HAL
open science

Entre classe d'inclusion et Unité localisée pour l'inclusion scolaire en lycée professionnel : suivis ethnographiques d'une scolarisation adaptée

Godefroy Lansade

▶ **To cite this version:**

Godefroy Lansade. Entre classe d'inclusion et Unité localisée pour l'inclusion scolaire en lycée professionnel : suivis ethnographiques d'une scolarisation adaptée. Recherches en éducation, 2015. hal-01672011

HAL Id: hal-01672011

https://hal.umontpellier.fr/hal-01672011v1

Submitted on 22 Dec 2017

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.

Entre classe d'inclusion[1] et Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire en lycée professionnel : suivis ethnographiques d'une scolarisation adaptée

Godefroy Lansade[2]

Résumé

Cette recherche s'appuie sur une observation ethnographique menée auprès d'un groupe d'adolescents et jeunes adultes, reconnus en situation de handicap, scolarisés au sein d'un dispositif Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire d'un lycée professionnel (ULIS). Elle interroge et analyse l'expérience que ces élèves rattachés à ce dispositif ont de l'inclusion scolaire. Après avoir rappelé quelques-uns des grands moments de l'inclusion scolaire dans l'enseignement secondaire et défini ce paradigme selon trois dimensions – physique, sociale et épistémique – nous verrons en quoi ce dispositif se distingue d'une classe. L'étude montre que le fait d'être rattachés simultanément à une classe d'inclusion et au dispositif peut entraîner des situations paradoxales inattendues. L'ULIS apparaît dès lors comme un dispositif inopérant ou contre-productif au regard des enjeux affichés en terme d'inclusion.

Implantées au sein des collèges et des lycées, les Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) sont des dispositifs collectifs permettant la scolarisation des élèves en situation de handicap ou atteints de maladies invalidantes. La circulaire[3] qui en institue l'organisation précise que ces dispositifs représentent une *« des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique pour ces élèves »* et constituent une *« réponse adaptée aux besoins de certains élèves en situation de handicap présentant des troubles des fonctions cognitives, des troubles envahissants du développement (dont l'autisme), des troubles des fonctions motrices (dont les troubles dyspraxiques), des troubles de la fonction auditive, des troubles de la fonction visuelle ou encore des troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladie invalidante) »*[4].

Le présent article a pour objet de rendre compte de quelques conséquences paradoxales qui sous-tendent la mise en œuvre de la politique publique d'inclusion scolaire s'actualisant *dans* et *par* le dispositif ULIS d'un lycée d'enseignement professionnel. Une approche ethnographique, attentive à l'ordinaire du fonctionnement d'une ULIS permet d'une part de montrer l'inclusion scolaire en « train de se faire » et d'autre part, dévoile les multiples façons dont les individus composent avec ses diverses dimensions et se constituent eux-mêmes par ces multiples processus. Le concept d'*expérience*, proposé par Dubet dans le champ de l'éducation, est ici très utile : « *La manière dont les acteurs individuels ou collectifs combinent les diverses logiques de l'action qui structurent le monde scolaire. […] D'une part, elle est un travail des individus qui construisent une identité, une cohérence et un sens, dans un ensemble social qui n'en possède pas a priori […] mais d'autre part, les logiques de l'action*[5] *qui se combinent dans l'expérience n'appartiennent pas aux individus ; elles correspondent aux éléments du système scolaire et sont imposées aux acteurs comme épreuves qu'ils ne choisissent pas.* » (1996, p.62). Elle se présente telle une tension entre la subjectivité des acteurs et un ensemble de mécanismes

[1] J'entends par *classe d'inclusion*, une classe de lycée, dite ordinaire, au sein de laquelle est inclus un élève rattaché à l'ULIS.
[2] Doctorant en anthropologie, Centre Norbert Elias, EHESS Marseille, Centre d'Analyse des Processus en Éducation et en Formation (CAPEF), Université de Nice Sophia-Antipolis.
[3] Circulaire du 18/06/2010 intitulée « Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré ».
[4] Les élèves au centre de la réflexion de cet article présentent des troubles des fonctions cognitives. Cette catégorisation propre à l'Éducation Nationale s'est substituée à celle de *handicap mental* avec la circulaire du 21/02/2001 instituant les UPI. La dénomination retenue à l'époque était *Troubles importants des fonctions cognitives* devenue en 2010 *Troubles des fonctions cognitives*.
[5] L'auteur rapproche les « logiques de l'action » des « fonctions » essentielles du système scolaire que sont la *socialisation*, *la distribution des compétences et l'éducation*. Il parlera lui *d'intégration, de stratégie et de subjectivation* (Dubet, 1996, p.63-64).

objectifs : « *Si chacun construit lui-même son expérience sociale, il n'empêche qu'il ne la bâtit qu'avec des matériaux "objectifs" et qui ne lui appartiennent pas. Les élèves ne définissent ni les relations des cultures familiales et de la culture scolaire, ni les utilités sociales objectives attachées à leurs études, ni les connaissances scolaires et les méthodes pédagogiques. Mais ce sont eux qui doivent combiner ces divers éléments.*» (Dubet, 1996, p.17). Si la subjectivité des lycéens rattachés à l'ULIS est l'objet central de cette étude, il n'en demeure pas moins que le poids des structures sociales, les attentes du législateur, celles du coordonnateur de l'ULIS, des enseignants du lycée, des parents d'élèves, le rôle de l'auxiliaire de vie scolaire, des pairs et, bien sûr, des élèves eux-mêmes, contribuent à définir et à infléchir les cadres de leurs expériences scolaires. Il s'agit donc de trajets singuliers mais « en situation ». C'est la raison pour laquelle cette enquête a été menée *dans* mais aussi *hors* du dispositif, dans les lieux non pédagogiques, espaces encore peu investigués dans le champ de la recherche portant sur la scolarisation de lycéens en situation de handicap[6]. Il s'est agi de saisir les expériences des élèves dans les « fragments » de *configurations sociales* qui les informent auxquelles nous avons pu avoir accès. Cher à Norbert Elias, le concept de *configuration* est « *fondamentalement lié à une anthropologie de l'interdépendance humaine, qui considère les individus avant tout comme des êtres sociaux pris dans des relations d'interdépendance* » (Lahire, 1995, p.37). Il offre un moyen de demeurer sensible au poids du passé dans le présent, aux contraintes, aux pesanteurs mais aussi aux régularités qui déterminent non des règles mais des choix circonstanciels toujours à même d'être réévalués par les acteurs eux-mêmes.

Après une brève présentation du terrain d'enquête et de la démarche de recueil de données, je reviendrai sur l'apparition du paradigme d'*inclusion* dans la législation française et la manière dont il a été mis en acte, entre autres, par la création des Unités Pédagogiques d'Intégration devenues par la suite ULIS. Je m'attacherai ensuite à définir la nature du dispositif ULIS au regard de ce avec quoi il est souvent confondu : une classe. Enfin, il s'agira de voir en quoi ce dispositif, par sa nature même et les modalités de son fonctionnement, peut entraîner des situations paradoxales inattendues au regard de l'inclusion dont il est censé favoriser la mise en œuvre.

1. Recueil des données et terrain de recherche

Le recours à la démarche ethnographique permet d'atteindre un grain d'analyse suffisamment fin pour entrer dans des aspects souvent non perçus de l'expérience scolaire des adolescents et jeunes adultes scolarisés en ULIS. On peut ainsi découvrir *« la relative hétérogénéité de ce que l'on imagine homogène »* (Lahire, 1995, p.37). La réduction d'échelle d'observation que permet la proximité ethnographique représente ainsi une voie d'accès à des niveaux de réalité souvent réduits, par des niveaux d'analyse de type macrosociologique, à leur rationalité affichée. C'est pourquoi nous utilisons une « conceptualisation basse » (Bensa, 2010, p.82), qui conserve des traces du terrain, des conduites des acteurs et des discours locaux. Le temps long de l'enquête de terrain, tel que je l'ai vécu, oblige néanmoins à sans cesse réajuster ce que l'on écrit de ce que l'on observe d'une réalité par essence mouvante et toujours hétérogène. Le concept d'*expérience*, qui reviendra souvent dans la suite de ce texte, s'appuie donc sur « *la vertu heuristique des concepts ouverts […], provisoires, ce qui ne veut pas dire vagues, approximatifs ou confus* » (Bourdieu, 1987, p.54). On comprend alors que l'objet de recherche n'est pas défini *a priori* mais qu'il se construit par un travail d'élaboration et de réélaboration au cours de la recherche.

Trois grandes formes de productions de données ont été convoquées lors de cette étude : *l'observation participante* (par immersion prolongée dans des espaces de la vie quotidienne des lycéens comme la cour, la cafétéria, le foyer, etc.), des *entretiens* formels[7] et *conversations* informelles avec les élèves, des parents d'élèves, le coordonnateur de l'ULIS, l'auxiliaire de vie

[6] Et plus particulièrement, dans le cas présent, pour des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives.
[7] Les entretiens ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique et sémantique à la fois avec une attention particulière portée à l'énonciation et au contexte de celle-ci.

scolaire, l'enseignant référent, des professeurs du lycée mais aussi des tuteurs de stage, etc., enfin la collecte de *sources écrites* telles que les bilans et rapports d'inclusion et de stages, des projets d'orientation professionnelle, etc. J'ai assisté à des réunions institutionnelles (équipes de suivi de scolarisation, équipes pluridisciplinaires d'évaluation, équipe éducative, conseils de classe, réunions de rentrée, réunions de parents, etc.) Les observations ont été recueillies sur une durée de trois années scolaires. La première année, à raison de deux journées ou demi-journées par semaine, la seconde année, à raison de trois à quatre fois par semaine, la troisième année de manière plus ponctuelle, deux à trois fois par mois. Cette enquête a été conduite au sein d'un lycée professionnel d'une ville moyenne de province auprès d'une vingtaine d'adolescents et jeunes adultes de seize à vingt ans, tous administrativement reconnus handicapés par la CDAPH[8].

2. De l'inclusion en droit à l'inclusion en acte

À l'image de nombreux pays européens, la France a fait le choix de l'*inclusion* comme nouveau paradigme pour penser la scolarisation des enfants, adolescents et jeunes adultes en situation de handicap. Engagée à l'échelle de la société tout entière, et non du seul système éducatif, cette évolution s'inscrit dans un mouvement entrepris maintenant depuis plus d'une vingtaine d'années au sein duquel l'inclusion constitue *« un des objectifs promus en 1994 par la déclaration de Salamanque, des règles pour l'égalisation des chances promulguées par l'ONU la même année, de la charte du Luxembourg promulguée en 1996 par l'Union européenne dans le cadre de l'agenda de Lisbonne pour évaluer les politiques publiques »* (Ebersold, 2009, p.71). L'UNESCO, dont l'éducation pour tous est une des préoccupations majeures, emploie préférentiellement les termes d'*éducation pour l'inclusion* plutôt que d'*éducation inclusive,* l'école n'étant pas considérée comme une fin en soi. Si le terme d'inclusion ne figure pas nommément dans la loi du 11 février 2005[9], il n'en demeure pas moins que celui de *scolarisation* – employé dans son versant scolaire – engage à aller dans ce sens. Tout enfant ou adolescent reconnu en situation de handicap se voit en effet reconnu le *droit* de fréquenter son établissement scolaire de *référence*[10]. L'intention inclusive européenne s'est vu, avec la loi du 11 février 2005, transformer en acte législatif. Plus récemment, le terme d'inclusion a fait son apparition dans l'article 2 de la *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* du 9 juillet 2013 qui impose au service public de l'éducation de *« veiller à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction* ». En droit, l'inclusion scolaire est à présent le principe de base de l'éducation pour tous. Shakespeare et Watson énoncent clairement les conséquences à attendre de la prise en compte du paradigme d'*inclusion* en lieu et place de celui d'*intégration : « L'inclusion est considérée comme un concept plus approprié que celui d'intégration : cette dernière implique que la société ne change pas, mais que l'individu est normalisé ou, autrement dit, inséré ; l'inclusion implique que les barrières n'existent pas à l'origine, et que les systèmes sont conçus explicitement pour satisfaire tout le monde. »* (1998, p.74). Le passage d'une logique d'*intégration* à une logique d'*inclusion* implique dès lors que l'appartenance de tous les élèves à la communauté scolaire, sur la base d'un droit égal, ne peut souffrir aucune condition. L'école inclusive, pour tous et pour chacun, ayant comme mission de s'adapter à la diversité du public qu'elle accueille et non l'inverse. Ce n'est plus aux élèves en situation de handicap de montrer qu'ils sont capables de s'adapter aux conditions dites ordinaires de scolarité, mais de faire en sorte que ces dernières répondent à l'ensemble des élèves sans distinction aucune.

▪ *L'inclusion dans l'enseignement secondaire*

S'agissant des seuls élèves présentant des troubles des fonctions cognitives, les UPI, qui ont vu le jour en 1995, ont à l'époque ouvert le chemin du collège et du lycée à ces élèves qui jusque

[8] Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées.
[9] Loi pour *l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.*
[10] L'établissement le plus proche du domicile de l'élève.

là en étaient exclus[11]. Néanmoins, au cours de l'année 1998-1999, la mission conjointe des inspections générales de l'Éducation nationale et des Affaires sociales souligne la mise en oeuvre hésitante de ce dispositif se traduisant par une insuffisance des possibilités d'accueil, des disparités géographiques importantes et la persistance de discontinuité éducative avec le primaire. Dès la fin de l'année 1999[12], un plan de relance – nommé Handiscol – est alors engagé en faveur de la scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap. Suivra une nouvelle circulaire en date du 21 février 2001 intitulée *« Scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et développement des UPI »*[13]. L'orientation générale de ce texte réaffirme que *« la scolarisation en milieu ordinaire représente pour les élèves handicapés de meilleures chances de réussite scolaire et d'épanouissement personnel. Elle constitue une étape déterminante pour l'intégration sociale et professionnelle ».* En 2003[14], le ministre de l'Éducation nationale de l'époque lance un plan quinquennal prévoyant la création de deux cents UPI par an. Ce dernier arrivé à échéance et entre-temps la loi du 11 février 2005 entrée en vigueur, le législateur ne cessera de soutenir la création de dispositifs ULIS sur l'ensemble du territoire national. L'état des lieux réalisé au début de l'année 2011 témoigne de la confiance accordée dans ce dispositif dont le nombre est en constante progression : « *L'implantation de ces unités d'intégration est organisée de façon à ne laisser aucun territoire hors d'accès des élèves, en tenant compte des contraintes raisonnables de transport. En 2010-2011, l'effort portera en priorité sur des ouvertures en lycées professionnels […] À la rentrée 2006 : 1 009 unités pédagogiques d'intégration, rentrée 2010 : plus de 2 000 unités localisées pour l'inclusion scolaire* »[15].

- ***L'inclusion scolaire : un paradigme à trois dimensions***

Que les ULIS aient permis à des élèves en situation de handicap de franchir les portes du lycée est incontestable. Il n'en reste pas moins que ces modalités de scolarisation restent à interroger. Bien que nécessaire, une approche *quantitative* de l'inclusion scolaire ne peut rendre compte de l'expérience qu'en font les personnes concernées. C'est donc par l'étude de l'expérience scolaire des élèves rattachés à une ULIS que j'ai souhaité interroger l'inclusion scolaire en tant que logique d'action. Pour cela, je distinguerai trois dimensions du concept d'inclusion à la fois complémentaires et en constante interdépendance. La première, que je qualifierai de dimension *physique*, se caractérise par le droit reconnu aux adolescents en situation de handicap de poursuivre leur parcours scolaire, sans rupture, au sein d'un lycée. La loi du 11 février 2005, la circulaire sur les ULIS et la loi du 9 juillet 2013 en assurent le cadrage. La proximité spatiale n'impliquant pas *de facto* la mixité, la dimension *sociale*, comme relation d'interaction avec les pairs, représente la deuxième dimension. La troisième dimension, que je nomme *épistémique,* correspond quant à elle à l'appropriation des objets de connaissance portés par l'institution éducative. L'entrecroisement de ces trois dimensions constitue le dispositif déterminant les marges d'actions des élèves et induit ainsi les expériences. L'inclusion *physique* représentant un moyen de l'inclusion *sociale* ; l'inclusion *épistémique,* une condition de la scolarisation et un moyen de socialisation.

3. L'ULIS : classe ou dispositif ?

L'usage qui est fait du terme de dispositif par le législateur reste très imprécis. À la suite de Beuscart et Peerbaye, on peut penser qu'il s'agit d'*« un terme de langage commun, impliquant un engagement théorique minimal, qui sert à désigner de façon souple et ouverte ce qui organise l'activité humaine dans différents domaines tout en laissant à son utilisateur le soin d'apporter des précisions complémentaires »* (2006, p.3). Contraignant par le fait qu'il représente

[11] Quelques expériences d'intégration dans le secondaire existaient avant cette date mais à titre expérimental.
[12] Circulaire du 19 novembre 1999.
[13] Circulaire qui s'inscrit dans le cadre du plan d'accès à l'autonomie des personnes handicapées annoncé par le gouvernement de l'époque en janvier 2000.
[14] Notons que 2003 fut aussi l'Année européenne des personnes handicapées.
[15] Site du Ministère de l'Éducation nationale (2011), http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.htlm

un moyen d'atteindre les fins définies par le législateur, il reste à la fois souple et évolutif dans le but de laisser aux acteurs une marge de manœuvre suffisante pour s'adapter aux exigences et contraintes du contexte dans lequel ils évoluent. C'est sans doute la raison pour laquelle il est rappelé que l'ULIS doit être distinguée d'une classe. La circulaire de 1995 sur les UPI insistait déjà à l'époque sur cette distinction : *« Souple et évolutif, ce dispositif se fonde sur l'alternance de regroupements pédagogiques spécifiques d'élèves handicapés et de périodes d'intégration dans des classes ordinaires […] ces dispositifs ne pouvant constituer des structures à part ».* Précision à nouveau rappelée dans la circulaire de 2001 : *« Ces unités ne constituent pas une "filière" mais bien un dispositif ouvert sur l'établissement scolaire, même lorsqu'il s'avère opportun de prévoir, pour certaines activités, le regroupement des élèves concernés »*. Cette évolution préfigure ainsi le passage du paradigme d'intégration à celui d'inclusion. Jusqu'à la récente circulaire sur les ULIS, les élèves étaient administrativement inscrits au sein du dispositif comme on pouvait l'être dans n'importe quelle autre classe. Depuis 2010, la loi impose qu'ils le soient désormais dans une classe dite *« ordinaire »* qui devient leur classe de référence. L'ULIS n'étant alors qu'un dispositif d'accompagnement à l'inclusion. Les élèves sont dès lors nommément inscrits dans des classes de CAP dits « réservés » ou « prioritaires »[16]. Par ce renversement des points de vue et des pratiques, l'intention du législateur est de faire de l'inclusion en milieu ordinaire un point de départ et non un idéal à atteindre. Le but étant de ne pas voir apparaître de nouveaux « *exclus de l'intérieur* » (Bourdieu & Champagne, 1992) lorsque par la diversité des parcours qu'elle propose, l'École, garde désormais en son sein, mais non sans risque, ceux qu'auparavant, elle expulsait ou à qui elle refusait l'accès. L'enjeu à présent pour les élèves est de parvenir à se maintenir en classe ordinaire, auquel cas ils rejoindront partiellement, voire pour certains totalement, le dispositif ULIS[17]. C'est bien la dimension *physique* de l'inclusion qui se voit ici non seulement rappelée, mais repensée à travers la nature même du dispositif. L'ambition étant de faire de l'ULIS autre chose qu'une classe close sur elle-même sans que les élèves n'aient aucune chance réelle de fréquenter ou rejoindre un cursus commun. Néanmoins, tous les acteurs que j'ai pu interroger parlent de la *classe* ULIS et non du *dispositif* ULIS, ou à défaut, de « l'ULIS » ou encore « des ULIS ». Le terme de dispositif n'étant jamais prononcé. La classe est un des éléments bien intégrés par tous de la *forme scolaire* traditionnelle (Vincent, 1980). Quel que soit leur temps de présence au sein du dispositif, l'ULIS est reconnue, par les membres de la communauté éducative et par les autres lycéens, comme étant *la* classe de référence « des ULIS ». Voici ce qu'en dit Marc, le coordonnateur de l'ULIS :

« C'est quoi l'ULIS pour toi ?[18]
(hésite) C'est un dispositif, ce n'est plus une classe. Nous on met ça en avant régulièrement pour (cherche ses mots) qu'il y ait de l'inclusion avant tout. Qu'on ne pense pas la classe, enfin (il se reprend) le dispositif, comme une classe (rires)! […]. Pour moi, c'est une classe ! » […]
C'est une distinction que tu as faite au cours de la réunion de parents, tu as dit « c'est un dispositif et pas une classe ».
J'ai expliqué aux parents que ça devrait ! Je leur ai expliqué quel était le cadre légal, j'ai bien dit quelle était ma marge à moi et je l'assume.
Tu as dit aux parents que ce qui était important pour toi c'est que ça fonctionne encore comme une classe.
Oui et je l'assume ! Ça ne va pas dans l'esprit de la loi mais tant pis ! […] En l'état actuel des choses j'ai déjà quatre élèves qui sont déjà pas inclus et je vais pas les inclure pour les inclure et les mettre dans des situations difficilement gérables et vivables […]
Je ne comprends pas très bien, dispositif, ça voudrait dire qu'ils (les élèves de l'ULIS) seraient inscrits dans une classe (ordinaire) ?
Légalement, l'ULIS, en fait, ça devient une espèce de tremplin ou de filet de sécurité pour des élèves qui sont des élèves comme les autres finalement, porteurs de handicap, donc qui ont un PPS[19] *mais qui appartiennent à une classe uniquement et il y a un dispositif qui est là pour faire un peu relais, pour arrondir les angles on va dire... Moi ça me fait penser à ce qu'on peut faire*

[16] Les élèves admis au sein de ces formations sont majoritairement issus de SEGPA et d'ULIS collège.
[17] Aussi paradoxal que cela puisse paraître, des élèves sont inscrits dans une classe qu'ils ne fréquentent plus mais ne peuvent être inscrits au sein de l'ULIS qui n'existe plus en tant qu'entité administrative.
[18] Les extraits soulignés correspondent à mes interventions.
[19] Projet Personnalisé de Scolarisation.

quand on est dans un service de soins qu'on suit des élèves. Un relais... Un relais qu'on n'appelle plus classe, mais là c'est pas moi, c'est un dispositif ! »

Le coordonnateur est un enseignant de formation pour qui la classe fait partie des éléments qui fondent son identité professionnelle ; d'où la difficulté de Marc à considérer le dispositif comme étant d'une autre nature. La comparaison qu'il fait entre l'ULIS et un service de soins laisse toutefois entendre qu'il en reconnaît sa spécificité comme soutien à l'inclusion en classe ordinaire. S'il ne remet pas en cause l'inclusion dans sa dimension *physique,* il doute de sa systématicité et de sa pertinence dans ses dimensions *sociale* et *épistémique* à l'égard de certains élèves qui, au sortir d'ULIS collège, ne seraient pas prêts pour une inclusion en classe ordinaire. C'est la raison pour laquelle il dit continuer à faire fonctionner le dispositif comme une classe au sein de laquelle les élèves sont scolarisés quasiment à temps plein, bien qu'inscrits administrativement dans une classe de CAP. Dès lors, ce point de vue, qui mériterait d'être plus amplement problématisé[20], vient conforter celui de l'ensemble des membres de la communauté éducative, pour qui l'ULIS est géographiquement et symboliquement repérée comme une classe : une salle lui est réservée, un enseignant et une auxiliaire de vie scolaire (AVS) y sont affectés. Ceci explique, en partie, que les élèves, bien qu'inclus prioritairement en classe de CAP, restent avant tout des élèves de « la classe ULIS ». Le coordonnateur et l'AVS étant considérés comme les seuls référents des élèves et « spécialistes » du handicap.

4. Un dispositif ambigu par nature

▪ *Le poids du marquage institutionnel*

Étiquetée négativement, l'ULIS participe de certains ratés d'inclusion, notamment dans son versant social. Le dispositif prend la forme d'une *classe-stigmate* qui place les élèves en position de *« discrédités »* (Goffman, 1975). *« On nous a dit dès le début de l'année c'est une classe spéciale (hésite) et c'est le mot spécial et l'étiquette ULIS qui fait qu'on a un autre regard sur eux. »* (Julie, Terminale TBCP). *« C'est l'étiquette Ulis qui fait qu'on dit : "c'est des mongols". C'est un peu tout le monde dans le lycée qui a cette image-là […] Ils ont fait de leur classe une identité. Ils se sont identifiés à une classe et je trouve que c'est pas forcément bien… parce qu'ils se sont pas identifiés en tant que… j'ai l'impression qu'ils se sont pas trouvés en tant que personne à part entière en fait, j'ai vraiment l'impression qu'ils s'identifient à une classe, à une étiquette »* (Paul, Terminale TBCP). Ces propos témoignent du statut dépréciant avec lequel les élèves rattachés à l'ULIS doivent composer. Bien que certains d'entre eux, « discréditables », essaient de cacher cette affiliation, leurs absences régulières de la classe d'inclusion rendent vaines toutes tentatives de dissimulation. C'est pour des raisons analogues que la plupart des élèves refusent d'être accompagnés par l'AVS, véritable « symbole stigmate » (Goffman, 1975, p.59), qui laisse supposer, révèle ou consacre une différence jugée sous les traits négatifs de l'écart et du manque. Certains préfèrent vivre des situations d'échec dans les classes d'inclusion que d'être accompagnés. *« Léa ne veut plus que je l'accompagne. Elle m'a dit : "Je veux plus aller en inclusion si tu viens !" Elle m'a dit que c'était pas contre moi mais qu'elle voulait se débrouiller toute seule. Elle est en grande difficulté, il y a peu de chance qu'elle y parvienne seule, mais je respecte son choix. »* (Line, AVS). Théo quant à lui me confie avoir trouvé une solution pour s'en sortir en mathématiques : *« Je m'suis mis à côté d'un intello pour avoir les réponses (rire) ».* Lya et Noa, dans la même classe d'inclusion, ont refusé d'être accompagnés par l'AVS, mais ont fait le choix de l'entraide : *« Des fois on n'arrive pas trop à suivre. J'ai galéré pour faire le classeur, j'arrivais plus à suivre, je savais pas où il fallait ranger… alors je regardais sur Lya et elle aussi des fois regardait sur moi »* (Noa). Les élèves ont parfois recours à des stratégies de « survie» – plus ou moins régulières – pour éviter de décrocher et ne pas avoir à exprimer leurs difficultés auprès des enseignants. Demander de l'aide c'est prendre le risque d'attirer l'attention sur soi, rappeler et légitimer le bien-fondé de son appartenance à l'ULIS :

[20] La décision de Marc est bien entendu contingente de la manière dont est considérée l'inclusion scolaire des élèves présentant les plus grosses difficultés d'apprentissage et/ou de communication. L'accessibilité des classes ordinaires de CAP, est un facteur qui influe considérablement sur les conditions d'inclusion des élèves en situation de handicap. C'est d'ailleurs ce qui contraint Marc à prendre des décisions allant à l'encontre de l'inclusion telle que pensée par le législateur.

« C'est trop la honte de demander. Y vont dire retourne en ULIS ! » (Noa). Il serait toutefois réducteur de penser que l'appartenance au dispositif ULIS soit le facteur explicatif majeur de l'insuccès des *« contacts mixtes »* (Goffman, 1975) avec les lycéens des classes d'inclusion. Si certains élèves d'ULIS ne parviennent pas à s'affilier à leur classe d'inclusion c'est en partie dû à des difficultés communicationnelles : *« Ils font partie du lycée, on y prête plus attention, mais on voit qu'ils sont un peu en décalé (hésite). Ils ont des comportements pas comme nous quand ils se mettent à courir dans la cour… Ils sont encore un peu gamins, ils sont un peu jeunes dans leurs têtes. Ils sont dans leur bulle ! (rire). Karim ça va, les filles ça va aussi. Y'en a on dirait qu'ils sont pas de ce monde ! Karim c'est pas la même chose, ils ont tous un problème différent. Y'en a qu'étaient plus ouverts que d'autres, je pensais qu'on allait plus parler avec eux, on nous avait prévenu mais y'avait aucun rapport ! Nous, on pose des questions mais ils répondent pas… »* (Eve, Terminale TBCP). Les incohérences de l'expression, la mise à mal de certaines conventions sociales ou la mauvaise interprétation des « cadres de l'interaction » (Goffman, 1991) mettent celles-ci en péril. La faillite de l'interaction lors des contacts mixtes conduit alors non à l'exclusion mais plutôt à « l'*évitement »* (Goffman, 1974) de la rencontre.

▪ *Entre présence et absence*

L'alternance entre *classe d'inclusion* et ULIS, propre à chaque élève, s'organise entre des temps de *regroupements* au sein de l'ULIS et des temps *d'inclusion* dans la classe correspondant à leur « choix » professionnel[21]. L'emploi du temps est ainsi partagé entre les temps d'ateliers, les savoirs associés (cours théoriques en lien avec la pratique professionnelle), les enseignements généraux et les temps de *regroupement* au sein de l'ULIS. À cela viennent s'ajouter, sur le temps scolaire, des prises en charge rééducative et/ou thérapeutique. Le coordonnateur partage alors son temps entre la poursuite des apprentissages fondamentaux et le suivi des enseignements dispensés dans les classes d'inclusion afin d'éviter le « décrochage » des élèves qui viendraient à ne plus pouvoir en suivre le rythme. Cette répartition évolue au gré des progrès, difficultés ou bifurcations d'orientation professionnelle de chacun des élèves. À n'en pas douter, on voit dans ce fonctionnement un moyen d'apporter des réponses au plus près des besoins éducatifs particuliers des élèves. Néanmoins, l'enchevêtrement de ces différentes temporalités – dans des espaces physiques distincts – n'est pas sans entraîner des répercussions sur les dimensions sociale et épistémique de l'inclusion. Les élèves se trouvent en effet pris dans ce qui pourrait s'apparenter à une sorte « d'*ubiquité impossible »* (Sayad, 1999). Ne pouvant pour la plupart suivre une inclusion pleine et entière dans une classe de CAP, ils oscillent entre *présence* et *absence* dans chacune des deux classes ; toujours en quête de ce qui a pu se dérouler en leur absence. Cette alternative d'égal intérêt pour les élèves les place face à un dilemme dans lequel faire un choix entraînera de fait des conséquences négatives. Sur le plan de la dimension épistémique, le choix d'une inclusion totale dans une classe de CAP les priverait de l'enseignement des savoirs fondamentaux qui pour la plupart leur fait défaut, mais s'avèrent indispensables pour aborder ceux dispensés en CAP. A l'inverse, le choix d'une scolarisation exclusive en ULIS empêcherait toute possibilité de formation professionnelle et irait à l'encontre du paradigme d'*inclusion* dans ses dimensions physique et sociale. *« Ça m'embrouille, j'sais plus où j'en suis ! »* avoue Léa partagée entre l'ULIS et sa classe de CAP. Paul, lui, verbalisera ce que beaucoup vivent sans jamais le verbaliser de manière aussi explicite : *« Quand j'arrive [de retour de la classe d'inclusion] les autres travaillent sur quelque chose et moi j'y comprends rien parce que j'ai été absent alors j'sais pas où ils en sont ! »* Noé décrochera lui dès le premier trimestre et finira par annoncer au coordonnateur qu'il ne souhaite plus retourner dans sa classe d'inclusion qu'il nommera *« d'exclusion ».* Il fera le choix de rester à temps plein en ULIS. Après que Marc l'ait repris sur le terme en lui précisant qu'il ne s'agit pas d'une classe d'exclusion mais d'inclusion ; *Noé* reprendra à son tour le coordonnateur : *« Non, c'est bien une classe d'exclusion, c'est mon pire cauchemar, je comprends rien ! »* À l'heure où il est souvent rappelé qu'une scolarité pleinement investie est une scolarité à laquelle on donne du *sens*, les élèves qui ont été nos interlocuteurs ont vécu l'alternance ULIS/classe d'inclusion comme vide de sens. Tant en termes de signification – pourquoi être scolarisé sur deux classes à la fois ? – qu'au regard de leur projet d'orientation, par défaut pour certains ou trop précoce pour d'autres. Ces

[21] Je montre dans mon travail de thèse que les choix faits par les élèves d'ULIS à leur sortie du collège restent dans la grande majorité des cas des choix contraints.

élèves sont en effet amenés à prendre des décisions que la plupart de leurs pairs ne présentant pas de difficultés scolaires sont incapables de prendre, mais dont la poursuite de leur scolarité dans l'enseignement général, en grande partie « indéterminée », leur permet de différer. S'agissant de la dimension sociale, le sentiment d'une affiliation jamais achevée à la classe d'inclusion tient pour partie à l'alternance qui vient d'être évoquée. On pense ici au paradoxe de « double absence » (Sayad, 1999) selon lequel il s'agit de « continuer à être présent en dépit de l'absence », et dans le même temps « ne pas être totalement présent là où on est présent » (p.184). S'identifier et trouver une place au sein de la classe d'inclusion est ainsi rendu problématique par le fonctionnement même du dispositif.

▪ *Les revers d'un espace adapté*

Hors de l'ULIS, nous l'avons vu, les élèves sont dans un contrôle permanent de l'information à l'égard de ce qui peut les exposer au discrédit. Le silence, le repli sur soi et la recherche d'une forme d'*« invisibilité sociale »* (Le Blanc, 2009) deviennent des moyens possibles de se soustraire au regard de l'autre dans les espaces de socialisation mixtes. En revanche, lors des regroupements au sein du dispositif, les taiseux à l'extérieur deviennent loquaces à l'intérieur. Les difficultés d'apprentissage, l'expression et les interactions parfois défaillantes ne sont plus stigmatisées ni stigmatisantes. Tous les élèves se savent en difficulté au regard de la norme scolaire, l'ULIS se présente toutefois comme un espace de « *déstigmatisation»* (Blanc, 2006, p.223). Le souci de présentation de soi et celui d'autocontrôle se font moins pressants. Loin d'être un groupe homogène, les « *effets de contagion »* (Goffman, 1975) redoutés par certains élèves, disparaissent au sein du dispositif. La proximité de camarades discrédités ne pose plus problème aux élèves discréditables alors que dans les espaces « partagés », tel que la cour de récréation, ils tendent à prendre leur distance pour ne pas être confondus avec eux, ainsi que le laisse entendre Paul inscrit en ULIS : *« On a eu trop la honte hier avec eux, ils se sont comportés comme des gamins dans la cour, alors les autres se sont moqués. Ils ont dix-neuf ans la plupart, mais quand ils rigolent c'est choquant ! En âge mental ils ont deux ans »*. Par ailleurs, si on s'attarde sur la dimension épistémique de l'inclusion, au sein de l'ULIS, la norme scolaire s'y fait moins pressante, bien que l'obtention totale ou partielle d'un CAP reste un objectif fréquemment rappelé par le coordonnateur, les évaluations sont essentiellement formatives et le rythme de la classe peu contraint par le respect d'un programme annuel fixé *a priori*. Le propre de l'ULIS étant de s'adapter aux capacités et à l'allure de chacun des élèves, les contenus des programmes officiels restent des repères dont l'acquisition n'est pas pensée de manière linéaire sur la seule année en cours. De plus, au sein du dispositif, le groupe est restreint, au maximum douze élèves[22]. En fonction des inclusions, il peut être réduit à deux ou trois élèves. Dans les classes d'inclusion, il en est tout autre, c'est dans la majorité des cas aux élèves de s'adapter aux exigences et aux contraintes du milieu dans lequel ils sont inclus, et ce, d'autant plus qu'il s'agit de classes dites « à examen ». Le manque de temps, de formation, la peur de ne pas savoir s'y prendre et la nécessité de préparer un groupe important d'élèves à l'examen du CAP sont les arguments invoqués par les enseignants à Marc lorsque celui-ci tente de « négocier » auprès de ces derniers l'adaptation des contenus de savoirs. Il ressort que les élèves qui parviennent à se maintenir dans leur classe d'inclusion sont ceux qui réussissent à surmonter leurs difficultés, les autres sont progressivement exclus des cours qu'ils ne parviennent pas à suivre et sont ainsi encouragés à rejoindre l'ULIS. Les cadres primaires (Goffman, 1991) de l'expérience scolaire des élèves qui leur permettaient jusqu'à présent de donner du sens aux situations vécues vacillent dès lors qu'ils sont en classe d'inclusion, et ce, malgré la collaboration entre les enseignants de celles-ci et de l'ULIS. Leurs repères ne sont plus les mêmes notamment sur les plans pédagogique et didactique qui tous deux organisent et règlent les actions au sein de la classe (la forme des situations d'enseignement/apprentissage, l'étayage apporté par l'enseignant, la passation des consignes, le rapport à l'erreur, les modalités d'évaluation…). La forme scolaire qui oriente l'expérience des élèves au sein de la classe d'inclusion diffère de celle de l'ULIS. Les erreurs de cadrage affectent alors considérablement leur *« compréhension du monde et la place qu'on y trouve et s'y fait »* (Blanc, 2006, p.175). L'inclusion des élèves dépend donc de leur capacité à s'adapter en opérant une *modalisation* des cadres primaires définie par

[22] En droit, la circulaire cadrant les dispositifs ULIS n°2101-088 du 18/06/210 prévoit que « le nombre d'élèves scolarisés au titre de l'ULIS ne dépasse pas dix », dans les faits, sur le terrain dont il est question ici, l'effectif était de douze élèves.

Goffman comme étant la transformation de ces derniers. Cela dit, cette opération, génératrice de forte incertitude, s'avère bien souvent problématique pour les élèves dont les troubles des fonctions cognitives *« actualisent et accentuent "la vulnérabilité fondamentale de l'expérience sociale"* (Joseph, 1998) » (Blanc, 2006, p.160). L'ULIS se présente alors comme un milieu plus adapté que les classes d'inclusion censées permettre l'inclusion dans ses dimensions sociale et épistémique. *« La classe [l'ULIS] c'est un peu comme une famille, tous ensemble on est comme une famille »* admet Jean, comme d'ailleurs la majorité des élèves inscrits en ULIS. Le coordonnateur reconnaît à l'égard du dispositif *« qu'il y a [au sein de l'ULIS] quelque chose presque de l'ordre d'un climat familial, y'a deux adultes bien repérés, les élèves les connaissent depuis des années c'est sécurisant… c'est une famille ! »* Lors d'une équipe de suivi de scolarisation, un parent d'élève concède que l'ULIS, *« c'est sa famille ! »* L'ULIS se présente comme un espace stable, contenant et sécurisant à la fois au sein de laquelle il devient possible d'être *soi-même* sans crainte d'être stigmatisé ou de perdre la face. Aussi surprenante soit l'assimilation du dispositif à une famille, cela peut expliquer en partie les difficultés que les élèves ont à le quitter pour la classe d'inclusion ou bien la facilité avec laquelle ils quittent leur classe d'inclusion pour celui-ci. Il est intéressant par ailleurs de noter que le coordonnateur comme l'AVS tiennent les rôles d'« initiés », devant lesquels les élèves n'ont *« ni à rougir ni à se contrôler car ils savent qu'en dépit de leur déficience ils seront perçus comme quelqu'un d'ordinaire »* (Goffman, 1975, p.41). Lors des entretiens que j'ai pu mener avec les élèves, à la question « Qui est ton professeur principal ? » tous sans exception ont répondu « *Marc* ». Line, l'AVS confirmera cette réponse unanime.

« Lorsqu'ils ont un problème c'est Marc et moi qu'ils viennent voir, ils passent pas par la vie scolaire.
Ils ne s'adressent jamais aux profs des classes d'inclusion ?
Jamais, quand y'a un problème c'est nous qui viennent voir. Quand les élèves vont à la vie scolaire, ils (les surveillants) les renvoient vers nous ou viennent aussitôt nous voir, comme si on pouvait tout régler ! Tu parles, du coup, les élèves ils ont compris, ils viennent directement nous voir ».

Cet attachement très fort au dispositif ne peut toutefois masquer la réalité selon laquelle les groupes sociaux, construits ici sur la distinction « handicapé »/« normal » s'excluent mutuellement ou au mieux s'évitent et « *doivent l'essentiel de leur cohésion à leur pouvoir d'exclusion, c'est-à-dire au sentiment de différence attaché à ceux qui ne sont pas "nous"* » (Hoggart, 1970, p.117).

Conclusion

A mesure que l'institution scolaire tente de s'adapter au plus près de la diversité du public qu'elle accueille, elle court en même temps le risque, par les dispositifs dont elle se pare, de s'engager dans des logiques contradictoires. Le paradigme d'inclusion, dont le législateur a fait un des principes fondateurs de l'éducation pour tous, ne peut alors faire l'économie d'un regard sur ses effets réels et notamment sur les conditions de possibilité de son opérationnalisation. Cette « vue d'en bas » d'un dispositif en particulier, par le biais des *expériences* de ses acteurs et des élèves, avait pour ambition de rendre compte de certaines dimensions cachées – ou du moins invisibles – si l'on s'en tient à une approche seulement quantitative de l'inclusion. Nous l'avons vu, les dimensions sociale et épistémique de l'inclusion sont bien plus complexes à atteindre que la seule, mais indispensable, dimension physique sans laquelle les deux autres ne peuvent toutefois être envisagées. Des questions restent donc sans réponse : comment des lycéens présentant des troubles des fonctions cognitives peuvent-ils être pleinement inclus au sein d'une institution qui a maintenant pris ses distances avec l'idée d'un traitement externalisé de la diversité ? Quelle(s) voie(s) d'accessibilité faut-il envisager pour parler d'inclusion scolaire, sans qu'aucune de ses trois dimensions n'en pâtisse ? Enfin, un dispositif comme l'ULIS peut-il devenir autre chose qu'un espace de *liminalité* (Murphy,1990) dont on sait les risques importants en termes de *désaffiliation* (Castel, 1994) que cela peut faire encourir à ses bénéficiaires ?

Bibliographie

BENSA A. (2010), *Après Lévi-Strauss : pour une anthropologie à taille humaine*, Paris, Textuel.

BEUSCART J.-S. & PERRBAYE P. (2006), « Histoires de dispositif », *Terrains & travaux,* volume *2,* n°11, p.3-15.

BLANC A. (2006), *Le handicap ou le désordre des apparences*, Paris, Armand Colin.

BOURDIEU P. (1987), *Choses dites,* Paris, Minuit.

BOURDIEU P. & CHAMPAGNE P. (1992), « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, volume 91-92, p.71-75.

CASTEL R. (1994), « La dynamique des processus de marginalisation : de la vulnérabilité à la désaffiliation », *Cahier de recherche sociologique*, n°22, p.11-27.

DUBET F. & MARTUCCELLI D. (1996), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Éditions du Seuil.

EBERSOLD S. (2009), Autour du mot « Inclusion », *Recherche et formation,* n°61, p.72-83.

GOFFMAN E. (1974), *Les rites d'interactions*, Paris, Les Éditions de Minuit.

GOFFMAN E. (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les Éditions de Minuit.

GOFFMAN E. (1991), *Les cadres de l'expérience*, Paris, Les Éditions de Minuit.

HOGGARD R. (1970), *La culture du pauvre*, Paris, Les Éditions de Minuit.

LAHIRE B. (1995), *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieu populaires*, Paris, Gallimard Le Seuil, Collection Hautes Études.

LE BLANC G. (2009), L'invisibilité sociale, Paris, Presses Universitaires de Paris, Pratiques théoriques.

MURPHY R. (1990), *Vivre à corps perdu*, Paris, Plon, Terre Humaine.

SAYAD A. (1999), *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Le Seuil, Collection Liber.

SHAKESPEARE T. & WATSON N. (1998), « Perspectives théoriques sur l'enfance handicapée », *Handicaps et inadaptations. Les cahiers du CTNERHI,* n°78, p.71-83, (traduit par J.-F Ravaud & F. Marchand).

VINCENT G. (1980), *L'école primaire française*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.