

**La “ vision des inclus ”Ethnographie d’un dispositif
d’inclusion scolaire à destination d’adolescents et jeunes
adultes désignés handicapés mentaux**

Godefroy Lansade

► **To cite this version:**

Godefroy Lansade. La “ vision des inclus ”Ethnographie d’un dispositif d’inclusion scolaire à destination d’adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux. VST - Vie sociale et traitements, ERES, 2017, 135 (3), pp.16. 10.3917/vst.135.0016 . hal-01672015

HAL Id: hal-01672015

<https://hal.umontpellier.fr/hal-01672015>

Submitted on 23 Sep 2019

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.

Résumé

Cet article rend compte d'une thèse en anthropologie qui vise à comprendre l'expérience scolaire de vingt-quatre adolescents et jeunes adultes scolarisés au sein d'un dispositif ULIS d'un lycée d'enseignement professionnel. De leurs points de vue, le cadre de la démarche ethnographique a permis d'accéder au sens qu'ils donnent à leurs expériences ordinaires de lycéens « inclus » *dans* et *à travers* le dispositif auquel ils sont rattachés. L'analyse du rapport que ces jeunes entretiennent avec l'institution scolaire, la manière dont-ils s'y adaptent ou s'y opposent, leurs choix, leurs projets, leurs rapports à soi et à autrui montrent qu'ils questionnent les discours et les pratiques dont ils sont l'objet et s'interrogent sur leur existence de lycéen en général.

Mots-clés : Inclusion scolaire - Handicap mental - Expérience - Ethnographie - Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

Godefroy Lansade

Anthropologue (EHESS),

*MCF au département de sciences de l'éducation Université Paul Valéry Montpellier 3
LIRDEF*

La « vision des inclus » : ethnographie d'un dispositif d'inclusion scolaire à destination d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux

L'ère de l'inclusion

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. Le terme d'inclusion s'est ainsi progressivement imposé dans le langage public, politique et scientifique, en lieu et place de celui d'*intégration* pour devenir, en quelques années, la référence des politiques publiques d'éducation en faveur des droits des enfants et des personnes en situation de handicap, sans toutefois s'y réduire. Déjà en 1994, la Déclaration de Salamanque voyait dans l'école « le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, de créer des communautés accueillantes et de bâtir une société inclusive visant l'éducation pour tous » (UNESCO, 1994). Néanmoins, bien que le terme d'inclusion n'y figure pas explicitement, il faudra attendre la loi du 11 février 2005¹ pour que l'intention inclusive européenne soit transformée en acte législatif. Le terme d'inclusion ne fera son apparition que plus tard, dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 9 juillet 2013 selon laquelle le service public de l'éducation doit « veiller à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction » (Art. 2). En droit, l'inclusion scolaire est à présent le principe de base de l'éducation pour tous. Depuis le début des années 2000, cette volonté politique s'est traduite par une augmentation significative du nombre d'enfants et d'adolescents reconnus handicapés au sein de l'école dite ordinaire et notamment du nombre d'élèves désignés handicapés mentaux dans l'enseignement secondaire (collège et lycée) grâce à la création des Unités Pédagogiques d'Intégration devenues par la suite Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire². Si l'on s'en tient au

¹ Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

² ULIS dans la suite du texte. Pour une approche détaillée du dispositif ULIS, il est possible de se reporter à la circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015.

chiffres bruts, depuis 2012, les enquêtes statistiques de la DEPP et de la DRESS font le constat récurrent que « les élèves porteurs de troubles intellectuels rencontrent le plus de difficultés à suivre un cursus ordinaire ». D'un point de vue quantitatif ces enquêtes montrent une augmentation constante de leur nombre, notamment en lycée professionnel. Dans le même temps, il semblerait que ces élèves sont ceux qui rencontrent le plus d'obstacles et de difficultés dans le cours de leur scolarisation. Si le « plafond de verre » qui bloquait la mobilité ascendante des élèves désignés handicapés mentaux vers le second degré s'est incontestablement brisé, il m'est apparu nécessaire d'interroger ces élèves sur les conditions de leur scolarisation dans les établissements auxquels ils ont désormais accès. L'intérêt politique pour l'inclusion scolaire a été suivi de près par une multiplication de travaux autour de sa mise en actes. Peu toutefois, se sont intéressés, ainsi que j'ai essayé de le faire, aux points de vue de ceux qui vivent l'inclusion à la première personne, les « inclus », de surcroît, lorsqu'il s'agit d'adolescents et de jeunes adultes désignés handicapés mentaux. Comme tous travaux de sciences sociales, ma thèse vise à interroger des objets impensés ou insuffisamment pensés ; l'inclusion scolaire, du point de vue des « inclus », m'est apparu comme étant de ceux-là.

