 465-482.
- Cohu, S., Lequet-Slama, D., & Velche, D. (2005). Les politiques en faveur des personnes handicapées dans cinq pays européens. *Revue française des affaires sociales*, (2), 9-33.
- Coie, J., Dodge, K., & Kupersmidt, J. (1990). Peer group behavior and social status. In S. Asher & J. Coie (Éd.), *Peer rejection in childhood* (p. 17-59). New York: Cambridge University Press.
- Cole, K., Mills, P., Dale, P., & Jenkins, J. (1991). Effects of preschool integration for children with disabilities. *Exceptional Children*, 58, 36-45.
- Côme, C. (2010). De l'inclusion à l'articulation. *Vie sociale*, (4), 49-60.
- Comité interministériel pour la modernisation de l'action publique. (2013). *Moderniser l'action publique. Evaluer, simplifier, innover. Relevé de décisions*.

- Conley, T.-D., Ghavami, N., VonOhlen, J., & Foulkes, P. (2007). General and domain-specific self-esteem among regular education and special education students. *Journal of Applied Social Psychology, 37*(4), 775-789.
- Cooley, C.-H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: C. Scriber's sons.
- Cooney, G., Jahoda, A., Gumley, A., & Knott, F. (2006). Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling: perceived stigma, social comparison and future aspirations. *Journal of Intellectual Disability Research, 50*(6), 432-444.
- Corrigan, P. W., Watson, A. C., & Barr, L. (2006). The self-stigma of mental illness: implications for self-esteem and self-efficacy. *Journal of Social and Clinical Psychology, 25*(8), 875-884.
- Costalat-Founeau, A.-M. (1994). *La dynamique représentationnelle de soi* (Thèse de doctorat en psychologie). Université Toulouse le Mirail-Toulouse II.
- Costalat-Founeau, A.-M. (1995). Représentation sociale, représentation de soi, une question épistémologique. *Textes sur les représentations sociales, 4*(1), 1-60.
- Côté, J. . (2009). Identity formation in self-development in adolescence. In R. . Lerner & L. Steinberg (Éd.), *Handbook of adolescence psychology. Volume 1. Individual bases of adolescent development* (p. 266-305). Hoboken, NJ: J. Wiley & Sons.
- Courtinat, A. (2008). *Expérience scolaire et représentations de soi chez des collégien(ne)s à haut potentiel intellectuel dans des contextes de scolarisation différenciés* (Thèse de doctorat en psychologie). Université de Toulouse, France.
- Courtinat-Camps, A. (2010). Socialisation familiale, estime de soi et expérience scolaire chez des collégien(ne)s à haut potentiel. *Pratiques Psychologiques, 16*(4), 319-335.
- Courtinat-Camps, A., & Prêteur, Y. (2010). Expérience scolaire à l'adolescence : quelles différences entre les filles et les garçons ? In V. Rouyer, S. Croity-Belz, & Y. Prêteur (Éd.), *Genre et socialisation à l'âge adulte : expliquer les différences, penser l'égalité* (p. 99-113). Toulouse: Erès.
- Courtinat-Camps, A., & Prêteur, Y. (2012). Diversité des expériences scolaires chez des collégien (ne) s scolarisés en 3e. *L'orientation scolaire et professionnelle, 41*(4).
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap, 7*(2), 135-147.
- Dagnan, D., & Sandhu, S. (1999). Social comparison, self-esteem and depression in people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 43*(5), 372-379.
- Dancey, C.-P., & Reidy, J. (2007). *Statistiques sans maths pour psychologues : SPSS pour Windows (traduit de l'anglais par N. Gauvrit)*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Dargère, C. (2014). La stigmatisation des adolescents placés en institution médico-sociale. *Déviance et Société, 38*(3), 259.
- Darmon, C. (2013). *Le rapport au lieu CDI des élèves de SEGPA* (Mémoire). Toulouse: IUFM Midi-Pyrénées.
- Darmon, M. (2006). *La socialisation*. Paris: Armand Colin.
- Darne, F. (2009). La longue marche de l'inclusion... Vingt ans d'accompagnement à la scolarisation à l'IME Yves Farge. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 47*, 207-225.
- Dawson, S.-L. (2001). *The effects of class placement on the self esteem of students with learning disabilities* (Dissertation Abstracts International,). Temple University, US.
- de Castro Korgi, S. (2010). Notes sur des « symptômes contemporains ». *Psychanalyse, 1*(17), 27-29.

- de Léonardis, M., Capdevielle-Mougnibas, V., & Prêteur, Y. (2006). Sens de l'orientation vers l'apprentissage chez les apprentis de niveau V : entre expérience scolaire et rapport à l'avenir. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (35/1), 5-27.
- de Léonardis, M., Féchant, H., & Prêteur, Y. (2005). Modalités de l'expérience scolaire et socialisation familiale chez des collégiens de troisième générale. *Revue française de pédagogie*, 151(1), 47-59.
- de Léonardis, M., Laterasse, C., & Hermet, I. (2002). Le rapport au savoir : concepts et opérationnalisations. In C. Laterasse (Éd.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université* (p. 13-42). Paris: L'Harmattan.
- de Léonardis, M., & Prêteur, Y. (2007). Expériences scolaires, estime de soi et valeur accordée à l'école à l'adolescence. In A. Florin & P. Vrignaud (Éd.), *Réussir à l'école. Les effets des dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- De Peslouan, D. (2007). La scolarisation des élèves en situation de handicap. *Psychologie et éducation*, 2, 69-81.
- De Saint Martin, C. (2013). Les élèves scolarisés en CLIS 1 en situation liminale : que disent-ils de leur place dans l'école ? Présenté à Actualités de la Recherche en Education et en Formation, Montpellier.
- De Saint Martin, C. (2016). Que disent les élèves de CLIS 1 de leur place dans l'école ? *Les cahiers pédagogiques*, 526, 28-29.
- De Saint Martin, C., Pilotti, A., & Valentim, S. (2014). La réflexivité chez le Doctorant-Praticien-Chercheur. Une situation de Liminalité. *Interrogations*, 19, 1-10.
- Delalande, J. (2010). Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école: L'exemple du passage au collège. *Agora débats/jeunesses*, 55(2), 67.
- Deleau, M. (2006). *Psychologie du développement*. Editions Bréal.
- Delory-Momberger, C. (2015). Vivre l'école, vivre à l'école. *Le sujet dans la cité*, 6, 48-58.
- Deltombe, H. (2010). *Les enjeux de l'adolescence*. Editions Michèle. Paris.
- Desombre, C. (2011). Analyse psychosociale de l'intégration des élèves en situation de handicap. *Pratiques Psychologiques*, 17(4), 391-403.
- Desombre, C., Carpentier, J.-J., Vincent, E., Sansen, J., Maiffret, C., & Ryckebush, C. (2013). Identifier des Besoins éducatifs particuliers: analyse des obstacles et propositions pour l'action. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 62(2), 197-207.
- Develay, M., & Dufays, J.-L. (2015). Aider les élèves à donner du sens à l'école et aux savoirs... tout un programme. Consulté à l'adresse http://dial.uclouvain.be/downloader/downloader.php?pid=boreal:170479&datastream=PDF_01
- Diederich, N., & Moyse, D. (1995). Interactions et image de soi chez des personnes dites handicapées mentales. *Revue européenne du handicap mental*, 5(2), 15-27.
- D'Onofrio, A. (2016). L'école ordinaire et le secteur médicosocial. *Les cahiers pédagogiques*, 526, 20-22.
- Doré, R. (1999). L'intégration scolaire des élèves qui présentent une déficience intellectuelle en classe ordinaire : approches, conditions de réussite et résultats d'expérience. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, Recherche défi. Actes du colloque*, 11-15.

- Doré, R., Dion, E., Chapdelaine, T., Brunet, J.-P., & Wagner, S. (1999). Activités d'élèves ayant une déficience intellectuelle sur trois types de cour de récréation. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 10(1), 39-53.
- Doré, R., Wagner, S., Brunet, J.-P., & Dion, E. (1998). Une expérience d'intégration scolaire au secondaire. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, Recherche défi. Actes du colloque*, 33-35.
- Doré, R., Wagner, S., Brunet, J.-P., & Dion, E. (1999). L'impact du passage de la classe spéciale à la classe ordinaire au secondaire. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, Recherche défi. Actes du colloque*, 59-63.
- Dorison, C. (2006). Des classes de perfectionnement aux classes d'intégration scolaire, l'évolution de la référence à la catégorie de déficience. *Le français aujourd'hui*, 152, 51-59.
- Dorison, C. (2015). La question de la scolarisation dans les établissements spécialisés en France : 1975-2009. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 67-78.
- Dréano, G. (2015). *Guide de l'éducation spécialisée - 5e éd.: Acteurs et usagers - Institutions et cadre réglementaire*. Dunod.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Le Seuil.
- Dupont, P., & Leclerc, D. (1998). *Adaptation du questionnaire québécois : « l'école, ça m'intéresse » du MEQ*. Université de Mons-Hainaut: Document non publié.
- Dupras, G., & Bouffard, T. (2011). Développement d'une échelle de mesure des conditions de l'estime de soi auprès d'adolescents francophones-EMCESA. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 61(2), 89-100.
- Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M., Le Bastard-Landrier, S., Piquée, C., & Suchaut, B. (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, 45(3), 441-468.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, 38, 759-789.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Ebersold, S. (2006). La nouvelle loi change radicalement la place du handicap pour l'école. *Reliance*, 22(4), 37-39.
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot inclusion. *Recherche et formation*, (61), 71-83.
- Ebersold, S. (2012). Parcours de scolarisation et coopération : enjeux conceptuels et méthodologiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 55-64.
- Echivard, J.-P. (2009). Représentations du handicap et pratiques d'accompagnement. *Empan*, 74(2), 45-49.
- Erikson, E.-H. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Establet, R., & Zaffran, J. (1997). Etude sur la socialisation des enfants handicapés intégrés à l'école primaire ordinaire. Mission interministérielle recherche expérimentation.
- Evans, A. (2013). From exclusion to inclusion ; supporting Special Educational Needs Co-ordinators to keep children in mainstream education: a qualitative psychoanalytic research project. *Journal of Child Psychotherapy*, 39(3), 286-302.

- Evrard, Y., Pras, B., & Roux, E. (2003). *Market : Études et recherches en marketing*. Paris : Dunod. Paris: Dunod.
- Favreau, C. (2013). *Approche psycho-développementale de la diversité des pratiques tutorales dans les petites entreprises : influences du rapport au savoir sur les activités des artisans maîtres d'apprentissage*. Université Toulouse le Mirail-Toulouse II, Toulouse.
- Favreau, C., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2011). Formation par alternance : expérience scolaire et rapport à l'apprendre chez des apprentis de niveau V et leurs maîtres d'apprentissage. *Psychologie du travail et des organisations*, 17(3), 253-267.
- Féchant-Pitavy, H. (2005). *Composition de la fratrie, éducation familiale et expérience scolaire à l'adolescence* (Thèse de doctorat en psychologie). Université Toulouse le Mirail-Toulouse II, Toulouse.
- Fiasse, C., & Nader-Grosbois, N. (2011). Concept de soi d'enfants ayant une déficience intellectuelle d'âge développemental préscolaire. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 22, 27-40.
- Fize, M. (2003). *Les pièges de la mixité à l'école primaire*. Paris: Presses de la renaissance.
- Fleury, M.-J., & Grenier, G. (2013). Parcours en milieu ordinaire de jeunes avec un handicap mental ou psychique. *Santé Publique*, 25(4), 453-463.
- Fleury-Bahi, G., Ndobo, A., & Gardair, E. (2009). Identification au lieu et aux pairs: quels effets sur la réussite scolaire? *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, (1), 97-113.
- Florin, A. (1987). Les représentations enfantines de l'école. Etude exploratoire de quelques aspects. *Revue française de pédagogie*, 81, 31-42.
- Florin, A. (2008). *Développement des liens sociaux* (p. 1-21). Inspection académique. Consulté à l'adresse http://maternelle27.spip.ac-rouen.fr/sites/maternelle27.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/florin_liens_sociaux_140508_1_.pdf
- Fondeville, B. (2002). *Le rôle de l'expérience scolaire dans la personnalisation de l'adolescent. Etude des fonctions psychologiques des instruments culturels et de la subjectivation dans le développement* (Thèse de doctorat en psychologie). Université Toulouse le Mirail-Toulouse II, Toulouse.
- Forgette-Giroux, R., Richard, M., Michaud, P., & Forgette-Giroux, R. (1995). L'influence du climat psychosocial de l'école et le concept de soi des élèves. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 20(3), 367-377.
- Fougeyrollas, P. (2009). Entretien avec Fougeyrollas. Propos recueillis par Mouloud Boukala. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 45, 165-174.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, J., Côté, R., & St-Michel, G. (1998). *Classification québécoise : processus de production du handicap*. Lac Saint-Charles: CQCIDH-SCCIDH.
- Fourchard, F., & Courtinat-Camps, A. (2013). L'estime de soi globale et physique à l'adolescence. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 61, 333-339.
- Fox, F.-P. (1980). *A comparison of organizational forms for junior high school educable mentally retarded students in the hazelwood school district* (Thèse de doctorat inédite). University of Missouri, Colombia.
- Frاندji, D. (2011). « Groupes à risques », « besoins spécifiques » : raison gestionnaire et ghetto épistémologique. In M. Demeuse, D. Frاندji, D. Greger, & J.-V. Rochex (Éd.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* (p. 169-197). Lyon: Ecole Normale Supérieure.
- Frاندji, D., & Rochex, J.-Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques ». *Éducation & formations*, 8, 95-108.

- Frangieh, B. (2013). *Les effets de la formation des enseignants dans l'inclusion scolaire des élèves présentant une déficience intellectuelle légère* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation). Université de Haute-Savoie, France.
- Garaigordobil, M., & Pérez, J. I. (2007). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms in persons with intellectual disability. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 141–150.
- Gardou, C. (2006). Mettre en oeuvre l'inclusion scolaire. *Reliance*, 22(4), 91–98.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! : Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse: Erès.
- Gardou, C. (2013). Entretien avec Charles Gardou. « Il n'y a pas de vie minuscule à l'école ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61, 13-21.
- Gardou, C., & Develey, M. (2001). Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaire disent aux sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 134, 15-24.
- Gardou, C., & Plaisance, E. (2006). Vie scolaire. In J. Kristevia & C. Gardou (Éd.), *Handicap. Le temps des engagements* (p. 159-196). Paris: Presses Universitaires de France.
- Gaspard, J.-L., & Combres, L. (2009). Psychologie scolaire : quelle clinique du rapport au savoir ? *Psychologie et éducation*, 3, 67-74.
- Gaspard, J.-L., Courtinat-Camps, A., & Crabié, J.-P. (2010). Haut potentiel : position subjective et rapport au savoir. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 58(5), 327-332.
- Gasser, L., Malti, T., & Buholzer, A. (2014). Swiss Children's Moral and Psychological Judgments About Inclusion and Exclusion of Children With Disabilities. *Child Development*, 85(2), 532-548.
- Gayet, D. (1998). *Ecole et socialisation, le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*. Paris: L'Harmattan.
- Gayet, D. (2003). *L'élève, côté cour, côté classe*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Gibb, K., Tunbridge, D., Chua, A., & Frederickson, N. (2007). Pathways to Inclusion: Moving from special school to mainstream. *Educational Psychology in Practice*, 23(2), 109-127.
- Gilles, E. (2013). L'inclusion, enjeu majeur dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et levier de l'évolution des pratiques pédagogiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63(3), 311-323.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève : Rôles institutionnels et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Glazzard, J. (2011). Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants. *British Journal of Learning Support*, 26(2), 56-63.
- Goffman, E. (1963). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Paris: Les éditions de minuit.
- Gombert, A., Feuilladiéu, S., Gilles, P.-Y., & Roussey, J.-Y. (2008). La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. *Revue française de pédagogie*, 164(3), 123-138.
- Gouillon, M.-S., & Crocq, M.-A. (2004). Estime de soi à l'adolescence : revue de la littérature. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52(1), 30-36.
- Gounongbé, A. (1992). Une contribution à l'investigation de la représentation de soi. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 13(1), 44-54.
- Gourmelen, B. (2012). *Handicap, projet et réinsertion. Analyse des processus des constructions identitaires pour les travailleurs handicapés*. Paris: L'Harmattan.

- Grbich, C., & Sykes, S. (1992). Access to Curricula in three school settings for students with severe intellectual disability. *Australian journal of education*, 36(3), 318-327.
- Grégor, T. (2013). Impact d'un dispositif d'Ulis pro sur la représentation de soi d'un groupe d'adolescents déficients intellectuels. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63(3), 59-68.
- Guay, M.-H., Legault, G., & Germain, C. (2006). Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique*, 141, 1-4.
- Guichard, J. (1992). Echec scolaire et représentation de soi et des professions. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 21(2), 149-162.
- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (33/4), 499-533.
- Guimelli, C. (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Guirimand, N., & Mazureau, P. (2016). La coordination des parcours de jeunes en situation de handicap. Des professionnels se positionnent en contexte inclusif. *Spirale - Revue de Recherches en Education*, 57, 93-107.
- Guralnick, M.-J. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5, 21-29.
- Guralnick, M.-J., Connor, R. T., Hammond, M., Gottman, J. M., & Kinnish, K. (1996). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *AJMR-American Journal on Mental Retardation*, 100(4), 359-377.
- Hamonet, C., Magalhaes, T., De Jouvencel, M., Gagnon, L., Hernandez, H., & Foltran, F. (2001). Une nouvelle approche de la subjectivité et du handicap. *ERGOthérapies*, 4.
- Harma, K., Gombert, A., & Roussey, J.-Y. (2014). Attitude et distance sociale des élèves non handicapés à l'égard de leurs pairs handicapés. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 46(3), 414-426.
- Harma, K., Gombert, A., Roussey, J.-Y., & Arciszewski, T. (2012). Effet de la visibilité du handicap et de l'expérience d'intégration sur la représentation sociale du handicap chez de jeunes collégiens. *Travail et formation en éducation*, 8, 1-15.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1985). *Manual for self perception profile for children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children. In J. Suls & A. Greenwald (Éd.), *Psychological perspective on the self*. (p. 137-181). Hillsdale: Erlbaum.
- Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent. Considérations historiques, théoriques et méthodologiques. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Éd.), *Estime de soi, Perspective développementale*. (p. 57-81). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: a Developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Hatchuel, F. (1999). La construction du rapport au savoir chez les élèves: processus socio-psychiques. *Revue française de pédagogie*, 127, 37-47.
- Hatchuel, F. (2004). Le rapport au savoir des élèves : enjeux inconscients et élaboration. L'intérêt des groupes de parole. *Pratiques Psychologiques*, 10(2), 133-139.

- Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2012). Relations sociales entre pairs à l'adolescence et risque de désinvestissement scolaire. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 60(2), 87-93.
- Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2014). La (dé)mobilisation scolaire : les enjeux de la socialisation par les pairs. *Recherches en éducation*, 20, 157-169.
- Herrou, C. (2015). L'école pour tous n'est pas l'école de tous. *Contraste*, N° 42(2), 223-233.
- Hue, S., Rouse, J., BonMarie, L., & Strayer, F. (2009). Autoévaluation des compétences personnelles et l'image de soi de l'enfant en milieu scolaire. *Bulletin de psychologie*, 62(1), 3-14.
- Hue-Santiard, M., & Bataille, P. (2014). De la dimension qualitative de l'école inclusive : Développer les interactions sociales entre pairs handicapés et pairs valides. *Les Cahiers de l'ESPE de l'Académie de Caen*, 3, 99-112.
- Hurtig, M., & Rohrer, B. (1979). La représentation graphique de soi et d'autrui chez l'enfant. In P. Tap (Éd.), *Identité individuelle et personnalisation. Production et affirmation de l'identité* (p. 171-174). Toulouse: Privat.
- Hyde, C. (1982). *The relationship between self-concept and the educational placement of educable mentally retarded adolescents* (Thèse de doctorat, non publiée). Alabama.
- Imbert, F. (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Paris: ESF.
- Issaieva, É., & Crahay, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants: Validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 31.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. New York: Henry Holt.
- Janner-Raimondi, M. (2015). Questions d'éthique et entretien : une approche philosophique. In D. Bedoin & R. Scelles (Éd.), *S'exprimer et se faire comprendre* (p. 27-47). Toulouse: Erès.
- Janner-Raimondi, M. (2016). Petite enfance et handicap : quelles prise en compte du handicap ? *Spirale - Revue de Recherches en Education*, 57, 3-11.
- Janner-Raimondi, M., & Midelet, J. (2014). Dispositifs d'inclusion du handicap au collège-lycée. Questionnement éthique. In M.-J. Thiel (Éd.), *Les enjeux éthiques du handicap* (p. 151-164). Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.
- Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jenkins, J., Speltz, M., & Odom, S. (1985). Integrating normal and handicapped preschoolers: effects on child development and social interaction. *Exceptional Children*, 52, 7-17.
- Julien-Gauthier, F., Ruel, J., Moreau, A., & Martin-Roy, S. (2016). La transition de l'école à la vie adulte d'une élève ayant une déficience intellectuelle légère. *Enfance*, 4, 53-101.
- Jumel, B. (2007). L'intégration scolaire de Bob, enfant psychotique. In S. Guillard (Éd.), *Adaptation scolaire. Un enjeu pour les psychologues*. (p. 29-38). Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.
- Kaiser, C., & Rice, J. (1974). Little jiffy mark IV. *Educational and psychological measurement*, 34, 11-117.
- Kalali, F. (2007). Rapport au savoir : bilan sur la place du sujet dans les différents travaux. In *Symposium : Rapports au(x) savoir(s) : du concept aux usages*. Consulté à l'adresse http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Faouzia_KALALI_422.pdf
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382.

- Karnas, G., & Vanandruel, M. (1980). Représentations sociales de soi en interaction avec autrui. Analyses binaire classique du soi, du soi idéal et du soi social. *Bulletin de psychologie*, 348(1-4), 57-64.
- Kellerhals, J., Montandon, C., Ritschard, G., & Sardi, M. (1992). Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents. *Revue française de sociologie*, 33(3), 313-333.
- Kermani, H., Moallem, M., & James, H. (1997). Le monitorat entre élèves : une stratégie éducative pour la promotion des aptitudes scolaires et sociales des personnes avec un handicap mental. *Revue européenne du handicap mental*, 16(4), 3-18.
- Kindelberger, C., Mallet, P., Kindermann, T., & Herbé, D. (2009). Comparaison de deux méthodes conçues pour identifier les groupes amicaux d'enfants ou d'adolescents. *L'année psychologique*, 111, 117-143.
- Kinnear, P., & Gray, C. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales: maîtriser le traitement de données*. Bruxelles : de Boeck. Bruxelles: De Boeck Education.
- Klingler, J. ., Vaughn, S., Schumm, J. ., & Cohen, P. (1998). Inclusion or pull-out : Which do student prefer ? *Journal of Learning Disabilities*, 31(2), 148-158.
- Korff-Sausse, S. (1996). *Le miroir brisé : l'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*. Paris: Hachette.
- Korff-Sausse, S. (2008). Images et identités de la personne handicapée dans la société actuelle. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 56(4-5), 252-256.
- Korff-Sausse, S., Ciccone, A., Missonnier, S., Salbreux, R., & Scelles, R. (2009). *La vie psychique des personnes handicapées. Ce qu'elles ont à nous dire, ce que nous avons à entendre*. Toulouse: Erès.
- Koster, M., Pijl, S. J., Houten, E. van, & Nakken, H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 31-46.
- Lacaille, A. (2011). *L'expérience scolaire en ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) d'élèves souffrant de troubles des fonctions cognitives* (Thèse de doctorat en STAPS). Pôle Universités Centre Val de Loire-Université d'Orléans.
- Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Paris: Seuil.
- Lachapelle, Y., Côté, R., Gagnon, G., & Pilon, W. (2000). Favoriser l'apprentissage et la généralisation d'interactions sociales chez des enfants présentant une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 11, 43-55.
- Lahire, B. (1998). La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse. *Ville École Intégration-Enjeux*, (114).
- Lalli, M. (1992). Urban-related identity: Theory, measurement, and empirical findings. *Journal of Environmental Psychology*, 12(4), 285-303.
- Lamia, A. (1998). L'estime de soi chez les enfants français de 6 à 10 ans. Différence d'appréciation selon le sexe et l'âge. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Éd.), *Estime de soi, Perspectives développementale*. (p. 107-124). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Lang, G. (2003). De la personne « handicapée » à la personne « en situation de handicap » : d'une exclusion à l'autre ? *Education permanente*, 156(3), 123-130.
- Lani, F. (2010). Special education in an era of inclusion: The end of special education or a new beginning? *The Psychology of Education Review*, 34(2), 22-29.
- Lapointe, J.-R., & Dion, J. (2015). Description d'un processus de théorisation portant sur les conditions de réussite d'une expérience d'inclusion vécue par des élèves en troubles

- d'apprentissage : pratiques éducatives, attitudes parentales et éléments contextuels. *Approches inductives: Travail intellectuel et construction des connaissances*, 2(1), 68.
- Lardon, I. (2016). Pour une école et une société plus inclusives. *Les cahiers pédagogiques*, 526, 14-16.
- Larivée, S., Kalubi, J.-C., & Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525.
- Laterasse, C. (2002). *Le rapport au savoir à l'école et à l'université*. Paris: L'Harmattan.
- Laurent, S. (2014). *Renouveler le projet d'établissement d'un IME pour promouvoir l'inclusion scolaire des jeunes déficients intellectuels* (Mémoire de l'École des Hautes Etudes en Santé Publique).
- Lavenant, R. (2014). Quand la difficulté scolaire devient handicap : des élèves de CLIS racontent. In M. Lani-Bayle & M. Passegi (Éd.), *Raconter l'école. A l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil* (p. 209-215). Paris: L'Harmattan.
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G., & Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 93-101.
- Le Guevel, G. (2016). Et toi, tu relèves de quoi ? *Les cahiers pédagogiques*, 526, 12-14.
- Lebrun, J.-P. (2008). *Clinique de l'institution - ce que peut la psychanalyse pour la vie collective*. Toulouse: Erès.
- L'Ecuyer, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris: Presses Universitaires de France.
- L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: méthode GPS et concept de soi*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- L'Ecuyer, R. (1997). *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lee-Noowacki, S. (2002). L'estime de soi chez l'enfant déficient intellectuel. *Psychologie et éducation*, 48, 79-90.
- Lemert, E. (1951). *Social pathology*. New York: Mc Graw-Hill.
- Lemétayer, F., & Kraemer, D. (2005). Contexte scolaire et estime de soi à l'adolescence : étude comparative entre adolescents non déficients et adolescents présentant une déficience intellectuelle légère. *Revue de psychoéducation*, 34(1), 57-70.
- Leonova, T., & Grilo, G. (2009). La faible estime de soi des enfants dyslexiques : mythe ou réalité ? *L'année psychologique*, 103(3), 431-462.
- Lescarret, O., de Léonardis, M., Oubrayrie, N., & Safont, C. (1998). Pratiques éducatives familiales et réussite scolaire à l'adolescence. In C. Laterasse & Zaouche-Gaudron (Éd.), *A chacun sa famille, Approche pluridisciplinaire*. (p. 259-273). Toulouse: EUS.
- Levesque, S. (2001). *Valeur accordée à l'école, estime de soi et performance scolaire à l'adolescence* (Thèse de doctorat en psychologie). Université de Toulouse, France.
- Leyrit, A., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2011). L'auto-handicap chez les adolescents : analyse d'une stratégie de protection de Soi à l'école. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40, 157-182.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.

- Lipsy, D. ., & Gardner, A. (1995). The evaluation of inclusive education programs. *NCERI Bulletin*, 2(2), 1-9.
- Livet, V. (2015). *Des outils pour valoriser les compétences socioprofessionnelles des jeunes déficients intellectuels en IME* (Certification professionnelle de Niveau II). Rennes: Collège coopératif en Bretagne.
- Logan, A. (2006). The role of the special needs assistant supporting pupils with special educational needs in Irish mainstream primary schools. *Support for Learning*, 21(2), 92-99.
- Lombardi, G., Ricci, C., De Anna, L., Gardou, C., & Roche Olivar, R. (2015). L'école inclusive comme facteur de promotion du comportement prosocial. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 223-245.
- Loubat, J.-R. (2013). Les IME questionnés par la logique de parcours et la désinstitutionnalisation. *Les Cahiers de l'Actif*, 63-78.
- Luc, J.-N. (1999). La diffusion des modèles de préscolarisation: en Europe dans la première moitié du XIX e siècle. *Histoire de l'éducation*, 189-206.
- Maffre, T., Hazane, F., & Raynaud, J.-P. (2005). Troubles psychiques, déficience intellectuelle et scolarisation en milieu ordinaire. *EMC - Psychiatrie*, 2(3), 225-237.
- Maïano, C., Ninot, G., Bilard, J., & Albernhe, T. (2003). Effet de la scolarisation dans une classe spécialisée ou dans un institut de rééducation sur l'estime globale de soi et sur les compétences physiques perçues de garçons et de filles en échec scolaire et présentant des troubles du comportement. *Revue de psychoéducation*, 32(2), 327-347.
- Maintier, C., & Alaphilippe, D. (2007). Validation d'un questionnaire d'auto-évaluation de soi destiné aux enfants. *Bulletin de psychologie*, 60(2), 115-120.
- Malewska-Peyre, H., & Tap, P. (1991). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mallet, M.-A. (2007). *Les élèves dans le miroir de leur enseignant, plus lucide et plus indépendant qu'on le croit*. Paris: Mare et Martin.
- Mallet, P. (1993). L'intimité émotionnelle entre primes adolescentes. Aspects cognitifs, socio-cognitifs et conatifs. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 22(1), 43-63.
- Mallet, P. (2015). *L'amitié entre enfants ou adolescents. Une force pour grandir*. Paris: Armand Colin.
- Malochet, G., & Collombet, C. (2013). La scolarisation des enfants en situation de handicap dans les pays européens. Quelles voies de réforme pour le France? *Centre d'analyse stratégique*, 314, 1-12.
- Malrieu, P. (1976). Etude génétique de la construction du sujet. *Psychologie et éducation*, 1, 3-22.
- Malrieu, P. (1979). Génèse des conduites d'identité. In P. Tap (Éd.), *Identité individuelle et personnalisation. Production et affirmation de l'identité* (p. 39-51). Toulouse: Privat.
- Malrieu, P. (1996). Milieux sociaux et genèse de la personne selon René Zazzo. *Enfance*, 2, 134-142.
- Malrieu, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques*. Toulouse: Erès.
- Malrieu, P., & Malrieu, S. (1973). La socialisation. In H. Gratiot-Alpahnadéry & R. Zazzo (Éd.), *Traité de psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Marcouyeux-Deledalle, A., & Fleury-Bahi, G. (2007). Identification au collègue, identification aux pairs et estime de soi: quelles relations avec l'image de l'établissement? *L'orientation scolaire et professionnelle*, (36/2), 203-222.

- Marissal, J.-P. (2009). Les conceptions du handicap : du modèle médical au modèle social et réciproquement? *Revue d'éthique et de théologie morale*, 256(4), 19-28.
- Marsh, H.W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- Marsh, H.-W., Craven, R.-G., & Debus, R. (1991). Self-concept of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83, 377-392.
- Martinot, D. (2002). *Le soi, les approches psychosociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Martinot, D. (2005). Connaître le soi de l'élève et ses stratégies de protection face à l'échec. In D. Martinot & M.-C. Toczec (Éd.), *Le Défi éducatif, des situations pour réussir*. (p. 83-117). Paris: Armand Colin.
- Mazereau, P. (2015). Inclusion scolaire et action publique, entre contradictions et inachèvement. *Vie sociale*, n° 11(3), 113-125.
- Mennier, D., & Courbois, Y. (2005). Pour une approche psychologique interactive des enfants qui se développent autrement : la situation de handicap mental. *Enfance*, 3, 213-217.
- Meram, D., Eyraud, G., Fontaine, D., & Oelsner, A. (2006). *Favoriser l'estime de soi à l'école. Enjeux, démarches, outils*. Lyon: Chronique sociale.
- Michaëlis, N. (2012). *Conduites d'appropriation individuelle et collective du soutien social : une recherche-action dans le cadre d'un dispositif d'aide aux personnes en situation de souffrance au travail*. Université Toulouse le Mirail-Toulouse II, Toulouse. Consulté à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00788691/document>
- Midelet, J. (2015). Construire son projet personnel et professionnel avec le dispositif des unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS). *Agora débats/jeunesses*, N° 71(3), 83-97.
- Mieyaa, Y. (2012). *Socialisation de genre, identité sexuée et expérience scolaire. Dynamiques d'acculturation et de personnalisation chez le jeune enfant scolarisé en grande section de maternelle* (Thèse de doctorat en psychologie). Université Toulouse le Mirail-Toulouse II, Toulouse.
- Ministère de l'Éducation nationale. (1975). *Loi d'orientation en faveur des « personnes handicapées »*. MEN.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2016). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche.
- Mollo, S. (1975). *Les muets parlent aux sourds. Les discours de l'enfant sur l'école*. Paris: Casterman.
- Montandon, C. (1996). Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants. *Revue française de sociologie*, 37(2), 263-285.
- Montandon, C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris: L'Harmattan.
- Montandon, C., & Osiek, F. (1997). La socialisation à l'école du point de vue des enfants. *Revue française de pédagogie*, 118(1), 43-51.
- Moreau, D. (2013). Le rapport au savoir : un exercice de clarification conceptuelle à la lumière de l'école soviétique de psychologie. *Esprit critique. Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, 17, 47-69.
- Morelle, C. (1992). La personne handicapée mentale dans la cure psychanalytique. Le savoir en question. In J.-C. Grubar, S. Ionescu, G. Magerotte, & R. Salbreux (Éd.), *L'intervention en déficience mentale. Théories et pratiques* (p. 65-73). Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Morvan, J.-S. (2010). *L'énigme du handicap. Traces, trames, trajectoires*. Toulouse: Erès.

- Morvan, J.-S. (2012). *Le sujet handicapé, évocation(s) du lien psychique et du lien social*. Paris: L'Harmattan.
- Morvitz, E., & Motta, W.-R. (1992). Predictors of self-esteem : the roles of parent-child perceptions, achievement, and class placement. *Journal of Learning Disabilities*, 25(1), 72-80.
- Mosconi, N., Beillerot, J., & Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Murphy, R., Sheer, J., Murphy, Y., & Mack, R. (1989). Physical disability and social liminality: a study in the rituals of adversity. *Social science and medicine*, 26(2), 235-242.
- Nader-Grosbois, N., & Fiasse, C. (2013). Spécificités de la perception de soi d'enfants ayant une déficience intellectuelle et impact sur le lien entre leur Théorie de l'Esprit et leur adaptation sociale. In *6ème Colloque international du RIPSYDEVE ; Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation* (p. 348-358).
- Nafti-Malherbe, C., & Samson, G. (2013). *Rapport au savoir* (Esprit Critique. Revue internationale de sociologie et de sciences sociales) (p. 4-267).
- Nepi, L. D., Facondini, R., Nucci, F., & Peru, A. (2013). Evidence from full-inclusion model: the social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 319-332.
- Ninot, G., Bilard, J., & Delignieres, D. (2005). Effects of integrated or segregated sport participation on the physical self for adolescents with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(9), 682-689.
- Ninot, G., Bilard, J., Delignieres, D., & Sockolowski, M. (2000). La survalorisation du sentiment de compétence de l'adolescent déficient intellectuel en milieu spécialisé. *Revue européenne du handicap mental*, 50(1), 165-173.
- Norwich, B., & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30(1), 43-65.
- Nurra, C. (2008). *La construction des évaluations de soi chez les enfants : rôle des perceptions d'autrui et de l'idéal de soi* (Thèse de doctorat en psychologie). Université de Savoie, France.
- Oubrayrie-Roussel, N. (2015). *Construction identitaire et Education familiale et scolaire. Contribution à une approche développementale de la mobilisation scolaire* (Habilitation à diriger les recherches). Université Toulouse-Jean Jaurès, Toulouse.
- Ourghanlian, P. (2015). Accompagner le handicap à l'école. *Contraste*, N° 42(2), 127-145.
- Pakzad, S., & Rogé, B. (2005). Estime de soi et dyslexie développementale. *Revue de psychoéducation*, 34(1), 71-92.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental psychology*, 29(4), 611.
- Parmenter, T. R., Einfeld, S. L., Tonge, B. J., & Dempster, J. A. (1998). Behavioural and emotional problems in the classroom of children and adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 23(1), 71-77.
- Pechberty, B. (2003). Apports actuels de la psychanalyse à l'éducation et l'enseignement: un éclairage fécond. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (3), 265-273.

- Pechberty, B., Kupfer, C., & de La Jonquière, L. (2010). La scolarisation des enfants et des adolescents dits « en situation de handicap » au Brésil et France : convergences des recherches cliniques. *Revue Cliopsy*, (4), 7-20.
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in Education: comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125-135.
- Pelgrims, G. (2007). Estime de soi des élèves en classes spécialisée ... et si nous commençons par avoir de l'estime pour leur éducatibilité ? *Pédagogie spécialisée*, 4(7), 9-18.
- Pelham, B.-W., & Swann, W.-B. (1989). From self-conceptions to self-worth: on the sources and structure of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 469-487.
- Perez, J.-M. (2015). Normes, Ecole et handicap : la notion d'inclusion en éducation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 25-38.
- Perron, R. (1964). La genèse de la représentation de soi. Les orientations actuelles de la recherche. *Enfance*, 17(4), 357-376.
- Perron, R. (1969). Déficience mentale et représentation de soi. In R. Zazzo, *Les déficiences mentales*. (p. 424-493). Paris: Armand Colin.
- Perron, R. (1991). *Les représentations de soi. Développements, dynamiques, conflits*. Toulouse: Privat.
- Peters, S. J. (1990). Integration and socialization of exceptional children. *Anthropology & Education Quarterly*, 21(4), 319-339.
- Picon, I. (2009). Adolescence et déficience intellectuelle. Approche clinique de jeunes accueillis en Institut médicoprofessionnel (IMPro) ou en unité pédagogique d'intégration (UPI). *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 3(4), 303-319.
- Picon, I. (2010). Milieu spécialisé ou ordinaire conséquences sur le processus d'adolescence des jeunes ayant une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 21, 66-78.
- Pierrehumbert, B. (1992). *Elève cherche modèle : étude psychologique des désavantagés du système scolaire*. Suisse: DelVal.
- Pierrehumbert, B., Plancherel, B., & Jankech-Caretta, C. (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant. *Revue de psychologie appliquée*, 37(4), 359-377.
- Pierrehumbert, B., & Rankin, K. (1990). Image de soi et cursus scolaire : une investigation basée sur la technique du « Q-Sort ». *Revue de Psychologie Appliquée*, 40(3), 357-377.
- Pierrehumbert, B., Tamagni Bernasconi, K., & Geldof, S. (1998). Estime de soi et alternatives pédagogiques. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Éd.), *Estime de soi, Perspectives développementales*. (p. 183-195). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, C., & Plancherel, B. (1988). Image de soi et échec scolaire. *Bulletin de psychologie*, 384, 333-345.
- Pinell, P., & Zafirooulos, M. (1983). *Un siècle d'échecs scolaire*. Paris: Les éditions ouvrières.
- Pinto, A., Gatinho, A., Tereno, S., & Veríssimo, M. (2016). Le Soi et l'estime de soi chez l'enfant: une revue systématique de la littérature. *Devenir*, 28(2), 109-124.
- Piot, M. (2011). *Handicap, estime de soi, regard des autres*. Paris: L'Harmattan.
- Pitt, V., & Curtin, M. (2004). Integration versus segregation: the experiences of a group of disabled students moving from mainstream school into special needs further education. *Disability & Society*, 19(4), 387-401.

- Plaisance, E. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 159-164.
- Plaisance, E. (2009). Conférence de consensus 2008. Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation. *Recherche et formation*, 61, 11-40.
- Plaisance, E. (2012). Special educational needs selon Mary Warnock : autocritique ou reniement ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 211-217.
- Plaisance, E. (2013a). Chronique de l'international. Débats, échanges autour de l'éducation inclusive dans le monde. Le « spécial » a-t-il un avenir en Italie ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 62, 183-186.
- Plaisance, E. (2013b). L'inclusion scolaire : surmonter les nouvelles ambiguïtés. L'exemple du Québec. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61, 239-242.
- Poulin, J.-R. (1998). Le concept de soi des élèves ayant une déficience intellectuelle légère intégrés en classe ordinaire au secondaire. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, (Recherche défi. Actes du colloque).
- Poulin, J.-R., Brunet, J.-P., Doré, R., & Wagner, S. (1997). Les impacts de l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant une déficience intellectuelle sur le développement personnel et social des élèves qui les accueillent. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, (Acte du colloque Recherche Défi), 75-79.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2006). Quelle complémentarité entre les approches qualitatives et quantitatives dans les recherches en sciences humaines ? Discussion méthodologique de la recherche de I. Roskam et C. Vandenplas-Holper. In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 135-142). Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- Poussin, M., & Sordes-Ader, M. (2005). L'estime de soi chez les adolescents atteints de surdité congénitale. *Psychologie et  ducation*, 2, 37-51.
- Press, K. A. (2010). *The dilemma of inclusion: Is full inclusion ethical? An examination of the culture of special education within a semi-rural pre-K to sixth grade elementary school district*. ProQuest Information & Learning, US.
- Prêteur, Y., Constans, S., & Féchant, H. (2004). Rapport au savoir et (d e)mobilisation scolaire chez des collégiens de troisième. *Pratiques Psychologiques*, 10(2), 119-132.
- Prêteur, Y., & de Léonardis, M. (2002). Quelles conceptions du rapport au savoir dans l'enseignement sp ecialis e à l'école primaire ? In C. Laterasse ( d.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*. Paris: L'Harmattan.
- Prêteur, Y., & de Léonardis, M. (2003). Contextes éducatifs familiaux et scolaires, rapport au savoir et valeur de soi chez des enfants de 6-7 ans. In M. de Léonardis, V. Rouyer, H. Féchant-Pitavy, C. Zaouche-Gaudron, & Y. Prêteur ( d.), *L'enfant dans le lien social. Perspectives de la psychologie du développement* (p. 205-210). Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Rafferty, Y., Piscitelli, V., & Boettcher, C. (2003). The impact of inclusion on language development and social competence among preschoolers with disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 467-479.
- Rakotomala, R. (2012). Description du test de sphéricité de Bartlett et de l'indice KMO (Kaiser – Mayer – Olkin).
- Rambaud, A. (2009). *Les effets des dispositifs pédagogiques sur l'estime de soi et la maîtrise de la lecture des élèves de CP et de CE1 : suivi longitudinal* (Thèse de doctorat en psychologie). Université de Nantes, France.

- Rasclé, N., & Irachabal, S. (2001). Médiateurs et modérateurs : implications théoriques et méthodologiques dans le domaine du stress et de la psychologie de la santé. *Le travail humain*, 64(2), 97.
- Ravaud, J.-F., Beaufile, B., & Paicheler, H. (1986). Handicap et intégration scolaire : inflation des stéréotypes et valse des étiquettes. *Sciences sociales et santé*, 4(3), 167-194.
- Reinert, M. (2003). Le rôle de la répétition dans la représentation du sens et son approche statistique par la méthode ALCESTE. *Semiotica*, 147(1), 389-420.
- Rioux, M. (2009). L'accueil d'enfant en situation de handicap en CLIS 4. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 46, 157-164.
- Rivard, M., & Forget, J. (2006). Les caractéristiques de l'enfant atteint d'un trouble envahissant du développement en lien avec le degré d'intégration sociale en milieu scolaire ordinaire. *Pratiques Psychologiques*, 12(3), 271-295.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rochex, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques Psychologiques*, 10(2), 93-106.
- Rochex, J.-Y. (2013). Expérience scolaire et subjectivation. In A. Baubion-Broye, R. Dupuy, & Y. Prêteur (Éd.), *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu* (p. 85-97). Toulouse: Erès.
- Rocque, S., Voyer, J., Langevin, J., Dion, C., Noël, M.-J., & Proulx, L.-M. (2002). Participation sociale et personnes qui présentent des incapacités intellectuelles. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, (Recherche défi. Actes du colloque), 62-67.
- Rodriguez, N. (2014). *Identité, représentations de soi et socialisation horizontale chez des adolescentes âgées de 11 à 15 ans pratiquant l'expression de soi sur internet* (Thèse de doctorat en psychologie). Université Toulouse le Mirail-Toulouse II.
- Rodriguez-Tomé, H. (1979). La dimension temporelle de l'identité. In P. Tap (Éd.), *Identité individuelle et personnalisation. Production et affirmation de l'identité* (p. 147-152). Toulouse: Privat.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M., Schooler, C., & Schoenbach, C. (1989). Self esteem and adolescent problems: modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*, 54, 1004-1018.
- Rosenberg, R.-L. (1980). *A Multidimensional Case Study Exploring the Dynamics of the Integration of Mildly Handicapped Students*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Wisconsin-Madison, Wisconsin.
- Rousseau, N., & Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Bergeron, G., & Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité: des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 71-90.
- Rousseau, N., Dionne, C., Vezina, C., & Drouin, C. (2009). L'intégration scolaire d'enfants ayant une incapacité: perceptions des parents québécois. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 32(1), 34-59.
- Ruel, P.-H. (1987). Motivation et représentation de soi. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(2), 239-259.

- Safont-Mottay, C., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2010). Valeurs et attentes des collégiens et des collégiennes envers l'école : Une mixité à construire. *Revue française de pédagogie*, 171(2), 31-45.
- Salles, C., & Savournin, F. (2015). Une étude du rapport au savoir d'enfants scolarisés en IME dans le cadre d'un parcours artistique. *Recherches en éducation*, 23, 55-64.
- Santiago Delefosse, M., & Rouan, G. (2001). *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Paris: Dunod.
- Scelles, R. (2007). Handicap : une entrave ou une stimulation au désir de savoir ? In S. Guillard (Éd.), *Adaptation scolaire. Un enjeu pour les psychologues*. (p. 123-136). Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.
- Scelles, R. (2009). Intégration scolaire : ce que les enfants en disent. In S. Korff-Sausse, A. Ciccone, S. Missonnier, R. Salbreux, & R. Scelles (Éd.), *La vie psychique des personnes handicapées. Ce qu'elles ont à nous dire, ce que nous avons à entendre* (p. 115-130). Toulouse: Erès.
- Schmit, G., Rolland, A. ., & Jacob, A. (2003). Comment devient-on un « élève suffisamment bon » ? Est-ce un indice fiable d'une bonne santé mentale ? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 51(6), 308-315.
- Senicar, M. (2012). Self-concept and social support among adolescents with disabilities attending special and mainstream schools. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48(1), 73-83.
- Sermier Dessemontet, R. (2012). *Les effets de l'intégration scolaire sur les apprentissages d'enfants ayant une déficience intellectuelle. Une étude comparative* (Thèse de doctorat). Université de Fribourg, Suisse.
- Sharma, S., Durand, R.-M., & Gur-Arie, O. (1981). Identification and analysis of moderator variables. *Journal of marketing research*, 18(3), 291-300.
- Shavelson, R.-J., Hubner, J.-J., & Stanton, G.-C. (1976). Self-concepts: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Snowden, J.-C. (2004). *The effects of inclusion on the anxiety and self esteem of special education students in the regular education classroom* (Dissertation Abstracts International,). Temple University, US.
- Stiker, H.-J. (2003). Les enjeux d'une approche situationnelle du handicap. *Education permanente*, 156(3), 115-122.
- Stiker, H.-J. (2014). Une perspective en histoire du handicap. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 8(1), 1-9.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces: Synthèse, limites et perspectives. *Questions vives recherches en éducation*, (Vol.6 n°18), 129-140.
- Tap, P. (1979). Relations interpersonnelles et genèse de l'identité. *Annales UTM, Homo*, XVIII, 7-43.
- Tap, P. (1988). *La société Pygmalion*. Paris: Dunod.
- Tap, P. (1991). Socialisation et construction de l'identité personnelle. In H. Malewska-Peyre & P. Tap (Éd.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (p. 49-74). Paris: Presses Universitaires de France.
- Tap, P. (1994). Personnalisation et handicap. L'identité et l'insertion sociale des personnes handicapées. In J.-F. Ravaut & M. Fardeau (Éd.), *Insertion sociale des personnes handicapées : méthodologie d'évaluation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Tap, P. (1998). Préface. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Éd.), *Estime de soi, Perspectives développementale*. (p. 9-30). Lausanne: Delachaux et Niestlé.

- Tap, P., & Anton, P. (2013). Handicap, capabilité, intégration et réalisation de soi. *Handicap et pauvreté*, 13-25.
- Tap, P., & Codol, J.-P. (1988). Dynamique personnelle et identité sociale. *Revue internationale de psychologie sociale*, 2, 167-172.
- Thomazet, M., & Blanc, R. (2008). L'estime de soi chez l'enfant porteur du syndrome de Williams-Beuren. L'influence du mode de scolarisation. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 56(3), 165-172.
- Thomazet, S., & Mérini, C. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 137-148.
- Thouroude, L. (2000). Evaluations des relations sociales à l'école maternelle : le cas particulier des enfants handicapés. *Les sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, 33(1), 73-110.
- Thouroude, L. (2003). Interactions sociales dans trois classes d'intégration scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 16(2), 72.
- Thouroude, L. (2016). L'approche interactionniste du handicap. Obstacles et liens dans la rencontre parents-enseignants. *Spirale - Revue de Recherches en Education*, 57, 81-92.
- Torossian-Plante, V., & Auguin-Ferrere, N. (2012). Trisomie 21 de l'enfance à l'âge adulte : évocation d'un espace transitionnel d'accompagnement. In J.-S. Morvan (Éd.), *Le sujet handicapé, évocation(s) du lien psychique et du lien social* (p. 123-140). Paris: L'Harmattan.
- Tremblay, P. (2010). *Evaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires-l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement ordinaire-destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés/troubles d'apprentissage* (Thèse de doctorat). Université libre de Bruxelles, Belgique.
- Tremblay, P. (2012). Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques. Bruxelles: De Boeck Education.
- Tremblay, P. (2015a). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 51-65.
- Tremblay, P. (2015b). Le coenseignement et l'inclusion scolaire: Pertinence et pratiques enseignantes. In *CNAM 2015-Coopérer*. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183008/>
- UNESCO. (2008). *L'éducation pour tous en 2015. Un objectif accessible ?* (Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous).
- Uusitalo-Malmivaara, L., Kankaanpää, P., Mäkinen, T., Raeluoto, T., Rauttu, K., Tarhala, V., & Lehto, J. E. (2012). Are Special Education Students Happy? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(4), 419-437.
- Vanandruel, M. (1991). La socialisation de soi. Approche psychosociale : le sentiment de valeur personnelle. In H. Malewska-Peyre & P. Tap (Éd.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (p. 129-219). Paris: Presses Universitaires de France.
- Vasquez, A., & Martinez, I. (1990). Interactions élève-élève. Un aspect non perçu de la socialisation. *Enfance*, 43(3), 285-301.
- Verrier, N. (2004). Compétences en langage et perception de soi des jeunes enfants : Etude longitudinale. *Revue de psychoéducation*, 33(1), 13-39.
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. In N. Rousseau & S. Bélanger (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 127-152). Québec: Presses de l'université du Québec.

- Vignes, C. (2009). *CREATIVE : étude d'intervention sur les attitudes des élèves envers leurs pairs en situation de handicap*. Université Paul Sabatier, Toulouse.
- Villatte, A. (2010). *Spécificités du rapport au savoir chez des lycéens à haut potentiel et « tout venant »*. *Rôle médiateur des représentations de soi et des représentations du haut potentiel* (Thèse de doctorat en psychologie). Université de Toulouse, France.
- Villatte, A., & de Léonardis, M. (2010). Le rapport au savoir chez des lycéens à haut potentiel. Approche comparative avec des lycéens tout-venant. *Pratiques Psychologiques*, 16(3), 273-286.
- Villatte, A., & de Léonardis, M. (2012). « Qui suis-je ? » Quelques spécificités du discours sur soi à l'adolescence chez les sujets à haut potentiel intellectuel. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 60(2), 101-107.
- Villatte, A., de Léonardis, M., & Prêteur, Y. (2010). Le rapport au savoir chez des lycéen(ne)s à haut potentiel : quel discours des garçons et des filles sur le savoir et sur l'école ? In V. Rouyer, S. Croity-Belz, & Y. Prêteur (Éd.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité* (p. 115-128). Toulouse: Erès.
- Ville, I. (2002). Identité, représentations sociales et handicap. *Déficiences motrices et situations de handicap*, 47-52.
- Ville, I. (2005). Traitement social des déficiences et expérience du handicap en France. *Santé, Société et Solidarité*, 4(2), 135-143.
- Ville, I., & Ravaud, J.-F. (2003). Personnes handicapées et situations de handicap. *Problèmes politiques et sociaux*, 892.
- Vinay, A. (2014). *Le dessin dans l'examen psychologique de l'enfant et de l'adolescent*. Paris: Dunod.
- Vincent, S. (2008). La construction du lien social à l'école. *Education et francophonie*, 36(2), 1-15.
- Vinter, A., Mounoud, P., & Husain, O. (1983). Image de soi et déficience mentale. Perspective théorique et expérimentale. *Revue de Psychologie Appliquée*, 33(1), 33-61.
- Vouillot, F. (2000). *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*. Paris: Autrement dit.
- Wallon, H. (1954). Les milieux, les groupes et la psychogénèse de l'enfant. *Cahiers internationaux de sociologie, repris dans Enfance, numéro spécial*(7ème édition), 95-104.
- Wallon, H. (1959). Le rôle de « l'autre » dans la conscience du « moi ». *Enfance*, 3-4, 279-286.
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs, Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (Warnock Report)*. London: HMSO.
- Warnock, M. (2010). The cynical betrayal of my special needs children. *The telegraph*.
- Wickers, O., Chieze, F., Daumas, J.-L., Delaubier, J.-P., Pétreault, G., & Caraglio, M. (2014). *Les unités d'enseignement dans les établissements médico-sociaux et de santé* (Rapport ministériel).
- Zaffran, J. (1997). *L'intégration scolaire des handicapés*. Paris: L'Harmattan.
- Zaffran, J. (2015). Etre élève handicapé à l'école ordinaire. Les enjeux politiques et biographiques de l'accessibilité scolaire. *Le sujet dans la cité*, 6, 72-80.
- Zaouche-Gaudron, C. (2010). *Le développement social de l'enfant*. Paris: Dunod.
- Zay, D. (2010). *Actualité de la recherche en éducation et en formation. Quelle politique d'inclusion scolaire et sociale dans une Europe brassant des populations multiples ?* (Communication au congrès de l'AECSE, SSRE). Université de Genève.

- Zay, D. (2012). L'enjeu de l'éducation inclusive : préparer les futurs citoyens à s'entretuer ou à vivre ensemble ? In D. Zay (Éd.), *L'éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire ?* (p. 9-30). Paris: L'Harmattan.
- Zittoun, T., & Perret-Clermont, A.-N. (2009). Four social psychological lenses for developmental psychology. *European Journal of Psychology of Education, 24*(3), 387-403.

Index des figures et tableaux

- Figure 1.** Schéma d'hypothèse avec variable intermédiaire modératrice
- Figure 2.** Dendrogramme des classes obtenues à l'issue de l'AD
- Figure 3.** Scores obtenus au soi « compétences physiques » selon la trajectoire scolaire et les savoirs et savoir-faire de base
- Figure 4.** Scores obtenus au soi « conformité » selon la trajectoire scolaire et les savoirs et savoir-faire de base
- Figure 5.** Scores obtenus au soi « apparence et général » selon la trajectoire scolaire et le fait d'éprouver des difficultés à écouter les adultes
- Figure 6.** Scores obtenus au soi « relationnel » selon la trajectoire scolaire et le fait d'éprouver des difficultés à écouter les adultes
- Figure 7.** Scores obtenus au soi « conformité » selon la trajectoire scolaire et l'évocation de liens aux pairs
- Figure 8.** Scores obtenus au soi « compétences physiques » selon la trajectoire scolaire et l'évocation de liens aux pairs
- Figure 9.** Scores obtenus au soi « relationnel » selon la trajectoire scolaire et le fait d'évoquer des contenus scolaires
- Figure 10.** Dendrogramme obtenu à l'issue de la C.HD
-
- Tableau 1.** Description de la population générale
- Tableau 2.** Récapitulatif du protocole de recherche
- Tableau 3.** Répartition des indicateurs des variables relatives à la trajectoire scolaire en trois profils
- Tableau 4.** Effectifs et pourcentages des types d'apprentissages évoqués par les élèves
- Tableau 5.** Occurrences et pourcentages des types d'apprentissages évoqués par les élèves
- Tableau 6.** Corrélations entre les dimensions des représentations de soi
- Tableau 7.** Statistiques descriptives des dimensions des représentations de soi
- Tableau 8.** Scores obtenus aux dimensions du soi en fonction des variables sociobiographiques
- Tableau 9.** Présentation de la classe 1
- Tableau 10.** Présentation de la classe 4
- Tableau 11.** Présentation de la classe 5
- Tableau 12.** Présentation de la classe 2
- Tableau 13.** Présentation de la classe 3

Index onomastique

A

Abillama-Masson · 48, 221
Ainscow · 24, 53, 221, 223
Alaphilippe · 39, 42, 47, 89, 221, 236
Albanese · 23, 27, 223, 227
Albernhe · 45, 236
Almudever · 38, 221
Andre · 49, 221
Arneton · 14, 221
Asher · 67, 226, 238
Aublé · 46, 89, 221
Aussilloux · 7, 221
Avramidis · 26, 48, 80, 221
Azoulay · 43, 221

B

Baghdadli · 7, 221
Bahi · 68, 230, 236
Bailly · 39, 221
Baldy · 116, 221
Bardou · 66, 69, 221
Bariaud · 43, 221
Baron · 94, 221
Barral · 9, 221
Bastard-Landrier · 68, 229
Bastide · 8, 10, 18, 221
Bataille · 12, 18, 24, 54, 74, 76, 77, 88, 208, 211, 221, 233
Battacchi · 39, 222
Baubion-Broye · 29, 40, 60, 87, 222, 225, 241
Bautier · 4, 5, 56, 57, 222, 226
Beaucher · 13, 15, 16, 61, 222
Beaumat · 62, 63, 64, 66, 210, 214, 222
Bedoin · 25, 99, 222, 233
Bégarie · 45, 222
Beillerot · 57, 58, 71, 222, 238
Ben Miled · 59, 62, 71, 98, 222

Bennacer · 66, 98, 222
Benoit · 14, 18, 222
Bergeron · 12, 14, 230, 241
Bergès-Bounès · 63, 207, 213, 222
Bernard · 63, 222
Bernardin · 58, 63, 71, 80, 87, 207, 222, 223
Bernoussi · 40, 223
Bert · 11, 223
Berthollet · 11, 223
Berzin · 2, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 22, 23, 25, 27, 28, 53, 73, 74, 75, 77, 117, 223
Bessette · 13, 27, 28, 224
Bilard · 44, 45, 236, 238
Billotte · 28, 223
Blanc · 26, 51, 89, 223, 243
Blanchard-Laville · 57, 58, 71, 222, 238
Blin · 29, 211, 223
Bloch-Lainé · 10, 223
Bodin · 22, 23, 24, 35, 49, 62, 73, 223
Boimare · 62, 223
Bois · 14, 221
Boissicat · 50, 223
Bonnefond · 10, 223
Bonnemberger · 25, 28, 73, 82, 212, 223
Bonvin · 23, 27, 28, 223, 227
Booth · 53, 223
Bordas · 13, 28, 223
Bossaert · 72, 224
Boucher · 25, 224
Bouffard · 41, 43, 44, 50, 223, 229
Bouissou · 43, 224
Bourcet · 43, 221
Bourdieu · 55, 224
Bourdon · 2, 53, 71, 80, 81, 83, 85, 224, 226
Bourgoin-Lambert · 17, 224
Boutin · 13, 27, 28, 224
Bouznigac · 61, 65, 224
Bricker · 27, 224
Brisset · 2, 223
Bruchon-Schweitzer · 38, 224

Bruiliard · 28, 224
Brun · 12, 218, 224
Brunet · 48, 52, 75, 229, 240
Brunot · 39, 224
Buholzer · 36, 231
Buhrig · 38, 224
Buntinx · 13, 224
Bussienne · 25, 225
Byrne · 41, 225

C

Cabassut · 6, 34, 91, 207, 225
Cadieux · 46, 225
Cadolle · 56, 225
Caglar · 4, 5, 40, 46, 47, 63, 68, 71, 117, 118, 141, 207,
214, 225
Calogirou · 67, 225
Calvez · 37, 225
Cambion · 25, 225
Capdevielle-Mougnibas · 61, 64, 87, 225, 228, 230
Carpentier · 228
Carron · 73, 74, 79, 81, 225
Cartron · 68, 74, 75, 76, 79, 225
Castillo · 1, 33, 35, 225
Champollion · 16, 26, 225
Chapdelaine · 75, 229
Charlot · 4, 5, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 64, 68, 69, 71, 72,
112, 117, 119, 129, 130, 133, 134, 206, 207, 225, 226
Cheng Wing-yi · 49, 211, 226
Chevallier · 44, 51, 89, 90, 98, 112, 209, 211, 226
Chua · 22, 231
Ciccione · 1, 91, 226, 234, 242
Cläes · 43, 211, 214, 226
Clarisse · 42, 221
Clavier · 25, 225
Cloutier · 12, 230
Coates · 28, 65, 82, 216, 226
Cognet · 116, 226
Cohen · 28, 32, 38, 156, 226, 234
Cohu · 15, 226
Coie · 68, 226

Cole · 73, 212, 226
Collombet · 15, 16, 21, 26, 236
Colpin · 72, 224
Combres · 63, 231
Côme · 35, 226
Conley · 47, 50, 53, 89, 227
Connor · 75, 232
Constans · 2, 217, 240
Cooley · 39, 227
Cooney · 49, 211, 227
Corrigan · 38, 227
Costalat-Founeau · 32, 38, 40, 227
Côté · 12, 39, 76, 227, 230, 234
Cottin · 50, 223
Courbois · 9, 237
Courtinat · 2, 14, 43, 44, 50, 59, 61, 64, 65, 71, 87, 90,
111, 112, 117, 130, 221, 225, 226, 227, 230, 231
Courtinat-Camps · 2, 14, 43, 44, 59, 61, 64, 65, 71, 87,
90, 111, 112, 221, 225, 226, 227, 230, 231
Crahay · 68, 233
Crocq · 43, 231
Curchod-Ruedi · 23, 25, 27, 73, 223, 227
Curtin · 26, 75, 85, 86, 240

D

D'Onofrio · 25, 228
Dagnan · 36, 227
Dale · 73, 226
Dancey · 124, 145, 152, 227
Dargère · 49, 227
Darmon · 55, 76, 227
Darne · 24, 227
Dawson · 51, 227
De Anna · 27, 236
de Castro Korgi · 63, 227
de La Jonquière · 24, 239
de Léonardis · 2, 8, 10, 39, 44, 60, 61, 63, 64, 65, 69, 71,
78, 83, 85, 87, 88, 90, 91, 112, 114, 225, 226, 228,
235, 240, 244
De Peslouan · 13, 228

De Saint Martin · 2, 18, 28, 37, 52, 73, 78, 80, 81, 82, 90,
109, 209, 210, 212, 228

Debré · 25, 225

Delalande · 67, 228

Delamezière · 2, 223

Deleau · 7, 228

Delignieres · 44, 46, 238

Delory-Momberger · 49, 59, 62, 63, 228

Deltombe · 48, 228

Dempster · 73, 239

Desmet · 93, 240

Desombre · 10, 15, 48, 49, 50, 53, 88, 211, 228

Develay · 62, 228

Develey · 8, 231

Diederich · 51, 83, 85, 86, 228

Dion · 25, 48, 75, 208, 229, 234, 241

Dodge · 68, 226

Doré · 48, 52, 75, 76, 77, 208, 228, 229, 240

Dorison · 8, 9, 21, 229

Doudin · 23, 27, 223, 227

Dréano · 7, 26, 229

Dubet · 55, 56, 64, 68, 71, 229

Dufays · 62, 228

Dupont · 117, 229

Dupras · 41, 43, 44, 229

Dupuy · 40, 222, 225, 241

Durkheim · 55, 229

Duru-Bellat · 36, 65, 66, 68, 69, 229

Dyson · 27, 233

E

Ebersold · 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 29, 87, 88, 229,
235

Echivard · 25, 229

Einfeld · 73, 239

Erikson · 31, 229

Establet · 73, 75, 76, 229

Evans · 26, 229

Evrard · 110, 230

Eyraud · 64, 237

F

Facondini · 76, 238

Farrell · 27, 233

Favreau · 61, 64, 87, 93, 225, 230

Féchant · 4, 5, 2, 64, 117, 217, 228, 230, 240

Feuilladiou · 2, 15, 231, 235

Fiasse · 47, 230, 238

Fize · 43, 44, 214, 230

Fleury · 26, 68, 85, 230, 236

Florin · 40, 65, 66, 68, 119, 223, 224, 228, 230

Fondeville · 55, 64, 217, 230

Fontaine · 64, 237

Forgette-Giroux · 68, 230

Fougeyrollas · 12, 87, 230

Foulkes · 47, 227

Fourchard · 43, 230

Fox · 52, 230

Frاندji · 10, 14, 15, 53, 90, 206, 230

Frangieh · 6, 9, 10, 11, 14, 28, 29, 62, 69, 231

Frederickson · 22, 231

Frischmann · 11, 223

G

Gagnon · 76, 232, 234

Garaigordobil · 49, 231

Gardair · 68, 230

Gardner · 27, 236

Gardou · 6, 8, 10, 14, 18, 25, 27, 29, 81, 88, 231, 236

Garric · 87, 225

Gaspard · 59, 63, 231

Gasser · 36, 231

Gatinho · 42, 239

Gayet · 67, 69, 76, 77, 79, 90, 208, 231

Geay · 14, 221

Geldof · 88, 239

Gélie · 224

Germain · 24, 232

Ghavami · 47, 227

Gibb · 22, 25, 29, 75, 83, 85, 231

Gilles · 2, 18, 22, 25, 81, 90, 231

Gilly · 42, 66, 231
Glazzard · 22, 26, 53, 231
Goffman · 37, 231
Gombert · 2, 23, 24, 36, 73, 74, 231, 232
Gouillon · 43, 231
Gounongbé · 39, 231
Gourmelen · 85, 231
Gray · 110, 111, 114, 124, 152, 234
Grbich · 52, 232
Grégor · 80, 84, 86, 232
Grenier · 26, 85, 230
Grilo · 47, 88, 89, 235
Guay · 24, 232
Guichard · 31, 32, 40, 43, 67, 87, 98, 232
Guimelli · 33, 232
Guirimand · 25, 232
Gumley · 49, 227
Guralnick · 73, 75, 232

H

Hammond · 75, 232
Hamonet · 28, 88, 216, 232
Harma · 2, 27, 36, 74, 208, 211, 232
Harter · 39, 41, 42, 44, 45, 47, 53, 113, 232
Hatchuel · 62, 83, 85, 207, 232
Hazane · 25, 26, 236
Herbé · 67, 234
Hermet · 60, 228
Hernandez · 44, 67, 212, 213, 214, 232, 233
Herrou · 27, 233
Houten · 22, 234
Hue · 42, 43, 74, 76, 77, 98, 208, 211, 214, 233
Hurtig · 4, 5, 116, 233
Hyde · 52, 233

I

Imbert · 26, 233
Issaieva · 68, 233

J

Jahoda · 49, 227
James · 39, 74, 233, 234
Jankech-Caretta · 45, 113, 239
Janner-Raimondi · 2, 18, 25, 28, 84, 85, 104, 222, 233
Januel · 1, 225
Jellab · 64, 69, 233
Jenkins · 27, 73, 226, 233
Jouvencel · 232
Julien-Gauthier · 85, 233
Jumel · 29, 233

K

Kaiser · 114, 233, 240
Kalali · 59, 233
Kalambouka · 27, 48, 52, 54, 90, 91, 233
Kalubi · 22, 235
Kaplan · 27, 233
Karnas · 39, 234
Karsten · 27, 239
Kauer-Tchicaloff · 44, 239
Kellerhals · 69, 234
Kelly · 2, 65, 78, 79, 81, 216, 238
Kenny · 94, 221
Kermani · 74, 234
Kerviche · 22, 23, 24, 35, 49, 62, 73, 223
Kindelberger · 67, 208, 234
Kindermann · 67, 234
Kinnear · 110, 111, 114, 124, 152, 234
Klingler · 28, 234
Knott · 49, 227
Korff-Sausse · 1, 6, 17, 22, 33, 34, 35, 36, 81, 85, 208,
209, 234, 242
Koster · 22, 23, 234
Kraemer · 46, 235
Kupersmidt · 68, 226
Kupfer · 24, 239

L

L'Ecuyer · 39, 41, 42, 91, 107, 235
 Lacaille · 2, 29, 51, 67, 73, 81, 82, 83, 85, 89, 90, 209,
 212, 234
 Lacan · 57, 234
 Lachapelle · 76, 234
 Lahaye · 240
 Lahire · 71, 234
 Lalli · 68, 234
 Lam · 49, 211, 226
 Lamia · 42, 44, 234
 Lang · 13, 234
 Lani · 10, 14, 16, 27, 234, 235
 Lannoy · 1, 225
 Lantz · 99, 222
 Lapointe · 25, 234
 Lardon · 21, 25, 235
 Larivée · 22, 235
 Laterasse · 59, 60, 62, 63, 64, 66, 71, 210, 214, 222, 228,
 235, 240
 Laurent · 24, 26, 79, 83, 85, 235
 Lavenant · 72, 80, 235
 Lavoie · 15, 23, 235
 Le Guevel · 22, 24, 78, 235
 Lebert-Candat · 23, 27, 53, 74, 77, 117, 223
 Lebrun · 219, 235
 Leclerc · 229
 Lee-Noowacki · 50, 89, 214, 235
 Legault · 24, 232
 Lelord · 49, 221
 Lemert · 36, 235
 Lemétayer · 46, 235
 Leonova · 47, 88, 89, 235
 Lequet-Slama · 15, 226
 Lescarret · 66, 69, 221, 235
 Levesque · 43, 235
 Leyrit · 38, 235
 Lindsay · 18, 27, 53, 90, 91, 206, 235
 Lipsy · 27, 236
 Livet · 84, 236
 Logan · 18, 236

Lombardi · 27, 236
 Loubat · 21, 236
 Luc · 7, 236

M

Mack · 37, 238
 Maffre · 25, 26, 27, 236
 Magalhaes · 232
 Maïano · 45, 47, 50, 53, 89, 222, 236
 Maintier · 42, 47, 221, 236
 Malewska-Peyre · 40, 60, 88, 225, 236, 242, 243
 Mallet · 2, 67, 72, 234, 236
 Malochet · 15, 16, 21, 26, 236
 Malrieu · 2, 29, 32, 38, 43, 59, 60, 62, 63, 64, 68, 87, 216,
 222, 236, 241
 Malti · 36, 231
 Marcelli · 99, 222
 Marcouyeux-Deledalle · 68, 236
 Marissal · 12, 88, 237
 Marsh · 41, 42, 49, 52, 211, 237
 Martinot · 24, 41, 47, 52, 237
 Martuccelli · 56, 64, 68, 71, 229
 Mazereau · 17, 25, 232, 237
 Mellier · 12, 218, 224
 Mennier · 9, 237
 Meram · 64, 237
 Michaëlis · 38, 237
 Michaud · 68, 230
 Midelet · 12, 18, 24, 26, 28, 54, 84, 85, 88, 221, 233, 237
 Mieyaa · 42, 44, 58, 62, 70, 98, 107, 237
 Mills · 73, 226
 Mingat · 36, 229
 Missonnier · 1, 234, 242
 Moallem · 74, 234
 Moliner · 32, 38, 226
 Mollo · 66, 237
 Montandon · 65, 69, 70, 74, 234, 237
 Moreau · 13, 57, 85, 222, 233, 237
 Morelle · 83, 85, 237
 Morvan · 1, 6, 13, 34, 35, 38, 207, 221, 224, 237, 238,
 243

Morvitz · 44, 238
Mosconi · 57, 58, 70, 71, 83, 207, 222, 238
Motta · 44, 238
Moÿse · 51, 83, 85, 86, 228
Murphy · 37, 238

N

Nader-Grosbois · 47, 208, 230, 238
Nafti-Malherbe · 117, 238
Nakken · 22, 234
Ndobo · 68, 230
Nepi · 76, 81, 211, 238
Ninot · 44, 45, 46, 47, 50, 53, 88, 89, 98, 214, 222, 236,
238
Norwich · 2, 26, 65, 78, 79, 81, 216, 221, 238
Nucci · 76, 238
Nurra · 49, 238

O

Odom · 27, 233
Oelsner · 64, 237
Osiek · 65, 237
Oubrayrie · 38, 39, 44, 66, 67, 69, 221, 233, 235, 238,
242
Oubrayrie-Roussel · 38, 39, 44, 66, 67, 221, 233, 235,
238, 242
Ourghanlian · 17, 238

P

Pakzad · 47, 238
Pansu · 50, 223
Parker · 67, 238
Parmenter · 73, 239
Pechberty · 24, 57, 219, 239
Peetsma · 27, 73, 82, 212, 239
Pelgrims · 15, 65, 235, 239
Pelham · 41, 239
Perez · 25, 79, 239

Pérez · 49, 231
Perron · 39, 40, 42, 44, 45, 47, 50, 88, 114, 221, 239
Peru · 76, 238
Peters · 74, 239
Petitjean · 1, 225
Petry · 72, 224
Picon · 22, 48, 49, 79, 82, 89, 90, 117, 209, 210, 212, 213,
214, 239
Pierrehumbert · 4, 5, 41, 44, 45, 46, 47, 52, 88, 89, 107,
113, 146, 147, 208, 239
Pijl · 22, 72, 224, 234
Pilon · 76, 234
Pilotti · 37, 228
Pinell · 7, 8, 9, 87, 239
Pinto · 42, 239
Piot · 33, 35, 209, 240
Piquée · 68, 229
Pitavy · 117, 230, 240
Pitt · 26, 75, 85, 86, 240
Plaisance · 8, 11, 14, 15, 16, 19, 28, 79, 81, 88, 231, 240
Plancherel · 44, 45, 113, 239
Poulin · 48, 52, 78, 240
Pourtois · 93, 240
Poussin · 51, 89, 240
Pras · 110, 230
Press · 27, 52, 53, 54, 82, 90, 206, 226, 232, 240
Prêteur · 2, 4, 5, 2, 8, 10, 38, 39, 40, 44, 61, 63, 64, 65,
67, 71, 72, 78, 88, 107, 117, 217, 222, 224, 225, 227,
228, 232, 233, 234, 235, 239, 240, 241, 242, 244

R

Rafferty · 13, 75, 218, 240
Rakotomala · 114, 240
Rambaud · 41, 42, 241
Ramel · 23, 27, 223, 227
Rankin · 4, 5, 41, 44, 46, 107, 113, 146, 147, 208, 239
Rasclé · 94, 151, 224, 241
Ravaud · 15, 35, 74, 75, 241, 242, 244
Raynaud · 25, 26, 236
Reidy · 124, 145, 152, 227
Reinert · 171, 241

Réveillère · 11, 223
Ricci · 27, 236
Rice · 114, 233
Richard · 68, 230
Rioux · 22, 73, 80, 82, 85, 90, 211, 241
Ritschard · 69, 234
Rivard · 73, 241
Roche Olivar · 27, 236
Rochex · 4, 5, 10, 14, 15, 53, 56, 57, 58, 61, 64, 72, 85,
87, 90, 206, 222, 226, 230, 241
Rocque · 79, 241
Rodriguez · 31, 32, 39, 40, 241
Roeleveld · 27, 239
Rogé · 47, 238
Rohrer · 4, 5, 116, 233
Rosenberg · 41, 52, 241
Rousse · 42, 214, 233
Rousseau · 11, 14, 22, 24, 25, 27, 28, 77, 78, 79, 85, 208,
241, 243
Roussey · 2, 36, 231, 232
Roux · 110, 230
Ruel · 40, 85, 233, 242

S

Safont · 67, 69, 70, 87, 213, 225, 235, 242
Safont-Mottay · 67, 70, 87, 213, 225, 242
Salbreux · 1, 234, 237, 242
Salles · 82, 83, 85, 116, 242
Samson · 117, 238
Sandhu · 36, 227
Santiard · 74, 76, 77, 208, 211, 233
Sardi · 69, 234
Savournin · 82, 83, 85, 116, 242
Scali · 32, 38, 226
Scelles · 1, 2, 81, 82, 85, 91, 211, 222, 233, 234, 242
Schalock · 13, 224
Schmit · 69, 242
Schumm · 28, 234

Senicar · 48, 242
Sermier Dessemontet · 7, 10, 13, 75, 77, 78, 242

Seye · 38, 224
Seznec · 1, 225
Sharma · 94, 242
Shavelson · 41, 242
Sheer · 37, 238
Simon · 8, 80, 223
Snowden · 84, 242
Soktolowski · 44, 238
Speltz · 27, 233
Stiker · 10, 33, 242
Suchaut · 68, 229
Swann · 41, 239
Sykes · 52, 232

T

Talbot · 66, 242
Tamagni Bernasconi · 88, 239
Tap · 11, 29, 31, 32, 33, 38, 40, 42, 59, 60, 78, 87, 88,
212, 216, 222, 225, 233, 236, 241, 242, 243
Tereno · 42, 239
Terrisse · 22, 235
Testu · 42, 221
Thomazet · 15, 25, 51, 89, 235, 243
Thouroude · 25, 27, 75, 77, 83, 243
Tonge · 73, 239
Torossian-Plante · 33, 44, 207, 209, 243
Tremblay · 11, 13, 22, 25, 27, 28, 52, 54, 74, 79, 81, 85,
88, 90, 109, 243
Tunbridge · 22, 231

U

Uusitalo-Malmivaara · 27, 52, 79, 90, 208, 243

V

Valentim · 37, 228
Van Zanten · 65, 66, 69, 229
Vanandruel · 39, 60, 234, 243
Vasquez · 75, 243

Vaughn · 28, 234
Velche · 15, 226
Vergeer · 27, 239
Veríssimo · 42, 239
Verrier · 42, 243
Vickerman · 28, 65, 82, 216, 226
Vienneau · 14, 27, 241, 243
Vignes · 74, 244
Villatte · 38, 39, 65, 71, 88, 91, 114, 217, 244
Ville · 10, 15, 35, 36, 234, 244
Vinay · 116, 244
Vincent · 2, 64, 228, 244
Vinter · 48, 52, 244
VonOhlen · 47, 227
Vouillot · 42, 43, 244

W

Wagner · 48, 52, 75, 229, 240
Wallon · 31, 32, 67, 244
Warnock · 14, 15, 28, 88, 240, 244
Wickers · 20, 244
Winnykamen · 68, 74, 75, 76, 79, 225

Z

Zaffran · 27, 35, 65, 73, 74, 75, 76, 79, 85, 88, 91, 208,
229, 244
Zafiroopoulos · 7, 8, 9, 87, 239
Zanone · 44, 239
Zaouche-Gaudron · 32, 235, 240, 244
Zay · 15, 16, 17, 244, 245
Zittoun · 100, 245

Index des notions

A

adolescence · 41, 43, 48, 60, 98, 104, 126, 136, 174, 187, 188, 194, 204, 205, 221, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 233, 235, 236, 239, 242, 243, 244

affectif · 25, 77, 85, 90, 113

apprendre · 28, 58, 61, 65, 69, 70, 83, 95, 119, 121, 128, 129, 133, 137, 138, 139, 187, 190, 192, 195, 199, 202, 203, 204, 209, 223, 224, 230

B

besoin · 3, 13, 14, 19, 71, 76, 125, 149, 168, 186, 187, 191, 199, 200, 212, 214

C

classe · 2, 7, 9, 10, 1, 9, 11, 14, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 36, 48, 49, 51, 52, 66, 67, 68, 73, 74, 76, 77, 78, 80, 81, 87, 89, 90, 95, 100, 101, 102, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 124, 125, 126, 139, 156, 159, 166, 167, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 209, 211, 212, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 231, 236, 240, 246

CLIS · 1, 11, 18, 19, 50, 51, 52, 80, 81, 89, 142, 185, 199, 200, 202, 203, 204, 209, 223, 226, 228, 235, 241, 251

comparaisons · 32, 42, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 80, 88, 89, 203, 211

concept de soi · 3, 39, 230, 235, 240

contextes · 4, 6, 1, 18, 31, 37, 40, 47, 51, 53, 55, 100, 108, 206, 208, 227

D

déficience · 6, 8, 6, 9, 10, 12, 13, 34, 36, 45, 46, 48, 49, 52, 73, 82, 97, 99, 100, 104, 138, 219, 222, 225, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244

désir · 10, 48, 49, 57, 58, 59, 83, 140, 169, 178, 189, 194, 195, 197, 199, 203, 242

désirabilité · 46, 114, 191, 207

dessin · 4, 9, 71, 96, 113, 116, 117, 118, 140, 141, 145, 149, 152, 155, 168, 175, 180, 181, 187, 190, 191, 194, 195, 197, 198, 200, 201, 203, 207, 211, 213, 244

dévalorisation · 47, 125, 198

développement · 2, 4, 7, 1, 2, 3, 7, 8, 27, 30, 31, 41, 42, 48, 51, 53, 56, 59, 64, 75, 76, 77, 78, 83, 85, 88, 90, 116, 135, 150, 174, 176, 188, 221, 223, 224, 228, 230, 235, 240, 241, 243, 244

différences · 4, 6, 10, 13, 15, 29, 36, 42, 43, 45, 51, 52, 54, 70, 71, 81, 98, 111, 116, 124, 129, 141, 147, 149, 150, 152, 155, 160, 164, 165, 171, 183, 208, 214, 215, 217, 226, 227, 244

difficultés · 6, 8, 10, 21, 22, 25, 29, 37, 39, 42, 47, 49, 52, 62, 68, 69, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 89, 103, 104, 107, 112, 116, 117, 118, 119, 120, 127, 128, 133, 134, 136, 137, 138, 140, 143, 144, 150, 152, 156, 157, 158, 163, 165, 169, 174, 179, 181, 182, 185, 186, 189, 191, 195, 196, 201, 202, 203, 205, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 218, 221, 243, 246

E

échec · 24, 33, 50, 55, 57, 69, 233, 236, 237, 239, 245

école · 4, 5, 7, 8, 9, 10, 2, 7, 8, 10, 11, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 28, 29, 36, 42, 47, 55, 56, 57, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 78, 79, 80, 84, 85, 90, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 112, 117, 118, 119, 121, 123, 124, 125, 126,

127, 128, 129, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145,
146, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159,
160, 161, 162, 163, 164, 167, 168, 169, 170, 173, 175,
176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187,
188, 189, 190, 191, 192, 195, 196, 197, 198, 199, 200,
202, 203, 204, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214,
215, 217, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 230,
231, 233, 235, 236, 237, 238, 240, 242, 243, 244

enseignants · 2, 4, 6, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 42, 46,
66, 69, 70, 71, 72, 74, 77, 78, 80, 81, 83, 84, 88, 95,
96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 109, 113,
119, 121, 125, 127, 128, 138, 139, 140, 143, 168, 173,
175, 180, 192, 195, 204, 206, 207, 210, 212, 214, 215,
219, 227, 231, 233, 235, 243

environnement · 9, 10, 12, 13, 17, 24, 40, 65, 72, 84, 118,
188, 189, 191, 200, 205, 214, 216, 223

estime de soi · 3, 35, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 50,
51, 52, 53, 65, 88, 89, 113, 221, 224, 226, 227, 228,
229, 230, 232, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 243

éthique · 28, 85, 87, 94, 104, 220, 225, 233, 237

expérience · 3, 4, 7, 8, 9, 10, 1, 2, 3, 4, 21, 35, 37, 54, 55,
56, 57, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 75,
76, 78, 85, 87, 88, 90, 91, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 101,
103, 104, 107, 108, 109, 112, 117, 118, 119, 121, 122,
123, 125, 126, 127, 136, 137, 141, 143, 145, 150, 151,
152, 153, 158, 165, 169, 170, 171, 172, 174, 177, 183,
184, 186, 189, 193, 196, 202, 204, 205, 206, 209, 213,
214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 224, 227, 228,
229, 230, 231, 232, 234, 237, 241, 244

expérience scolaire · 4, 3, 55, 57, 61, 64, 65, 70, 90, 125,
151, 169, 170, 183, 206, 217

F

famille · 3, 9, 8, 33, 38, 57, 65, 71, 72, 119, 120, 178, 180,
234, 235

H

handicap · 4, 6, 7, 1, 2, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 22,
23, 26, 27, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 44, 48, 49, 50,
55, 73, 74, 80, 82, 83, 84, 87, 91, 97, 99, 101, 118,

119, 122, 137, 198, 208, 209, 211, 215, 216, 217, 218,
219, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 230, 231,
232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242,
243, 244, 252

I

identification · 14, 31, 66, 67, 68, 114, 118, 122, 164, 236

identité · 6, 31, 32, 33, 35, 37, 39, 40, 43, 50, 62, 65, 67,
200, 216, 226, 233, 236, 237, 241, 242, 243

image de soi · 6, 3, 33, 39, 44, 46, 63, 67, 88, 113, 191,
214, 228, 233

IME · 4, 8, 1, 20, 24, 25, 48, 82, 83, 87, 97, 99, 100, 101,
104, 106, 109, 112, 124, 126, 137, 153, 154, 155, 157,
158, 160, 162, 163, 180, 181, 210, 219, 227, 235, 236,
242, 252

inclusion · 4, 5, 6, 7, 8, 1, 2, 3, 6, 13, 14, 15, 16, 18, 21,
22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 35, 37, 50, 52, 55, 72,
73, 74, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 87, 89, 91, 102, 104,
124, 188, 221, 223, 224, 226, 227, 229, 231, 233, 234,
235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244

intégration · 7, 2, 11, 17, 18, 19, 23, 26, 27, 28, 35, 47,
50, 51, 52, 60, 62, 67, 72, 74, 78, 79, 80, 81, 85, 89,
90, 95, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 123,
124, 125, 126, 127, 134, 155, 176, 180, 182, 183, 185,
192, 197, 199, 200, 208, 209, 211, 212, 223, 224, 227,
228, 229, 231, 232, 233, 239, 240, 241, 242, 243, 244

intellectuel · 4, 8, 21, 69, 85, 91, 128, 150, 198, 210, 216,
217, 227, 235, 238, 244

investissement · 4, 9, 43, 63, 64, 66, 70, 120, 155, 163,
164, 172, 173, 177, 182, 183, 185, 187, 189, 191, 193,
195, 198, 199, 213, 214

M

milieux · 1, 12, 13, 29, 31, 32, 37, 38, 39, 40, 56, 59, 63,
64, 87, 88, 100, 109, 127, 142, 204, 206, 210, 217,
223, 234, 244

mobilisation · 9, 10, 67, 69, 71, 155, 172, 175, 178, 180,
195, 196, 233, 238, 240

moqueries · 8, 80, 82, 101, 102, 127, 129, 143, 144, 186,
198, 208, 211

P

pairs · 4, 9, 2, 35, 44, 46, 48, 50, 51, 66, 67, 68, 70, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 85, 88, 90, 96, 100, 104, 119, 125, 139, 143, 145, 150, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 166, 168, 169, 172, 174, 176, 178, 180, 182, 183, 186, 192, 200, 204, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 219, 223, 230, 232, 233, 236, 244, 246

parents · 3, 6, 9, 2, 9, 22, 33, 34, 44, 63, 68, 69, 72, 73, 81, 100, 103, 104, 120, 139, 140, 144, 172, 174, 175, 178, 180, 183, 186, 192, 195, 202, 204, 206, 209, 214, 219, 234, 241, 243

parole · 65, 68, 72, 73, 83, 91, 104, 212, 218, 232

particulier · 3, 6, 39, 55, 60, 61, 64, 72, 88, 97, 102, 142, 144, 159, 167, 171, 174, 194, 196, 207, 208, 209, 243

personne · 6, 10, 11, 12, 17, 31, 32, 33, 35, 39, 40, 41, 58, 66, 113, 203, 204, 208, 211, 221, 222, 234, 236, 237, 252

processus · 4, 6, 4, 10, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 22, 27, 29, 31, 35, 42, 45, 46, 48, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 71, 83, 84, 88, 89, 91, 100, 122, 127, 129, 150, 183, 184, 205, 206, 209, 210, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 230, 231, 232, 234, 239

projet · 7, 19, 20, 29, 46, 48, 53, 68, 69, 83, 84, 99, 193, 231, 235, 237

R

rapport à l'école · 61, 69, 70, 72, 140, 203, 217

rapport au savoir · 7, 8, 9, 3, 29, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 69, 82, 83, 85, 95, 119, 123, 127, 128, 129, 138, 140, 153, 156, 209, 213, 217, 222, 224, 225, 226, 228, 230, 231, 232, 235, 237, 238, 240, 241, 242, 244

représentations de l'école · 62, 65, 118, 123, 127, 140, 142, 153, 209, 211, 213, 217

représentations de soi · 4, 6, 7, 8, 9, 10, 1, 2, 3, 31, 32, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 60, 87, 88, 89, 91, 94, 96, 97, 98, 100, 103, 107, 113, 114, 116, 123, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 159, 160, 164, 165, 167, 169, 170, 171, 172, 176, 178, 183, 205, 206,

209, 213, 214, 215, 216, 217, 220, 221, 227, 239, 244, 246

S

scolarisation · 4, 6, 7, 8, 1, 2, 3, 6, 7, 9, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 36, 45, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 55, 61, 65, 72, 73, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 87, 89, 90, 95, 99, 100, 102, 105, 106, 107, 108, 110, 113, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 138, 172, 176, 178, 180, 183, 189, 196, 197, 206, 208, 212, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 235, 236, 239, 240, 241, 243, 251, 252

singulier · 7, 1, 32, 56, 57, 59, 72, 79, 149, 213

situation · 4, 5, 6, 7, 1, 6, 12, 15, 24, 28, 31, 33, 34, 36, 37, 55, 58, 62, 74, 76, 78, 79, 80, 82, 84, 91, 97, 99, 119, 122, 137, 199, 200, 208, 209, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 228, 232, 234, 236, 237, 239, 240, 241, 244

situation de handicap · 1, 97, 216

sociale · 6, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 17, 20, 32, 36, 37, 41, 42, 46, 47, 51, 55, 56, 59, 60, 61, 65, 67, 68, 73, 77, 78, 81, 83, 84, 87, 91, 96, 114, 118, 129, 141, 180, 191, 204, 207, 216, 217, 218, 222, 223, 224, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 235, 237, 238, 241, 242, 243, 244

soutien · 2, 3, 10, 13, 19, 24, 38, 48, 66, 67, 69, 75, 77, 96, 117, 120, 182, 183, 199, 201, 207, 215, 221, 224, 227, 237

subjectif · 9, 38, 57, 59, 95, 107, 117, 127, 187, 216

T

trajectoire · 4, 8, 9, 52, 64, 87, 90, 95, 97, 100, 104, 107, 109, 110, 111, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 136, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 169, 171, 172, 174, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 184, 201, 204, 205, 206, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 220, 246

U

ULIS · 4, 5, 8, 11, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 36, 48, 73, 78, 81,
83, 89, 97, 99, 100, 101, 102, 104, 106, 112, 124, 125,
126, 137, 140, 142, 143, 144, 149, 153, 154, 157, 158,
160, 161, 162, 163, 172, 176, 178, 184, 185, 186, 187,
189, 208, 210, 211, 212, 219, 234, 237, 252

V

valorisation · 4, 9, 10, 40, 49, 63, 65, 67, 74, 113, 125,
154, 155, 159, 163, 164, 168, 169, 174, 181, 189, 192,
193, 194, 196, 197, 201, 204, 206, 207, 210, 211, 212,
213, 214

Index des sigles

- AAIDD : American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
- ACP : Analyse en Composante Principale
- AD : Analyse Discriminante
- AESH : Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap
- AIS : Apprentissages Intellectuels et Scolaires
- APAJH : Association Pour Adultes et Jeunes Handicapés
- ARA : Apprentissages Relationnels et Affectifs
- ASH : Adaptation Scolaire et scolarisation des élèves Handicapés
- AVS : Auxiliaire de Vie Scolaire
- AVQ : Apprentissages de la Vie Quotidienne
- BEP Besoins Educatifs Particuliers
- CAPA-SH : Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap
- CADPH : Commission de l'Autonomie et des Droits des Personnes Handicapées
- CATTP : Centre d'Accueil Thérapeutique à Temps Partiel
- CE : Cours Élémentaire
- CFG : Certificat de Formation Générale
- CH : Classification Hiérarchique
- CHA : Classification Hiérarchique Ascendante
- CHD : Classification Hiérarchique Descendante
- CIF : Classification Internationale du Fonctionnement du Handicap et de la Santé
- CLIS : Classes d'Intégration Scolaire / CLasses pour l'Inclusion Scolaire
- CM : Cours Moyen
- CMPP : Centre Médico-Psycho-Pédagogique
- CP : Cours Préparatoire
- CNSA : Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie
- DEREI : Dessin de l'Ecole Réelle et de l'Ecole Imaginaire
- DI : Déficience Intellectuelle
- DP : Développement Personnel
- EPS : Education Physique et Sportive
- ESS : Equipe de Suivi de la Scolarisation
- ET : Ecart-Type

- GAPP : Groupes d'Aides Psycho Pédagogiques
- GEVA : Guide d'ÉVALUATION des besoins de compensation de la personne handicapée
- IEN : Inspecteurs de l'Éducation nationale
- IME : Institut Médico-Educatif
- IMP : Institut Médico-Pédagogique
- IMPro : Institut-Médico-Professionnel
- M : Moyenne
- MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées
- MEN : Ministère de l'Éducation nationale
- N : Effectif
- OMS : Organisation Mondiale de la Santé
- ONU : Organisation des Nations-Unies
- PPH : Processus de Production du Handicap
- PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation
- QI : Quotient Intellectuel
- SESSAD : Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile
- SH : Situation de handicap
- SPPC : Self Perception Profile for Children
- SVT : Sciences de la Vie et de la Terre
- UE : Unités d'Enseignement
- ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire
- UNAPEI : Union Nationale des Associations de Parents d'Enfants Inadaptés
- UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
- UPI : Unités Pédagogiques d'Intégration
- VD : Variable Dépendante
- VI : Variable Indépendante
- VM : Variable Modératrice
- 2CA-SH : Certificat Complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap