

REGARDS SUR UNE UNITÉ LOCALISÉE POUR L'INCLUSION SCOLAIRE, EN CONTEXTE FRANÇAIS

Arnaud Lacaille

Cette étude s'appuie sur un terrain ethnographique réalisée dans une Unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis). Les élèves observés y sont scolarisés en raison de difficultés scolaires attribuées à des troubles des fonctions cognitives (TFC). Nous montrons que des élèves éprouvent un sentiment de « honte » vis-à-vis de leur classe d'appartenance et qu'ils essaient de masquer cette information hors de l'enceinte de la classe. Nous verrons que ce sentiment chez des élèves d'une Ulis s'explique par le rejet du statut de handicapé, mais aussi de la confrontation avec le regard des élèves de classes « ordinaires ».

INTRODUCTION

Les Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis) sont prévues pour des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives (TFC), des fonctions motrices (TFM), de la fonction auditive (TFA), de la fonction visuelle (TFV), mais aussi, des troubles envahissants du développement (TED) et des troubles multiples associés (TMA). Ces Unités permettent d'éviter la rupture occasionnée par une orientation systématique dans des institutions fermées à l'issue du cycle primaire. À l'origine, ces Unités ont été mises en place, sur la base de deux circulaires du 17 mai 1995, pour des adolescents dont le « handicap mental » ne leur permettait pas de suivre le rythme scolaire des élèves d'une même classe d'âge¹. Avec la

circulaire du 21 février 2001², ces Unités permettent non seulement d'accueillir des élèves souffrant de « troubles importants des fonctions cognitives³ », mais également ceux qui présentent des déficiences sensorielles ou motrices. Jusqu'au 1^{er} septembre 2010, ces Unités étaient qualifiées d'« Unités Pédagogiques d'Intégration » (UPI). Avec la circulaire du 18 juin 2010⁴, toutes les Unités sont dénommées *Unités localisées pour l'inclusion scolaire* (Ulis).

À la rentrée scolaire 2008-2009, il y avait approximativement 1550 Unités implantées dans les établissements scolaires du second degré. À titre d'information, plus des trois quarts des structures mises en place sont prévues pour des jeunes souffrant de troubles des fonctions cognitives (TFC). Les résultats de recherche

¹ Intégration scolaire des préadolescents et adolescents présentant des handicaps au collège et au lycée, circulaire n°95-124 du 17 mai 1995, http://dcalin.fr/textoff/integration_1995.html; Mise en place de dispositifs permettant des regroupement pédagogiques d'adolescents présentant un handicap mental : les UPI, circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995, http://dcalin.fr/textoff/upi_1995.html

² Scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et développement des Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI), circulaire n° 2001-035 du 21 février 2001, http://dcalin.fr/textoff/upi_2001.html

³ Avec la circulaire de 2001, nous assistons à un changement de terminologie. Désormais, nous ne devons plus parler d'élèves « handicapés mentaux », mais d'élèves qui souffrent de « troubles importants des fonctions cognitives ».

⁴ Scolarisation des élèves handicapés : Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré, circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010, <http://www.education.gouv.fr/cid52478/mene1015813c.html>

Arnaud Lacaille, A.T.E.R. à l'U.F.R. STAPS de l'Université d'Orléans, Doctorant fin de thèse au laboratoire A.M.A.P.P. à l'UFR STAPS de l'Université d'Orléans, Sous la direction de Pierre-André Dupuis (Professeur d'Université à Nancy 2), Adresse électronique : arnaudlacaille@hotmail.com

présentés dans cet article visent à prendre en considération le vécu et le point de vue des élèves scolarisés dans l'une d'entre elles. Schneider (2007, p. 152) rappelle que les personnes en situation de handicap « sont depuis toujours dans une position d'assistés, sans reconnaissance de leur parole, des experts parlant à leur place. Leur capacité à parler et leur crédibilité ont souvent été mises en doute ». C'est pour pallier cette carence que nous avons voulu restituer la parole des principaux acteurs des Ulis, à savoir, les élèves de l'Unité eux-mêmes.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Pour rendre compte de l'expérience de scolarisation et d'intégration de jeunes qui souffrent de TFC, je me suis immergé quatre années consécutives dans une Unité comme Auxiliaire de Vie Scolaire (de septembre 2005 à juin 2009). En effet, nous postulons, à l'instar de Malinowski (1989, p. 75), qu'« il est une série de phénomènes de grandes importances que l'on ne saurait enregistrer en procédant à des interrogatoires ou en déchiffrant des documents, mais qu'il importe de saisir dans leur pleine réalité. »

Les TFC peuvent être de diverses natures au regard des textes officiels. Mais, en ce qui nous concerne, les élèves observés ont été orientés dans une Unité sur la base de difficultés scolaires conséquentes et d'un retard mental global identifié par des tests psychométriques⁵.

L'approche présentée est de type ethnographique, dans la mesure où les données recueillies sont essentiellement issues d'observations participantes au cœur de l'Unité. Mes fonctions dans celle-ci consistaient à essayer de trouver des intégrations individuelles et des stages pour les élèves, mais aussi, d'assurer leur suivi. Le temps restant, j'accompagnais les élèves qui en éprouvaient le besoin et qui en faisaient la demande, sur le plan des apprentissages scolaires. J'ai donc pu, à la fois, participer aux activités quotidiennes d'une Unité en toute légitimité et, dans le même temps, observer le comportement des différents acteurs dans la proximité (acteurs dont je faisais partie). J'avais la possibilité de prendre des notes sur un

⁵ Informations que nous avons obtenues de manière informelle auprès du psychologue scolaire du collège et de l'inspecteur académique responsable de l'A.S.H. (Adaptation et Scolarisation des personnes en situation de Handicap).

journal de bord, dès lors que je n'étais plus directement impliqué dans l'interaction, que ce soit avec l'enseignant spécialisé ou les élèves de l'Unité. Ces données recueillies ont été systématiquement réécrites et complétées dès le soir même, pour limiter les pertes liées à ma mémoire. Ainsi, les traces écrites au cours de la journée me permettaient de me remémorer et de revivre mentalement, après coup, par rappel stimulé, les différents événements de la journée.

Pour plus de clarté et de lisibilité, à l'instar de Bourdieu (1993), nous avons choisi d'alléger les éléments de discours recueillis au cours des observations⁶. Ainsi, nous n'avons pas restitué les « bon », les « euh », etc. Par ailleurs, nous avons remplacé les « je peux pas » par « je ne peux pas », les « y ont dit » par « ils m'ont dit », etc., pour rendre la lecture des descriptions plus faciles et plus agréables. Mais toujours dans le souci de restituer le plus fidèlement possible le sens des verbalisations.

Dernier point, les observations que nous présenterons sont, par nature, singulières et limitées en nombre et nous ne pouvons prétendre, de ce fait, ni à l'exhaustivité, ni à la représentation statistique. Toutefois, parce que nous postulons que le singulier contient de l'universel, nous pensons que nos données sont significatives et qu'elles pourront ouvrir de nouvelles pistes à la compréhension de l'expérience de scolarisation de la population qui nous intéresse ici. Par ailleurs, nos données permettront de montrer la complexité et la singularité des situations d'intégration.

Précisons que, lorsque je travaillais dans l'Unité, l'ancienne terminologie était toujours en vigueur. C'est pourquoi, dans les situations qui seront présentées ci-dessous, l'enseignant spécialisé et les élèves parlent d'Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI), et non pas encore, d'Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis).

⁶ Nous avons fait le choix « d'alléger le texte de certains développements parasites, de certaines phrases confuses, des chevilles verbales ou des tics de langage (les « bon » et les « euh ») qui, même s'ils donnent sa coloration particulière au discours oral et remplissent une fonction éminente dans la communication, en permettant de soutenir un propos qui s'essouffle ou de prendre l'interlocuteur à témoin, brouillent et embrouillent la transcription au point, en certains cas, de la rendre tout à fait illisible pour qui n'a pas entendu le discours original » (Bourdieu, 1993, p. 1418).

Nous montrerons, dans un premier temps, que des jeunes de l'Unité éprouvent un sentiment de « honte » vis-à-vis de leur classe d'appartenance et qu'ils mettent en place différentes techniques pour dissimuler l'information honteuse hors de l'enceinte de la classe.

Puis, dans un deuxième temps, nous montrerons que ce sentiment de « honte » et l'énergie déployée pour masquer leur scolarisation dans une classe spécialisée sont essentiellement la conséquence de la relation que les jeunes de l'Unité entretiennent avec leur handicap, ainsi que de leur confrontation avec le regard des élèves de classes « ordinaires ».

UN SENTIMENT DE « HONTE » ET DES COMPORTEMENTS D'ÉVITEMENT

Nous verrons, à partir de la description d'une situation de classe, que des élèves n'assument pas le fait d'être scolarisés dans une Unité. L'enseignant essaiera tant bien que mal de rassurer les élèves et de les convaincre qu'ils ne doivent pas avoir honte de leurs différences. Cette situation servira, par la suite, de support à notre développement.

Un début de matinée pas « ordinaire »

Le 22 septembre 2008, l'enseignant remarqua lors de l'appel qu'une élève n'était pas présente. Il demanda alors confirmation, et Antoine lui expliqua la raison de cette absence :

- « Anne elle n'est pas là? »
- « Non elle a dit à sa sœur qu'on l'avait traitée d'UPI! »
- « Oui vous êtes en UPI! »

L'enseignant n'insista pas davantage et poursuivit l'appel. Mais quelques instants plus tard, Antoine ajouta :

- « Je pourrais te montrer sur mon portable, mais je n'ai pas le droit! »

Il voulut en savoir un peu plus et il autorisa Antoine à allumer son portable pour qu'il lui montre le message en question. Il était écrit :

- « C'est toi qui as dit à tout le monde qu'elle était en UPI... si c'est toi réponds. »

L'enseignant lui demanda s'il avait répondu à ce message. Antoine lui confia qu'il n'avait pas pu le faire, par manque de « crédit » pour utiliser son

téléphone. L'enseignant s'adressa alors à l'ensemble de la classe :

- « Non seulement vous êtes en UPI, mais en plus vous ne devriez pas en avoir honte... si vous êtes en UPI, c'est que vous avez de grosses difficultés à l'école... c'est tout! »

Il leur précisa que les élèves du collège n'en savaient pas davantage. Antoine apporta alors quelques précisions :

- « Parce que Anne, elle dit aux autres, à ses copines, à ses copains et tout qu'elle est en 5^e! »
- « Et bien elle ment! »

Enes donna alors son avis sur la question :

- « C'est normal! »
- « Non!... Toi aussi je sais que t'as du mal avec ça, mais t'as un niveau... CE2! »

Antoine précisa :

- « 6^e! »
- « Ah non!... Sinon vous ne seriez pas là! »
- « Parce qu'elle dit à ses copains qu'elle est en 5^e... ils m'ont demandé... j'ai dit ah non!... Elle est en UPI! »

L'enseignant leur dit que s'il y avait des élèves dans la classe qui pensaient ne pas avoir leur place dans une UPI, il était possible de les intégrer dans une classe de 5^e pendant une semaine pour qu'ils se rendent compte par eux-mêmes. Il ajouta que s'ils étaient dans cette classe, ce n'était certainement pas de leur faute, ni de celle du professeur d'ailleurs. Mais qu'ils avaient certainement eu dans leur vie des moments difficiles qui avaient entraîné des difficultés à l'école. Il prit pour exemple l'histoire singulière de quelques élèves de la classe, puis il leur dit :

- « Si ici il y avait un élève qui avait le niveau de 6^e... je ne le garderais pas! (...) On ne doit pas avoir honte d'être différent... on ne doit pas avoir honte de ses différences... c'est important que vous n'ayez pas honte d'être ici! »

Antoine lui confia :

- « Moi je n'ai pas honte! »
- « Je pense qu'être à l'UPI c'est une chance pour vous... de pouvoir être avec des élèves de 5^e... si on vous a mis là, c'est qu'on pense que c'est mieux pour vous... c'est pas une classe pouvelle!... Vous avez tous un projet ici! »

L'enseignant évoqua très rapidement le projet de quelques élèves. Lorsqu'il leur rappela qu'ils auraient la possibilité de faire des stages dans les

cuisines au sein du collège à partir de l'âge de treize ans, Barbara s'exclama :

- « Oh non! »
- « Je sais que tu n'es pas fière d'être ici toi aussi! »
- « Si j'avais pas fait toutes mes conneries, je ne serais pas là! »
- « Tu penses que tu es là à cause de quoi? »

Barbara nous a raconté alors son histoire de manière assez décousue, en ne respectant pas toujours l'ordre chronologique des événements. L'enseignant l'invita au fur et à mesure à préciser sa pensée. Voici ce que j'ai pu retenir de l'histoire de Barbara :

- « Avant quand j'étais au CP... je tapais tout le temps les gens! (...) ils me cherchaient (...) en classe je ne travaillais pas je cherchais les gens (...) et après elle est venue me voir (son professeur) et elle m'a dit que j'allais changer de classe et si je voulais rester dans la même école... je suis allée dans une autre école (...) j'ai appris à lire vers neuf ans (...) comme je voulais être en CM1... elle m'a fait lire un livre de CM1 et je n'ai pas pu (...) après j'ai appris et j'ai arrêté mes conneries. »

Une fois son histoire terminée, l'enseignant lui demanda :

- « Et aujourd'hui tu penses que tu pourrais aller en classe normale? »
- « Non! Parce que je ne pourrais pas suivre! »
- « Je sais que ce n'est pas facile et que tout le monde ici à une histoire à raconter... et que c'est malheureusement dur d'aller dans une classe qu'on ne peut pas suivre... »
- « Mais moi je ne dis pas à des gens dehors que je suis en 5^e... je dis que je suis en difficulté! »

L'enseignant lui dit que cela n'avait peut-être pas toujours été le cas, mais Barbara maintenait sa position. Puis l'enseignant poursuivit :

- « Moi je comprends que vous disiez ça... c'est l'ego... c'est la fierté de soi! »

Il alla écrire « ego » au tableau, puis il ajouta :

- « Mais y faut que vous sachiez dans votre tête que ce n'est pas possible! »

L'enseignant leur expliqua ensuite que nous avions tous « des points faibles », et qu'en règle générale,

nous avions aussi tous tendance à les cacher. Puis il ajouta :

- « Moi je comprends la sœur d'Anne!... Ce n'est pas très cool d'aller dire son point faible en plein jour... ce n'est pas cool. »

Il s'adressa alors à Antoine :

- « Si t'avais un pied tordu et que je disais... »

Cela suscita des rires dans la classe. L'enseignant s'arrêta un instant, le temps que le calme revienne, puis il poursuivit :

- « Non mais ce n'est pas vrai... je dis ça pour rire... mais si tu avais un pied tordu... soit tu t'en fous et tu le montres... ou soit tu ne l'acceptes pas et tu le caches... (...) C'est à elle de le dire!... Elle vient juste d'arriver c'est normal qu'elle ait encore un peu de mal... mais vous n'avez pas à avoir honte! »

Barbara prit la parole à son tour :

- « Ma sœur, elle a dit que je n'avais pas à avoir honte! »
- « Ta sœur elle a raison!... Tu n'as pas à avoir honte et je te remercie de nous avoir raconté ton histoire. »

Cette situation montre que des élèves n'assument pas le fait d'être scolarisés dans une classe spécialisée. Au premier abord, il semblerait que le sentiment de « honte » éprouvé par des jeunes de l'Unité soit la conséquence de la relation qu'ils entretiennent avec leur faible niveau scolaire.

Comment ce sentiment de « honte » peut-il s'actualiser dans les comportements des jeunes de l'Unité hors de l'enceinte de la classe? Nous présenterons ci-dessous quelques techniques développées par des élèves de l'Ulis (ex-UPI) pour contrôler l'information « honteuse » : le fait d'être scolarisé dans une Unité.

Des techniques de contrôle de l'information⁷

La grande majorité des élèves avec qui nous avons travaillé ne sont pas « discrédités », mais « discréditables » au sens de Goffman (1975). C'est-à-dire qu'aucun signe extérieur (sauf exception), visible de tous dès les premiers

⁷ Nous avons emprunté ce titre dans un livre de Goffman (1975).

contacts, ne permet de dire qu'ils sont scolarisés dans une Unité. Alors, « le problème n'est plus tant de savoir manier la tension qu'engendrent les rapports sociaux que de savoir manipuler de l'information concernant une déficience : l'exposer ou ne pas l'exposer; la dire ou ne pas la dire; feindre ou ne pas feindre; mentir ou ne pas mentir; et, dans chaque cas, à qui, comment, où et quand » (Goffman, 1975, p. 57). L'enseignant spécialisé l'avait bien compris lorsqu'il dit à Antoine :

« (...) si tu avais un pied tordu... soit tu t'en fous et tu le montres... ou soit tu ne l'acceptes pas et tu le caches... (...) »

Les élèves de l'Unité adoptent donc différents comportements en présence d'élèves de classes « ordinaires », selon qu'ils acceptent et assument, ou pas, le fait d'être scolarisés dans une classe de l'éducation spéciale. Mais également en fonction du fait qu'ils soient « discrédités » ou non.

Nous présenterons ci-dessous des techniques mises en place par trois élèves pour essayer de masquer leur classe d'appartenance. Nous reviendrons sur l'exemple d'Anne, puis celui de Barbara et d'Antoine. Ces trois élèves sont « discréditables » et nous verrons, à travers leurs comportements, qu'ils n'assument pas toujours le fait d'être scolarisés dans une classe spécialisée.

Anne est arrivée dans l'Unité au début du mois de septembre de 2008. Il s'agit d'une adolescente plutôt discrète au sein de la classe. Elle prend rarement la parole et donne parfois l'impression de vouloir se faire oublier. Toutefois, elle n'hésite pas dans la cour, dès ses premiers jours de scolarisation dans l'Unité, à essayer de tisser de nouvelles relations avec des élèves de classes « ordinaires ». Anne a fait le choix, semble-t-il, de mentir⁸ et de ne pas révéler sa scolarisation dans une Unité. Elle confie ainsi aux élèves de classes « ordinaires » qu'elle est scolarisée dans une classe de 5^e. Et, pour préserver son secret, elle évite généralement de fréquenter les élèves de l'Unité hors de la classe (hormis Barbara); peut-être pour éviter que l'information « honteuse » soit dévoilée et prendre le risque d'être « discréditée ». Mais cette stratégie d'évitement et de dissimulation a manifestement échoué. Malheureusement pour elle, Antoine révéla son secret au grand jour. C'est

⁸ Notons au passage, que Enes trouve « normal » le fait qu'elle mente aux élèves de classes « ordinaires ». Il adopte alors peut-être la même technique ou il en éprouve l'envie.

la raison pour laquelle elle n'était pas venue à l'école le 22 septembre 2008.

Nous verrons que Barbara dissimule également, dans certaines situations, le fait qu'elle est scolarisée dans une Unité. Si elle confiait à l'enseignant « mais moi je dis pas à des gens dehors que je suis en 5^e... je dis que je suis en difficulté! », elle n'affirmait pas pour autant assumer sa scolarisation dans une UPI. Le fait qu'elle ait confié à l'enseignant que sa sœur lui avait dit de ne pas avoir « honte » sous-entend qu'elle avait déjà éprouvé ou évoqué ce sentiment auprès d'elle. D'ailleurs, le fait qu'elle dise « Oh non! » à l'annonce d'un stage où elle serait vue de tout le monde et le comportement qu'elle a eu lors d'une autre séance montrent qu'elle n'assume pas pleinement sa scolarisation dans une classe spécialisée. Ce jour-là, après la visite des ateliers dans un lycée professionnel, nous devions rencontrer des élèves d'une autre UPI dans leur collège (leurs correspondants). Lorsque Barbara prit connaissance de cela, l'expression de son visage changea⁹. Le collège en question se trouvait à proximité de chez elle et tous les amis de son quartier étaient scolarisés dans celui-ci. Alors, elle me dit :

- « Fais chier!... On ne peut pas sonner et ils viennent à la porte? »

- « Non ça ne va pas être possible... mais qu'est-ce qui t'embête?... Tu connais beaucoup de monde dans ce collège? »

- « Oui!... Des 6^e... des 5^e des 3^e... »

Je n'ai pas insisté davantage. Au fur et à mesure que nous nous approchions, elle paraissait de plus en plus inquiète. Elle semblait « longer » les murs pour ne pas être vue. Alors que nous étions dans la cour du collège avec les correspondants, la sonnerie de midi a retenti. Tous les élèves du collège sont sortis de leur classe pour aller manger. Barbara est venue discrètement se glisser derrière moi. Je lui ai dit alors en souriant :

- « Cache-toi derrière moi! (...) C'est si terrible que ça?... Tu leur dis quoi à tes amis?... Tu leur dis que t'es où? »

Barbara m'a confié qu'elle leur donnait juste le nom du collège où elle se trouvait, sans plus de précisions. L'attitude qu'elle a adoptée ce jour-là révèle bien que « les intimes sont souvent ceux-là

⁹ Jusqu'à ce moment précis, Barbara était très souriante. Puis soudainement, son visage s'est « refermé » et elle semblait avoir peur.

mêmes en face de qui il importe le plus de dissimuler les réalités honteuses.» (Goffman, 1975, p. 70). Et même si elle nous a dit « ma sœur elle a dit que j'avais pas à avoir honte! », cette « réalité » semble difficile à assumer pour elle dans certaines situations. Notamment lorsqu'elle se trouve en présence de ses proches.

Le comportement d'Antoine révèle également ce sentiment de « honte » et le fait qu'il puisse apparaître au cours de leur scolarisation dans l'Unité. En effet, Antoine nous a confié en classe qu'il n'avait pas « honte ». Mais un mois plus tard, il avait radicalement changé de discours. Lorsque je suis allé dans une salle annexe avec Antoine pour une séance de lecture/écriture, il me dit, un peu avant la sonnerie de l'interclasse :

- « On y va? »
- « Ça n'a pas sonné encore! »
- « Mais après je vais avoir la honte! »

Je lui ai confié qu'il n'y avait pas de « honte » à travailler avec moi. Mais de toute évidence, le fait de sortir dans le couloir en présence d'élèves de classes « ordinaires » lui faisait peur. J'ai pris la décision de le faire sortir un peu avant la sonnerie.

Une autre fois, la séance s'est terminée pendant l'interclasse. Alors qu'il rangeait ses affaires et qu'il s'appropriait à sortir, il me dit :

- « Oh je voulais sortir avant! »
- « T'as honte? »
- « Ouais! »

Il entrouvrit la porte et il jeta un coup d'œil discret dans le couloir. Puis il la referma aussitôt en disant :

- « Oh y a trop de monde!... Je reste ici! »

Nous avons attendu un instant que le couloir se vide avant de sortir. Il est évident qu'Antoine n'assumait plus aussi pleinement qu'auparavant le fait d'être scolarisé dans une Unité. Antoine évite d'être vu des élèves de classes « ordinaires » dans des lieux réservés à l'Unité.

Nous pourrions multiplier ainsi les exemples. Nous allons maintenant essayer de comprendre l'origine du sentiment de « honte » qui incite des jeunes de l'Unité à dissimuler leur classe d'appartenance.

LE REJET DU HANDICAP ET LE REGARD DES ÉLÈVES DE CLASSES « ORDINAIRES »

« La honte apparaît lorsque les processus identitaires sont perturbés, mettant le sujet dans une confusion extrême entre ce qu'il est dans le regard des autres et ce qu'il est pour lui-même » (Gaulejac, 1996, p. 96)

Dans un premier temps, nous verrons donc comment les élèves de l'Unité se perçoivent, et notamment la relation qu'ils entretiennent avec leur statut d'élève handicapé, qui justifie leur présence dans une classe spéciale.

Puis dans un deuxième temps, nous verrons comment ils sont perçus dans « le regard des autres », pour évaluer les conséquences possibles de la confrontation des jeunes de l'Unité avec le regard des élèves de classes « ordinaires ».

Le rejet du handicap mental

Le jour où Anne fut absente, l'enseignant spécialisé a attribué le sentiment de « honte » éprouvé par quelques élèves, au fait qu'ils n'assumaient pas leur niveau scolaire. Il est vrai que le niveau scolaire des élèves de l'Unité est relativement faible comparativement à des élèves du même âge. Ils sont âgés de 11 à 16 ans, et rares sont ceux dont le niveau scolaire dépasse celui d'un élève de CE2. Il est donc probable que le faible niveau scolaire des jeunes de l'Unité contribue au sentiment de « honte » observé. La tentation doit être grande de dissimuler une telle information ou de surévaluer son véritable niveau scolaire par souci de préservation de l'estime de soi. Mais les difficultés que rencontrent les « meilleurs » de l'Unité au cours d'intégrations individuelles, dans des disciplines telles que le français ou les mathématiques, rappellent à tous les élèves de l'UPI (l'Ulis) qu'un retour dans une classe « ordinaire » serait problématique pour eux. Ils peuvent donc difficilement nier les difficultés qui sont les leurs.

Nous pensons, en fait, que derrière les souffrances et la honte engendrée par leurs difficultés scolaires se profile un mal plus profond. Aucun élève n'attribue ces difficultés scolaires à un handicap. Pourtant, c'est bien celui-ci, qui justifie du point de vue de l'institution, leur orientation dans une

classe spécialisée. Pour illustrer cet état de fait, nous utiliserons les deux exemples suivants.

Le jour de l'absence de sa camarade de classe, Barbara a justifié sa présence dans l'Unité de la manière suivante :

- « Avant quand j'étais au CP... je tapais tout le temps les gens! (...) ils me cherchaient (...) en classe je ne travaillais pas je cherchais les gens... »

Un autre jour, en présence de directeurs d'école primaire qui étaient en observation dans notre classe, l'enseignant proposa à chaque élève de se présenter à tour de rôle. Une fois tous les élèves présentés, Ilham demanda à l'enseignant l'autorisation de donner la raison de sa présence dans l'Unité. L'enseignant accepta et Ilham nous confia :

- « Bah j'ai une malformation cardiaque... et quand j'étais petite j'ai pas pu aller à l'école... »

Puis l'enseignant s'adressa à l'ensemble de la classe :

- « Y en a d'autres qui veulent dire pourquoi y sont là? »

Seule Judith se proposa :

- « Moi c'est parce que je prends des médicaments! (...) C'est pour me calmer »

Aucune d'entre elles ne fait allusion ici à un handicap pour expliquer sa présence dans une Unité. Barbara explique ses difficultés par un manque de travail, Ilham par des absences répétées et Judith par une prise de médicaments. Mais finalement, comment pourrait-il en être autrement?

L'intelligence de tous les élèves a été évaluée à l'aide de tests psychométriques. Le handicap ou trouble important des fonctions cognitives qui a légitimé leur orientation dans une classe spéciale n'est alors rien d'autre qu'un retard mental global. Celui-ci légitime et explique, au regard de l'institution, l'incapacité scolaire observée et l'orientation des élèves dans une Unité. Mais le retard mental n'est pas directement perceptible et il a du sens qu'au regard d'une norme sociale. C'est-à-dire, comparativement à la moyenne des résultats aux tests d'une même classe d'âge.

Si les jeunes de l'Unité peuvent difficilement nier les difficultés qu'ils rencontrent à l'école, il leur est difficile de concevoir qu'elles soient la conséquence d'un retard mental qu'ils ne voient

pas. En effet, ils ne peuvent ressentir intérieurement un retard mental fondé sur des normes sociales, puisque la seule norme qu'ils connaissent finalement, c'est la leur. Le retard mental est donc, de par sa nature, particulièrement difficile à accepter pour les jeunes de l'Unité.

D'autant plus, que les élèves scolarisés dans ces dispositifs ont été orientés dans la classe des « handicapés » vers 6 ou 7 ans, lorsque sont abordés les apprentissages fondamentaux. Jusqu'à cette période, nous pouvons supposer qu'ils ont appris toutes les connotations négatives (ou presque) d'une telle dénomination. En effet, Goffman (1975, p. 48) nous explique « que l'individu qui devient stigmatisé tard dans sa vie (...) a tout appris du normal et du stigmatisé bien avant d'être contraint de se voir lui-même comme déficient ».

Alors, si les élèves de l'Unité savent, généralement par comparaison, qu'ils ne peuvent suivre le rythme scolaire des élèves du même âge dans une classe « ordinaire », le handicap mental, en l'occurrence ici le retard mental, est doublement difficile à accepter pour ces élèves.

Non seulement, ils ne le ressentent pas et ne peuvent le voir, mais ils savent aussi que le handicap mental « a pour principal effet de leur dénier toute forme d'intelligence et même de conscience. » (Moyse, 1994, p. 38). Ils rejettent alors parfois le statut d'élèves handicapés avec violence, comme nous le montrerons dans les situations présentées ci-dessous.

En début de semaine, la référente de la M.D.P.H. (Maison Départementale des Personnes Handicapées) devait passer dans l'Unité pour se présenter aux élèves. Celle-ci est chargée, entre autres, d'assurer le suivi des Projets Personnels de Scolarisation (P.P.S.) de chaque élève en situation de handicap. Lorsque l'enseignant les informa de cela, Ilham et Flora s'exclamèrent l'une après l'autre :

- « On n'est pas handicapés! »

- « Bah il le sait qu'on n'est pas handicapés! »

L'enseignant leur a alors dit que sans « handicap », ils n'auraient pas été scolarisés dans une Unité. Puis, il leur a expliqué que leur handicap était le retard scolaire qu'ils avaient par rapport à des élèves du même âge. Notons que, l'enseignant sous-entendait du même coup que le retard mental

était équivalent au retard scolaire¹⁰. Et en creux, que c'est le retard scolaire qui légitimait leur scolarisation dans une Unité. Or, du point de vue de l'institution, c'est le retard mental identifié par des tests psychométriques qui explique le retard scolaire, et qui justifie leur placement dans une classe spéciale.

Nous savons que la réalité est parfois difficile à dire et à entendre. Mais plutôt que d'utiliser des euphémismes pour tenter « d'escamoter le drame spécifique » que représente la déficience mentale (Moïse, 1994, p. 35), en l'occurrence ici, le retard mental, peut-être devrions-nous ne pas nous détourner du véritable problème et l'aborder de front. Dolto (1994, p.17) nous invite à « parler-vrai » et nous confie très justement que même si la vérité est « souvent douloureuse à entendre », elle doit être « parlée et dite de part et d'autre » pour permettre, à partir d'elle, « au sujet de s'en construire et de s'en humaniser ». Quoi qu'il en soit, l'euphémisation des explications de l'enseignant pour apaiser la situation et rendre le handicap plus acceptable n'a pas suffi à convaincre Ilham.

Lorsqu'en fin de semaine, l'enseignant leur a rappelé qu'ils dépendaient de la « Maison du handicap », Ilham s'exclama à nouveau :

- « On n'est pas handicapés! »

Sa voisine Léa lui adressa la parole avec agressivité :

- « Bah si... on a un handicap c'est pas... »

Léa caricatura une forme de handicap plus « lourd » en tirant la langue et en faisant « aaaah... ». Puis elle ajouta :

- « On a quelques problèmes c'est tout! »

Si Ilham refusait toujours son statut d'élève handicapé, Léa donnait l'impression d'avoir accepté ce statut. Ou plutôt, elle semblait avoir compris la relativité de sa situation de handicap et intériorisée ainsi le message de l'enseignant. « On a quelques problèmes c'est tout! » nous confie-t-elle. Sous-entendu, leur situation de handicap se

¹⁰ Le lundi 22 septembre 2008, il avait procédé également de la sorte pour apaiser la situation : « *Non seulement vous êtes en UPI mais en plus vous ne devriez pas en avoir honte..... si vous êtes en UPI c'est que vous avez de grosses difficultés à l'école... c'est tout !* »

réduit à leurs difficultés scolaires, « c'est tout! » Mais la suite nous montrera le contraire.

Au lendemain des élections présidentielles, l'enseignant a évoqué rapidement ce qui avait été prévu pour la scolarisation des « enfants handicapés ». Lorsqu'il leur a précisé qu'ils étaient concernés par cela, notamment au regard des difficultés qu'ils rencontraient à l'école, Léa s'exclama en haussant le ton de sa voix :

- « On n'est pas handicapés!... On n'est pas des gogols! »

L'enseignant leur a confié qu'il comprenait que c'était quelque chose de difficile à entendre et il a essayé de relativiser les choses en leur expliquant que tout le monde était finalement handicapé dans certaines situations. Il leur donna un exemple personnel pour argumenter ses propos. Il leur confia que plus jeune, en E.P.S., il était incapable de monter à la corde en utilisant ses pieds et qu'il avait dû, lors de l'examen, grimper à la seule force des bras. Il leur a donc expliqué, que dans cette situation, il était lui aussi handicapé. Ilham lui confia :

- « T'es pas handicapé, c'est parce que t'as pas appris! »

L'enseignant lui a confié qu'il avait pourtant appris, mais qu'il n'y arrivait toujours pas. Ilham resta sur sa position :

- « Non y a personne qu'est handicapé ici! »

L'enseignant n'a pas insisté davantage et il leur a proposé de poursuivre et de raconter leur week-end à l'écrit.

Notons que la situation de handicap de l'enseignant est de toute évidence sans commune mesure avec celle des élèves de l'Unité. Les élèves en avaient manifestement conscience. La réaction de ces deux élèves montre à quel point le handicap, et qui plus est, le handicap mental, peut être lourd de préjugés. Cette désignation leur fait manifestement violence. Si nous pensions, quelques mois auparavant, que Léa avait accepté sa « situation de handicap », le mot « handicap » semble l'emporter sur celui de « situation » et l'enferme entièrement dans le monde de l'anormalité, le monde des « gogols! ». La rupture est totale et il ne paraît pas y avoir à ce moment-là dans l'esprit de cette élève de demi-mesure.

Diederich (2004, p. 22) nous rappelle d'ailleurs que « le handicap mental évoque presque toujours

spontanément la déficience profonde et surtout la figure emblématique, très négative, du trisomique 21, bien que les enfants ou adultes porteurs de cette anomalie soient minoritaires. » Et la volonté politique et institutionnelle de vouloir atténuer les représentations négatives, en passant du « handicap mental » aux « troubles importants des fonctions cognitives » avec la circulaire de 2001 ne fait pas illusion. L'Unité dépend de la M.D.P.H. et celle-ci renvoie systématiquement les jeunes scolarisés dans ce dispositif au handicap mental et tout ce que cela sous-entend.

En résumé, si les jeunes de l'Unité assument difficilement leur niveau scolaire, le fait d'être désigné « handicapé » paraît inacceptable pour de nombreux élèves. L'image de l'élève handicapé associé à la scolarisation dans une Unité semble donc contribuer pour une large part au sentiment de « honte » vis-à-vis de leur classe d'appartenance.

Mais quelle est la part de responsabilité des élèves de classes « ordinaires » dans la relation que les jeunes de l'Unité entretiennent avec leur statut d'élèves handicapés et leur classe d'appartenance?

Le regard des élèves de classes « ordinaires »

Dans quelles mesures la confrontation des jeunes de l'Unité avec le regard des élèves de classes « ordinaires » peut-elle contribuer au sentiment de « honte », à la dissimulation de leur classe d'appartenance et au rejet du handicap mental? Il paraît difficile, au premier abord, de répondre à cette question. En effet, les attitudes de rejets, si elles ont lieu, le sont le plus souvent à l'abri du regard des adultes. Et finalement, nous ne savons pas si la révélation d'Antoine avait mis un terme à la relation qu'Anne entretenait avec des élèves de classe « ordinaire ». Toutefois, nous montrerons à travers les témoignages de deux jeunes de l'Unité, Gautier et Léa, que l'attitude de quelques élèves de classes « ordinaires » est parfois telle, qu'elle peut déclencher, confirmer ou amplifier le sentiment de « honte », le rejet de leur statut d'élèves handicapés et la dissimulation de leur classe d'appartenance.

Gautier est arrivé dans l'Unité en septembre 2006. Contrairement à la majorité des élèves de la classe, il ne provenait pas d'une Classe d'Intégration

Scolaire¹¹ (CLIS). Il avait été maintenu dans le système scolaire ordinaire (jusqu'en 5^e), dans un autre établissement, parce que sa mère avait refusé jusque-là une orientation dans une classe spéciale. L'orientation dans une Unité a été un grand soulagement, comme le montrent les deux situations présentées ci-dessous.

En début d'année, lorsque je lui ai dit qu'il avait certainement un niveau scolaire global supérieur aux autres élèves de l'Unité, il me demanda avec inquiétude :

- « Je vais pas repartir d'ici quand même? »

Je lui ai confié qu'il resterait avec nous toute l'année et il a semblé rassuré. Sa question montre que Gautier se sent à sa place dans l'Unité. Mais surtout, que sa scolarisation dans des classes « ordinaires » ne lui laisse pas un très bon souvenir. Il me le confirmera d'ailleurs quelques semaines plus tard, lorsque je lui ai demandé s'il allait mieux depuis qu'il était dans une UPI. Il me confia :

- « Ouais ça va dix fois mieux! (...) Pourquoi ça va mieux? »

Je fus surpris par sa question. Alors, je lui ai demandé de réfléchir à cela et que nous en reparlerions plus tard s'il le souhaitait. L'occasion ne s'est pas présentée. Mais il ne fait pas de doute que Gautier avait souffert de sa scolarisation dans des classes « ordinaires ». De toute évidence, son arrivée dans l'Unité a été pour lui une délivrance. Mais ces situations ne nous disent pas les raisons de son mal-être, lorsqu'il était scolarisé dans le système scolaire ordinaire. Gautier nous a informés sur la question six mois plus tard.

Au fil des jours, j'avais établi une relation de confiance avec cet élève. J'ai alors fait le choix de l'informer du sujet de ma thèse et de l'intérêt que je portais à l'expérience de scolarisation des élèves de l'Unité. Je lui ai expliqué, entre autres choses, que je souhaitais à travers mon travail donner la parole à des élèves comme lui. Dès lors, il acceptait de répondre à toutes mes questions. Gautier avait un niveau scolaire relativement élevé comparativement aux autres élèves de la classe. Et il était particulièrement à l'aise à l'écrit. J'ai donc exploré cette piste et je lui ai remis quelques jours

¹¹ Notons que les « Classes d'Intégrations Scolaires » (CLIS) sont dorénavant dénommées « Classes pour l'inclusion scolaire » (CLIS), avec la circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009.

plus tard quatre questions écrites à la main. J'espérais obtenir des informations relatives à son expérience passée et présente de scolarisation, ainsi que celles relatives à la représentation de soi¹². Pour induire une description, nous avons appliqué l'un des principes du modèle de la théorie de l'explicitation. Ainsi, nous avons privilégié le « comment » qui induit « une réponse ponctuelle et descriptive » plutôt que le « pourquoi » qui induit « des réponses de l'ordre du déjà conceptualisé » (Vermersch, 2006, p. 86). Après m'être assuré à l'oral que le sens des questions ne lui posait pas de problème, je lui ai confié qu'il pouvait répondre quand bon lui semblerait.

Dès le lendemain, il me remit discrètement le petit questionnaire en main propre. Voici ci-dessous les réponses aux deux premières questions.

- Comment vivais-tu l'école avant l'UPI?

- « Mal ».

- Raconte-moi un ou plusieurs événements qui t'ont marqué?

- « Les gens qui se foutaient de moi, c'était trop dur (6^e 5^e). »

Ses réponses laconiques sont relativement explicites. Nous voyons ici clairement que Gautier a souffert du regard (et des mots!) de ses pairs, lorsqu'il était scolarisé dans une classe du système scolaire « ordinaire ». Il semblerait qu'il s'agisse là de l'évènement qui ait été le plus marquant et le plus « dur » à vivre pour lui. Reste à savoir s'ils « se foutaient » de lui parce qu'il était en grandes difficultés scolaires, en raison d'un handicap mental, ou parce qu'il bégayait et qu'il avait une démarche particulière en raison d'une scoliose très prononcée. Lorsque j'ai essayé par la suite d'en savoir plus oralement, peut-être un peu maladroitement, Gautier est resté très évasif sur la question. Quoi qu'il en soit, il semblerait que des élèves de classes « ordinaires » fassent preuve d'intolérance à l'égard de la différence et que l'orientation dans une classe spéciale ait été un grand soulagement pour cet élève.

Mais le fait qu'il soit scolarisé dans une Unité a-t-il mis fin aux moqueries des élèves de classes « ordinaires »? La réponse à la quatrième question

¹² Voici les quatre questions : Comment vivais-tu l'école avant l'UPI?; Raconte moi un ou plusieurs événements qui t'ont marqué.; Quelles sont tes facilités ou qualités et tes difficultés ou défauts?; Te sens-tu différent des autres élèves du collège?

du questionnaire montre qu'il n'en est pas forcément ainsi :

- Te sens-tu différent des autres élèves du collège?

- « Non parce que je suis comme l'UPI. Et non, car, si quelqu'un me dit des choses je le laisse dire. »

Gautier ne nous dit pas ici que les comportements de rejet ne sont plus d'actualités depuis qu'il est scolarisé dans l'Unité. Il nous confie simplement qu'il ne réagit pas à leur propos. Par ailleurs, il affirme haut et fort son sentiment d'appartenance à l'Unité. Désormais, il est dans une classe avec des élèves qui partagent les mêmes conditions que lui. Il n'est plus seul à devoir affronter le regard des élèves de classes « ordinaires ». D'ailleurs, les rencontres avec ces élèves sont moins fréquentes et il est nettement moins exposé à leur regard. Uniquement lors des intégrations individuelles, dans la cour et les couloirs de l'établissement. C'est certainement la raison pour laquelle il va « dix fois mieux ». D'autant plus qu'il est l'élève de l'Unité qui rencontre le moins de difficultés scolaires, ce qui est une source de bien-être supplémentaire.

Le témoignage de Léa confirme clairement l'attitude de rejet de quelques élèves de classes « ordinaires » à leur égard.

Des enseignants stagiaires étaient en observation dans l'Unité toute une matinée. L'enseignant spécialisé en a profité pour poser à l'ensemble des élèves de l'Unité la question suivante :

- « Est-ce que dans la cour y en a qui veulent pas venir avec vous parce que vous êtes en UPI? »;

Léa répondit :

- « Ouais!... Il y en a qui disent... ouais vous nous foutez la honte... après ils se tirent. »

Léa est arrivée dans l'Unité en décembre 2005 et, contrairement à Gautier, ne présente aucun signe extérieur révélant la présence d'un handicap. Il y a donc de fortes chances pour que ce rejet soit juste le fait d'être scolarisé dans une Uli (ex-UPI) et tout ce que cela sous-entend (difficultés scolaires et handicap). Léa ne semble d'ailleurs pas la seule à avoir vécu une telle situation. En effet, aucun élève de l'Unité n'a pris la parole pour contester sa déclaration. Il est alors probable que bien d'autres jeunes de l'Unité ont été confrontés au rejet des autres élèves de l'établissement.

Mais comment peut-on expliquer le sentiment de « honte » et le rejet des élèves de classes « ordinaires » ?

Moyses (2005, p. 105) nous rappelle en évoquant les observations de Diederich, que paradoxalement, « le rejet résulte plus souvent d'un handicap léger que d'une déficience profonde. » Elle ajoute que « lorsqu'une déficience plus légère ne rend plus aussi nette la frontière qui sépare validité ou santé et infirmité ou maladie, la capacité d'accepter la différence est mise à rude épreuve par l'exacte mesure où, en fait de différence, je me sens moi-même menacé dans l'intégrité de mes fonctions physiques et intellectuelles » (Moyse, 2005, p. 105). Il semblerait que « la tolérance et la bienveillance envers les personnes handicapées mentales n'est possible qu'à la condition de ne pas être confondu avec eux » (Diederich et Moyse, 1995, p.19).

Le problème semble bien être celui-là. Dans la cour ou les couloirs de l'établissement, les jeunes de l'Unité, sauf exception, ne se différencient pas significativement des autres élèves de classes « ordinaires ». Rester auprès d'eux, aller à leur rencontre, c'est prendre manifestement le risque d'une assimilation à l'anormalité par trop de proximité. Certains élèves de classes « ordinaires » ne semblent pas prêts à l'assumer et ils éprouvent un sentiment de « honte » à l'idée d'être identifiés à des élèves de l'Unité.

Par conséquent, pour ne pas éprouver un sentiment de « honte », maîtriser l'image qu'ils renvoient aux autres élèves de l'établissement et éviter ainsi toute ambiguïté, « ils se tirent » nous confit ouvertement Léa.

Ce type de comportement ne doit pas être sans conséquence sur la relation que les jeunes de l'Unité entretiennent avec leur situation d'élèves scolarisés dans une classe de l'éducation spéciale. Nous pouvons facilement comprendre pourquoi, dans de telles conditions, des élèves de l'Unité masquent leur classe d'appartenance et rejettent le statut d'élèves handicapés qui légitime leur scolarisation dans la classe des « infréquentables ». Les jeunes de l'Unité ont besoin, comme toute personne, de trouver de la reconnaissance dans le regard des autres pour leur construction identitaire. Et « être reconnu, c'est être regardé et admis comme ayant une vraie valeur » (Gardou et al., 2002, p. 15). De toute évidence, le rejet et le sentiment de « honte » que subissent les jeunes de

l'Unité ne sont pas des signes de reconnaissance et ne peuvent entraîner que de la souffrance pour ceux qui en sont les victimes.

Même si ce type de comportement ne constitue pas la règle, l'intériorisation du regard de quelques élèves de classes « ordinaires » peut déclencher, confirmer ou amplifier le sentiment de « honte » et le rejet du handicap des jeunes de l'Unité. Jollien (1999, p. 47) nous explique que, lorsqu'« un enfant essaie de s'épanouir au sein d'un milieu où l'on n'a cessé de le dévaloriser (souvent involontairement), il intériorisera cette projection et assimilera les remarques qu'il a entendues ». Le comportement de quelques élèves justifie ainsi le choix de la non-divulgaration de leur classe d'appartenance par souci de préservation de l'estime de soi.

Les jeunes de l'Unité se trouvent, de ce fait, malgré eux, dans une situation de vulnérabilité par l'insécurité qu'entraîne toute nouvelle rencontre. Goffman (1975, p. 24) nous dit très justement à ce propos : « La peur qu'éprouve un individu de ce que les autres pourraient lui manquer d'égards à cause de quelque chose qui apparaît chez lui entraîne une insécurité permanente dans ses rapports avec les gens; et cette insécurité découle, non de quelque source mystérieuse et plus ou moins masquée, comme il en va ainsi pour nous, mais de quelque chose contre quoi il sait qu'il ne peut rien ».

CONCLUSION

En donnant la parole, par le biais de nos observations ethnographiques, à des élèves qui souffrent de TFC, nous avons voulu montrer dans cet article toute la complexité des situations d'intégration. L'intégration ne se décrète pas et « les enfants ne se rencontrent pas nécessairement lorsqu'on se contente de les faire vivre côte à côte » (Ringler, 2004, p. XI). Il apparaît que, non seulement des jeunes de l'Unité rejettent leur statut d'élèves handicapés et vivent mal leur scolarité dans une Ulis (ex-UPI). Mais par ailleurs, le regard des élèves de classes « ordinaires » et le rejet qui s'en suit semble amplifier ce sentiment de mal-être. Il invite des élèves de l'Unité à masquer leur classe d'appartenance hors de l'enceinte de la classe.

Le bien-fondé des Ulis ne doit pas être remis en cause pour autant. Elles sont une avancée

considérable en matière d'intégration. En effet, les Ulis permettent de maintenir des élèves en situation de handicap dans les collèges. De ce fait, ils ne sont plus rejetés systématiquement du système scolaire ordinaire, par une orientation dans des institutions fermées à l'issue du cycle primaire. Mais, si « la violence du rejet a certainement changé de visage, (...) elle n'a pas disparu. » (Gardou, 2006, p. 39). Les élèves en situation de handicap que nous avons observés se trouvent dans une position liminale. C'est-à-dire qu'ils ne « se trouvent ni dans une situation d'exclusion, ni dans une situation d'inclusion, mais toujours entre les deux » (Schneider, 2007, p. 152). Certes, les Ulis permettent le maintien de ces jeunes dans le système scolaire ordinaire, mais nous assistons dorénavant à une exclusion de l'intérieur (Bourdieu et Champagne, 1992).

Le regard des uns et des autres doit changer pour que l'intégration soit effective et que les rencontres se fassent dans le respect de la différence et la reconnaissance de chacun. Car nous devons garder à l'esprit que « les personnes qui sont affectées d'un trouble mental comprennent, généralement,

suffisamment pour en souffrir » (Diederich, 2004, p. 70). Et Koscielak (1996, p. 33) nous rappelle très justement que « depuis son enfance jusqu'à la fin de sa vie tout être humain éprouve le besoin d'être proche des autres et chacun ressent l'absence de cette proximité, en particulier les personnes handicapées ». L'homme est d'une certaine manière un être biologiquement social, c'est-à-dire un « être primitivement et biologiquement orienté vers la société » (Zazzo, 1975, p. 131) et les élèves qui sont dits « retardés mentaux » ne font bien évidemment pas exception à la règle.

Le sentiment de « honte » éprouvé par des jeunes de l'Unité vis-à-vis de leur classe d'appartenance, ainsi que le regard des élèves de classes « ordinaires », rendent difficiles les relations et limitent leur « intégration » au sein de l'établissement. Le risque finalement est que « la solitude » devienne « leur plus fidèle compagne » et que pour « éviter toute situation humiliante », certains élèves de l'Unité ne recherchent plus les contacts « avec les prétendus normaux. » (Diederich, 2004, p. 181).

GLANCES ON A LOCATED UNIT FOR A SCHOOL INCLUSION, IN A FRENCH CONTEXT

This study is based on an ethnographic field led in an "Unité localisée pour l'inclusion scolaire" (Located unit for a school inclusion) within the French National Education System. The Unit is restricted to pupils with cognitive disturbing functions. The observations showed that these pupils have a feeling of "shame" linked with the class group they belong to, and that they try to hide the pupils from other classes, the fact that they are taught in this "special" Unit. This feeling can be explained by the rejection of their handicapped status and the confrontation with the ordinary class pupils' visions.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU, P. (1993). *La misère du monde*. Paris : Éditions du Seuil.
- BOURDIEU, P., CHAMPAGNE P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91-92, 71-75.
- DIEDERICH, N. (2004). *Les naufragés de l'intelligence. Paroles et trajectoires de personnes désignées comme « handicapées mentales »*. Paris : Éditions La Découverte.
- DIEDERICH, N., MOYSE, D. (1995). Interactions et images de soi chez des personnes dites handicapées mentales. *Revue Européenne du handicap mental*, 5, 15-27.
- DOLTO, F. (1994). *Tout est langage*. Paris : Éditions Gallimard.
- GARDOU, Ch. (2006). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action*. Ramonville Saint-Agne : Éditions Érès.
- GARDOU, Ch. et al. (2002). *Connaître le handicap, reconnaître la personne*. Ramonville Saint-Agne : Éditions Érès.

- GAULEJAC, V. (1996). Les sources de la honte. Paris : Éditions Desclée de Brouwer. In Ch. Gardou (2006) *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action*. Ramonville Saint-Agne : Éditions Érès.
- GOFFMAN, E. (1975/1963). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Éditions de Minuit.
- JOLLIEN, A. (1999). *Eloge de la faiblesse*. Paris : Éditions du Cerf.
- KOSCIELAK, R. (1996). Le sentiment de solitude chez les adolescents avec un handicap mental. *Revue Européenne du handicap mental*, 12, 33-46.
- MALINOWSKI, B. (1989). *Les argonautes de pacifique occidentale*. Paris : Éditions Gallimard.
- MOYSE, D. (1994). Handicapé mental : Le même et l'autre. *Revue Européenne du handicap mental*, 2, 34-41.
- MOYSE, D. (2005). Naître « différent ». In Ch. Gardou, *Connaître le handicap, reconnaître la personne*. Ramonville Saint-Agne : Éditions Érès.
- RINGLER, M. (2004). *Comprendre l'enfant handicapé et sa famille*. Paris : Éditions Dunod.
- SCHNEIDER, C. (2007). Être intégré, être en marge, être reconnu? L'enfant en situation de handicap et son statut social dans une classe ordinaire. *Éducation et sociétés*, 20, 149-166.
- VERMERSCH, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Paris : Éditions E.S.H.
- ZAZZO, R. (1975). *Psychologie et Marxisme*. Paris : Éditions Denoël/Gonthier.