L'ethnographie comme mode d'accès privilégié à la connaissance

Pour mener à bien mon travail d'enquête, j'ai fait le choix de la démarche ethnographique. Le grain d'analyse que permet ce type d'approche m'a semblé le plus à même de pénétrer, à « hauteur d'homme » (Bensa, 2010), dans la temporalité des actions quotidiennes des élèves au sein et autour de leur établissement scolaire : un lycée d'enseignement professionnel. Par la présence conjointe et immédiate que suppose l'ethnographie, cette démarche m'est apparue comme le moyen privilégié de comprendre quel(s) sens ces jeunes donnent à leur scolarité. « Pris » (Favret-Saada, 1977) dans diverses formes de relations intersubjectives, l'ethnographe se doit de maintenir la nécessité de la réflexivité par l'objectivation des conditions d'observation : dire sa posture, et notamment les relations qui le lient au terrain et à ses interlocuteurs. C'est pourquoi je consacre un important chapitre de ma thèse à la relation dialectique qui lie *observateur* et *observé*. Pendant trois ans, j'ai partagé le quotidien scolaire (qui ne se résume pas aux seuls temps pédagogiques) d'une vingtaine de lycéens dits handicapés mentaux inclus dans des classes de CAP dits réservés et rattachés simultanément à un dispositif ULIS. Le but était de saisir les expériences des élèves dans tous leurs détails et leur singularité dans la complexité des *configurations sociales* qui les informent. Cher à Norbert Elias, le concept de configuration auquel je me réfère, suggère que les individus sont avant tout des êtres sociaux pris dans des réseaux d'interdépendance que l'on peut analyser en tant que configurations historiquement et socialement situées (1991). C'est la raison pour laquelle j'ai élargi au maximum le regard sur les interactions des différents acteurs en présence.

Le point de vue des « inclus »

La rareté des travaux prenant en compte le point de vue des élèves désignés handicapés mentaux sur leurs expériences de l'inclusion scolaire m'a convaincu de la nécessité de ce choix méthodologique dans la perspective où je souhaitais mieux comprendre les effets des politiques inclusives à l'égard de celles et ceux qui en sont la cible. Mal connu ou passé sous silence le point de vue des « inclus », plus souvent *objet* que *sujet* du discours, m'est apparu comme étant la seule manière de faire entendre des voix à même de rendre compte des effets de réel de la politique d'inclusion scolaire. Cette posture méthodologique supposait un double refus : celui d'une coupure épistémologique selon laquelle des jeunes désignés handicapés mentaux seraient aveugles au sens profond de leur expérience et celui d'un subjectivisme radical selon lequel cette même expérience leur serait totalement transparente. L'expérience se présente comme une tension entre la subjectivité des acteurs et un ensemble de mécanismes objectifs qui ne leur appartiennent pas et sur lesquels ils n'ont pas ou peu de prises mais avec lesquels ils doivent composer. Prendre au

sérieux la parole de ces élèves, ne signifiait pas pour autant la prendre pour argent comptant, c'est pourquoi j'ai étendu mon regard aux membres du réseau d'interconnaissance (Beaud & Weber, 2003) de l'ULIS (coordonnateur de l'ULIS, enseignants du lycée, chefs d'établissement, conseiller principaux d'éducation, AESH...) mais aussi auprès des pairs des autres classes. Quel(s) rapport(s) ces élèves ont-ils à l'institution ? Comment s'y adaptent-ils ou s'y opposent-ils ? Comment se construisent-ils et sont-ils construits *dans* et *par* la politique publique d'inclusion dans laquelle ils sont pris ? Ce sont-là quelques-unes des questions auxquelles j'ai attaché une attention particulière. Il s'est agi d'observer et d'analyser dans le but de mieux comprendre les processus auxquels ces élèves sont confrontés dans le cours de leurs trajectoires scolaires. Dans cette perspective, je souhaitais questionner, d'une part, l'école inclusive en « train de se faire » et les conditions concrètes de son accomplissement à travers un dispositif créé à cet effet, et d'autre part, les conséquences de cette dynamique sur l'expérience des élèves dans ses dimensions existentielles.

Penser l'inclusion scolaire selon trois dimensions

Parce que la notion d'inclusion m'est apparue trop massive et englobante pour en saisir les effets de réel sur les élèves rattachés au dispositif Ulis, j'ai fait le choix de lui reconnaître trois dimensions complémentaires et interdépendantes : une dimension *physique*, une dimension *sociale* et une dimension *épistémique*. Faire le choix de disjoindre ces trois figures répond à une démarche de pensée qui consiste à séparer pour analyser dont on sait les limites face à la complexité de la réalité. La dimension physique, la plus élémentaire mais néanmoins indispensable, se caractérise par la possibilité reconnue aux adolescents désignés handicapés mentaux de poursuivre leur parcours scolaire dans le secondaire. C'est, entre autres, la loi du 11 février 2005, qui en droit, a permis l'égalité d'accès de ces élèves aux différents niveaux du second degré. Parce que la proximité spatiale n'implique pas *de facto* les interactions sociales, et si l'on considère que l'institution scolaire est un espace-temps déterminant de la sociabilité des pairs, l'inclusion mérite d'être appréhendée dans une dimension sociale. Enfin, l'école n'étant pas seulement un lieu de socialisation, la troisième dimension, épistémique, s'intéresse aux conditions d'appropriation des objets de savoir et de connaissance.

L'examen de la première dimension de l'inclusion, m'a permis de montrer que ce qui semblait être réglé par le droit ne l'est manifestement pas. Autrement dit, l'égalité d'accès au lycée ne constitue qu'une égalité de droit et non une égalité de faits. Lorsqu'on observe dans le détail les conditions d'accès au lycée des élèves désignés handicapés mentaux, on s'aperçoit que de nombreux processus y font obstacle. Parmi ces obstacles, et non des moindres, celui de *l'attribution des places*. Dans un contexte dominé essentiellement par ce processus, j'ai observé l'existence de puissantes stratégies de sélection – au niveau de la transition ULIS collège-ULIS lycée - là où la politique publique d'inclusion se pose comme une réponse alternative aux phénomènes de discrimination et de ségrégation. Il s'opère un processus d'*inclusion différenciée* qui repose sur la mise en concurrence, du fait d'un nombre limité de places, sur des dispositifs de formation identiques entre les élèves de SEPGA³ et ceux d'ULIS. D'une part, sur les ateliers de découverte des métiers proposés au collège à partir desquels les élèves commencent à élaborer un projet professionnel. Et d'autre part, sur les formations de CAP dits réservés auxquels ces deux « catégories » d'élèves peuvent prétendre au lycée. J'ai montré ainsi que l'association d'un processus que je nomme « lutte des places » à des exigences fortes de réussite aux examens de CAP de la part de l'institution contrarient l'inclusion, dans sa dimension physique, des élèves désignés handicapés mentaux au lycée. Le projet de l'institution tend à prendre alors le pas sur celui des élèves malgré les résistances qu'ils peuvent opposer face à la violence symbolique d'un système qui ne peut tenir ses promesses. Certains élèves - de plus de 16 ans - ont préféré par exemple mettre fin à leur scolarité en fin de collège ; d'autres se sont résignés à accepter une orientation par défaut⁴. Globalement, comme j'ai pu l'observer et

³ Section d'enseignement général et professionnel adapté.

⁴ Par « défaut », n'implique pas pour autant que l'orientation soit « mauvaise » ou inadaptée. Du point de vue des élèves

en décrire l'agencement, c'est bien souvent un réseau local de contraintes institutionnelles, économiques, politiques voire idéologiques, qui tend à générer des pratiques de sélection là où la norme officielle (Olivier de Sardan, 2008) est celle d'une accessibilité inconditionnelle au milieu scolaire ordinaire. La perspective d'une recherche par le bas, m'a permis de montrer en quoi les manières d'agir des membres de la communauté éducative relèvent de formes de « bricolage » - des normes pratiques (*ibid.*, 2008) - dont le but est de parvenir à faire en sorte que les « choses de fassent » (Strauss, 1992, p. 252) dans une logique du *moindre mal* face aux différentes contraintes avec lesquelles ils doivent composer dans un système éducatif qui doit, plus que jamais, faire preuve de son efficacité.

Si obtenir une place « physique » au lycée reste la condition de pouvoir ensuite y occuper une place « sociale », elle ne dit rien de cette dernière. Dans une perspective goffmanienne reposant sur l'ajustement mutuel entre les acteurs en situation, il s'est agi de mettre en lumière les aspects dynamiques participant au processus d'assignation des statuts et des places et à la manière dont les élèves les intériorisent. Mes observations empiriques montrent ainsi le lien indéfectible entre le mode de désignation et le traitement social qui en découle. Le « handicap mental » apparaît comme irrémédiablement enveloppé d'une connotation et de valeurs sociales négatives qui se sont révélées notamment de manière assez paroxystique lors de la création du dispositif ULIS au sein du lycée où j'ai enquêté. Par l'étude dans le détail de quelques interactions ordinaires, je montre comment les processus d'assignation et les effets qu'ils induisent sur la socialisation et l'« identité pour soi » (Goffman, 1975) des élèves rattachés au dispositif, et plus particulièrement la persistance et l'impact des formes de dépréciation sociale dus à des phénomènes de stéréotypies, de représentations sociales ou d'amalgames de traits indus, conditionnent les interactions sociales présentes ou futures. L'appréhension, la méfiance, la gêne, la peur, la compassion ou le rejet vis à vis du « handicap » et du sujet reconnu ainsi sont des attitudes et des sentiments qui contribuent à façonner les expériences et les subjectivités, et dans le même temps à construire des « régimes d'invisibilité sociale » (Le Blanc, 2011) qui fragilisent la vie ordinaire des élèves et les poussent au retrait social. En rester là aurait sans doute conduit à saisir la dimension sociale de l'inclusion à travers le seul prisme d'une approche culturelle et normative du handicap incarnée en partie par les systèmes de catégorisation. Je montre par ailleurs que si les possibilités d'« agrégation sociale » (Desjardins, 2002) des élèves dits handicapés mentaux avec les pairs des autres classes du lycée restent précaires c'est que les cadres de l'interaction ordinaire (Goffman, 1991) sont souvent malmenés, du fait de canaux de communication introuvables et de comportements et attitudes « décalés ». Face à une « socialisation introuvable » (Blanc, 2006) le dispositif demeure pour les élèves qui y sont rattachés « leur » classe d'appartenance à laquelle ils s'identifient - au détriment de leur classe d'inclusion - malgré les sentiments de rejet qu'ils peuvent parfois manifester à son encontre de par la stigmatisation qu'engendre le fait d'y être rattaché.

C'est en explorant la dernière dimension de l'inclusion, celle que j'ai qualifiée d'*épistémique*, que l'expérience d'inclusion est apparue - du point de vue des élèves - comme relevant d'une véritable *épreuve* sociale. D'une part, celle-ci est à attribuer à la nature même du dispositif et, d'autre part, au caractère normatif de l'institution scolaire (Lansade, 2015). En externalisant l'aide apportée aux élèves dans le dispositif ULIS, je montre que cette manière d'opérer place ces derniers dans une situation d'« ubiquité impossible » (Sayad, 1999) entre deux espaces physiques distincts : la classe d'inclusion et le dispositif ULIS. Ne pouvant 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. 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

cela signifie toutefois un éloignement du milieu ordinaire et notamment du lycée perçu par tous comme l'objectif ultime après le collège.

formation professionnelle et irait à l'encontre du paradigme d'inclusion dans ses dimensions physique et sociale. Malgré la présence d'une auxiliaire de vie scolaire (dont la présence est fréquemment contesté par les élèves car vécu comme « symbole de stigmatisé »), les efforts et les diverses stratégies d'adaptation déployées par les élèves (entraide, imitation, triche, absentéisme...) pour éviter de décrocher, lorsque certains émettent le souhait de quitter leur classe d'inclusion c'est souvent la conséquence d'un épuisement dans la course, jamais achevée, pour tenter de coller à la norme scolaire, seule façon de se maintenir dans la classe d'inclusion. La volonté de « normification » (Goffman, 1975) que les élèves rattachés au dispositif affichent est à cet égard révélatrice en négatif de la volonté de normalisation de l'institution. La norme se fait d'ailleurs d'autant plus forte lorsqu'elle touche au savoir scolaire et à son mode de transmission. La perspective principalement assimilationniste de l'institution entre en contradiction de manière manifeste avec sa capacité à inclure élèves désignés handicapés mentaux. La volonté assimilatrice, sous couvert de valeurs communes, d'objectifs communs et de moyennes dont il faut se rapprocher, conduit - par le biais du processus de normalisation - à passer de la reconnaissance de l'égalité à une volonté de l'identique ou l'autre ne peut-être qu'un autre moi-même (Ravaud et Stiker, 2000). Le problème réside alors dans la prise en compte de la double détermination qu'impliquent simultanément les normes vitales et les normes sociales. Comment en effet parvenir à maintenir en tension des difficultés, des troubles ou des déficiences, à des degrés divers, inhérents à la situation individuelle, avec l'appareil de normes sociales, en l'espèce scolaires, desquelles les élèves sont pour la plupart très éloignés ? La question fondamentale que pose la dimension épistémique de l'inclusion, plus que les autres sans doute, est bien celle de savoir s'il est possible de vivre cette conjonction de normes autrement qu'en termes de soumission dont les effets sont souvent délétères sur la subjectivité de ceux qui y sont confrontés. Parmi la diversité des *allures de vie* (Canguilhem., 1960), certaines, faute d'un accueil effectif, de compensations efficaces, d'aménagements réfléchis et concertés, contraignent ceux qui les éprouvent à vivre et demeurer dans un milieu « rétréci » comme peut l'être l'ULIS, perçu comme unique espace d'accueil des allures discordantes. Les élèves rattachés au dispositif, en ce qu'ils ont de singulier, par les déterminations et contraintes auxquelles leurs particularités soumettent les situations d'enseignement-apprentissage, interrogent de fait la transmission des objets de savoir, et qui plus est dans le cadre d'un espace commun telle que la classe dite d'inclusion. Dans l'espace scolaire, le savoir et la réussite sont les canaux privilégiés pour échapper à l'invisibilité (ou à la disqualification) et accéder à la reconnaissance et à l'estime de soi. Lorsque les horizons normatifs deviennent hors de portée je montre qu'ils conduisent au repli sur soi et au désœuvrement. C'est la raison pour laquelle les élèves rattachés au dispositif en viennent paradoxalement à préférer ce dernier malgré ses effets stigmatisants et ségrégatifs. Il devient l'ultime espace au sein du lycée où se trouvent réunies les conditions de possibilité de se voir reconnaître leur potentiel d'œuvre et, si l'on suit Amartya Sen (2000), leurs capacités. Si certains élèves ne l'ont avoué qu'à demi-mot, tous ont reconnu qu'il est un lieu, contrairement à la classe d'inclusion, où leurs difficultés n'occasionnent aucun sentiment de honte ni n'expose à aucune sorte de disqualification sociale. Mais aussi, comme certains élèves l'ont exprimé avec leurs mots, un espace d'enclosure, où les expériences et les subjectivités sont écrasées sous le poids d'un collectif imaginaire.

L'inclusion scolaire : une illusion nécessaire

Présenté comme un modèle alternatif pour répondre aux impasses, incuries et faiblesses de ceux qui l'ont précédé, mon travail m'amène à faire le constat que l'inclusion des élèves du dispositif ULIS où j'ai réalisé mon enquête est une *illusion* au sens où l'on tient pour réel ce qui ne l'est pas. Les discontinuités et les contradictions importantes mises à jour ne permettent pas de parler, dans la mise en actes, d'une véritable rupture de paradigme. Les effets inopérants et contre-productifs de sa mise en œuvre dans un contexte dominé par nombre d'obstacles et d'injonctions contradictoires rendent bien souvent l'inclusion scolaire conditionnelle et parfois « brutale » à

l'égard de celles et ceux qui en sont la cible. Je montre dans mon travail que les élèves rattachés au dispositif ULIS ne sont pas les agents passifs d'une politique à laquelle ils seraient aveugles. Ils y opposent de micro résistances qui sont autant de voies possibles de réappropriation de soi bien que le rapport de force reste le plus souvent inégal et leur capacité d'action et d'expression restreinte. Sans doute les notions de performance, d'autonomie individuelle, de compétitivité et de rentabilité qui ont largement infiltré l'institution scolaire doivent-elles être interrogées à la hauteur des ambitions du paradigme d'inclusion scolaire. Alors peut-être, la scolarisation des élèves désignés handicapés mentaux, prendra-t-elle un autre chemin que celui de l'« inclusion par normalisation » (Ravaud & Stiker, 2000). À l'image du *pharmakon*, si l'on n'y prend garde le remède peut être inefficace, voire pire que le mal. Le dispositif ULIS peut opérer en positif, il peut aussi, on l'a vu, desservir ceux qui sont censés en bénéficier. Mon travail laisse à penser que nombre de questions restent vives sur les conditions concrètes de réalisation d'une école dite inclusive. Les vertus égalitaires escomptées par le législateur n'ont peut-être pas encore trouvé les pleines conditions de leur exercice. En cela, si la politique publique d'inclusion scolaire reste une illusion, elle n'en demeure pas moins *nécessaire* à l'aune des principes et de l'éthique sur lesquels elle repose. Sans doute n'est-ce pas tant le paradigme d'inclusion qui pose problème que les conditions de possibilité de sa mise en actes. Pour les sociétés modernes qui s'interrogent sur ce que pourrait être une véritable inclusion démocratique le chantier d'une éducation inclusive reste à cet endroit un véritable défi. En essayant de rendre compte de l'expérience des « inclus », j'ai cherché à produire une vision plus juste et plus fine des enjeux de la politique publique d'inclusion sur celles et ceux qui en sont la cible. Au-delà du projet de connaissance sur un sujet qui me semble fondamental, ce travail est un moyen pour ceux qui en ont le pouvoir et les moyens de contribuer à améliorer une politique publique en « train de se faire ». Ce n'est cependant pas le chercheur qui décide de la portée publique de son travail.

Bibliographie

- Beaud, S. & Weber, F. (2003/1998). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Bensa, A. (2010). *Après Lévi-Strauss : pour une anthropologie à taille humaine*. Paris : Textuel.
- Blanc, A. (2006). *Le handicap ou le désordre des apparences*. Paris : Armand Colin.
- Canguilhem, G. (1991/1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.
- Desjardins, M. (2002). *Le jardin d'ombre : La poétique et la politique de la rééducation sociale*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Élias, N. (1991/1981). *Qu'est-ce que la sociologie ?* La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.
- Favret-Saada J. (1977), *Les mots, la mort, les sorts : La sorcellerie dans le bocage*, Paris, Gallimard.
- 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.
- Lansade, G. (2015). Entre classe d'inclusion et Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire en lycée professionnel : suivis ethnographiques d'une scolarisation adaptée. *Recherches en éducation* 23, 95-104.
- Le Blanc, G. (2011/2009). *L'invisibilité sociale*. Paris : PUF.
- Olivier De Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif : Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Paris: Bruylant-Academia.
- Ravaud, J.-F. & Stiker, H.-J. (2000). Les modèles de l'inclusion et de l'exclusion à l'épreuve du handicap. 2^{ème} partie : typologie des différents régimes d'exclusion repérables dans le traitement social du handicap. *Handicap - Revue de Sciences Humaines et Sociales* 87, 1-17.

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

Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Paris : Le Seuil.

Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan.