



Louisa Laidi

**L'inclusion des adolescents en situation de handicap au collège :**  
**Entre intégration et isolement ?**

Soutenance en 2016  
Master 2 Recherche en Science de l'éducation  
Sous la direction d'Anne Barrère

Je souhaite avant de débiter cette lecture, remercier Mme Sarah Mougel qui m'a guidée sur les pas de la recherche m'amenant à poursuivre ce sujet pour mon mémoire de master 2 recherche. C'est grâce à elle que j'ai développé mon goût pour la recherche.

Je tiens aussi à remercier Mme Anne Barrère qui m'a aidée durant ces deux années à mener à bien mon mémoire, ses conseils ainsi que son écoute ont été d'une aide précieuse tout au long de cette recherche.

Et je terminerai en remerciant mes parents et mon fiancé, et particulièrement ma mère qui m'encourage et me soutient au quotidien dans ce projet de recherche que j'entreprends.

# Plan de mémoire

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>5</b>
1.1 UNE ENQUETE AUPRES DES JEUNES .....	11
1 Mon terrain de recherche.....	13
1 Les entretiens exploratoires.....	15
2 Les entretiens semi-directifs .....	17
3 Les observations .....	19
3.1 Les observations participantes dans le cadre d'un dispositif institutionnel.....	20
3.2 Les observations participantes libres.....	23
<b>CHAPITRE 1 : HANDICAP ET TRAJECTOIRE SCOLAIRE .....</b>	<b>26</b>
1.1 UNE ENTREE TARDIVE DANS L'ECOLE.....	26
1.1.1 L'évolution juridique de la scolarisation des « anormaux ».....	27
1.1.2 Le dispositif Ulis en question.....	29
1.2 DES EXPERIENCES ANTERIEURES DIFFICILES .....	31
1.2.1 Des parcours scolaires différents.....	31
1.2.2 Des expériences antérieures difficiles à oublier.....	33
1.3 LA SCOLARISATION EN ULIS .....	36
1.3.1 L'affectation en Ulis : une « dégringolades ».....	37
1.3.2 Un déni du handicap (erreur, problème, difficulté scolaire ou sociale).....	38
<b>CHAPITRE 2 : UNE SOCIALISATION QUI PASSE PAR LA CLASSE.....</b>	<b>40</b>
2.1 LA CLASSE ULIS : UN REFUGE STIGMATISE .....	41
2.1.1 Un refuge ambivalent.....	41
2.1.2 La classe Ulis : symbole de stigmatisation.....	43
2.1.3 La place de l'AVS : aide et stigmaté scolaire .....	44
2.2 LES RELATIONS AU SEIN DE L'ULIS.....	48
2.2.1 Des relations non réciproques.....	48
2.2.2 Entre socialisation de groupe et socialisation individuelle.....	49
2.3 DE LA CLASSE ULIS A LA CLASSE .....	53
2.3.1 L'appropriation du stéréotype de « jeune sociable ».....	55
2.3.2 Devenir un élève à par entière de la classe et des groupes de pairs.....	59
2.3.3 L'isolement en classe : choix ou contrainte.....	60
<b>CHAPITRE 3 : QUAND LES JEUNES SONT ENTRE EUX .....</b>	<b>66</b>
3.1. UNE INTEGRATION INEGALITAIRE DANS LES ESPACES LIBRES.....	69
3.1.1 Rester groupés.....	69
3.1.2. Seul dans la cour de récréation.....	70
3.2 UNE INTEGRATION PARTIELLE.....	76
3.2.1 Des aptitudes facilitant l'intégration.....	76
3.2.2 Les facteurs de l'isolement.....	79
<b>CHAPITRE 4 : DES RELATIONS EXTRASCOLAIRES DANS LE MONDE JUVENILE.....</b>	<b>82</b>
4.1 TRAINER DANS LA RUE .....	83
4.1.1 Quand les jeunes traînent ensemble.....	83
4.1.2 Les « sans-amis » .....	86
4.2. LA COTE DU SPORTIF .....	88
4.3 LES RELATIONS SUR LA TOILE .....	90
4.3.1 Entre jeux vidéo et réseaux sociaux.....	91
4.3.2 Un outil difficile à maîtriser, miroir des inégalités.....	94
4.3.3 Les réseaux sociaux sont dangereux .....	95
<b>CHAPITRE 5 : LES FACTEURS DE VARIABILITE DE L'INTEGRATION.....</b>	<b>98</b>

5.1. LE CLIMAT SCOLAIRE FACTEUR DE VARIABILITE DE L'INTEGRATION .....	99
5.1.1. Deux établissements qui s'opposent.....	99
5.1.2. Le collège acteur de l'intégration.....	103
5.1.3 Des jeunes stratèges.....	111
Portrait 1 : De la notoriété à la réclusion sociale.....	115
Portrait 2 : L'expérience amicale.....	118
Portrait 3 : Un détachement relationnel.....	121
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>127</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>130</b>
<b><u>ANNEXES</u>.....</b>	<b>135</b>
ANNEXE 1 : GRILLE D'ENTRETIEN.....	136
ANNEXE 2 : EXTRAIT DU CARNET DE TERRAIN.....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.</b>

## Introduction

L'inclusion des adolescents porteurs d'un handicap dans l'école a été encadrée par la loi du 11 février 2005 instaurant une obligation de scolarisation pour tous les enfants. La volonté d'intégrer les personnes porteuses d'un handicap dans la société passe en premier lieu par leur intégration dans l'école qui « *de par ses enjeux politiques et sociaux, est le cadre de formation morale des élèves et une institution faisant de la lutte contre les inégalités l'une de ses vocations premières* »<sup>1</sup>. De plus l'intérêt est pour les adolescents porteurs d'un handicap mais aussi pour les autres élèves, car l'inclusion de ce nouveau public permet également aux enfants « ordinaires » une sensibilisation à la différence et de favoriser les apprentissages dans un contact mixte. L'objectif de cette intégration est de donner l'opportunité à l'élève porteur d'un handicap de suivre une scolarité complète ainsi qu'une intégration dans un environnement scolaire ordinaire lui permettant une intégration future dans la société et dans le monde du travail.

Afin de préciser l'objet de cette recherche, il faut avant tout distinguer deux notions l'intégration et l'inclusion qui se confondent régulièrement dans le discours sociétal. Les termes inclusion et intégration portent à confusion au niveau international dans leur définition. Leurs sens varient selon les pays européens. Par exemple, en Angleterre, leurs définitions sont inversées par rapport à celles de la France. Dans les pays anglo-saxons le terme intégration désigne la seule présence physique de l'élève dans la classe et le terme inclusion désigne une appartenance totale à la communauté scolaire. L'ambiguïté de la définition de ces termes a amené plusieurs sociologues à se pencher sur la question. En témoigne l'article, *Intégration ou Inclusion ? Eléments pour contribuer au débat*, rédigé par Eric Plaisance, Brigitte Belmont, Alette Vérillon et Cornelia Schneider au sein de la revue *Etudes et Formations*. Selon ces auteurs, la perspective inclusive considère que « *c'est prioritairement à l'école de s'adapter pour prendre en compte la diversité des élèves, c'est-à-dire de s'engager dans une évolution des pratiques d'accueil et d'enseignement, pour permettre à tous les élèves d'apprendre* » (2007, p. 161). Ainsi envisagée, l'inclusion comprend à la fois la présence physique de l'élève dans la classe ainsi que tous les dispositifs et moyens mis en œuvre pour maintenir cette présence physique et permettre un apprentissage adapté. L'objectif de l'inclusion est « *de faire partager la même culture et de donner [aux enfants] la possibilité de développer leur*

---

<sup>1</sup> Joël Zaffran, *Quelle école pour les élèves handicapés ?* La Découverte, Paris, 2007. P.29-157.p. 146.

*personnalité en relation avec les autres* » (2007, p. 162). Cependant, cette relation avec les autres dépend de l'intégration entreprise par l'élève au sein de l'établissement scolaire. Le terme intégration renvoie à la capacité d'agir de l'enfant à l'inverse du terme inclusion qui renvoie à celle de l'école. L'intégration dépend de la capacité de l'adolescent à s'intégrer dans un groupe social en partageant plusieurs normes et valeurs communes à ce groupe. Cependant ces adolescents sont-ils à même de s'approprier les valeurs et normes de comportement imposées par l'école ainsi que par les élèves du collège ?

De plus ce sujet reste encore inexploité, très peu de recherches se sont intéressées à la scolarisation de ce nouveau public scolaire ainsi qu'à la socialisation de ces élèves en situation de handicap avec leurs pairs, seules trois études sont à répertorier sur ce sujet avec celle menée par Joël Zaffran en 1997 dans un collège publié dans son ouvrage *L'intégration scolaire des handicapés* ; la thèse de Cornelia Schneider en 2007 menant une étude similaire en école primaire ayant cependant une méthodologie de recherche différente. Enfin la dernière étude est menée en institut thérapeutique éducatif et pédagogique par Hugot Dupont dans le cadre de sa thèse et reprise dans son ouvrage *Ni fou Ni gogol* publié en 2016, ce qui explique ainsi mon intérêt pour ce champ de recherche encore très peu exploré.

Ces élèves sont rassemblés sous l'appellation « trouble du comportement » représentant une catégorie de handicap. Leur handicap s'est révélé pour la majorité des enquêtés au sein de l'école, les conduisant à devoir suivre une scolarisation différenciée. Quel impact produit leur scolarisation en Ulis sur leur socialisation dans le monde juvénile ? La simple présence de ces adolescents dans l'établissement n'induit pas nécessairement la réciprocité des relations, ayant comme risque de produire des « *exclus de l'intérieur* » (expression de Bourdieu dans « *La misère du monde* »).

Ainsi dans le cadre de ce mémoire je me demande : si la scolarisation des adolescents porteurs d'un handicap en collège est un facteur d'intégration dans le monde juvénile ? Et si intégration il y a, quelle stratégie est mise en place par ces élèves dans un environnement mixte ? Quels regards sont portés sur le handicap au XXI<sup>ème</sup> siècle, et celui-ci est-il un facteur d'exclusion sociale ?

Ces questionnements se sont construits à la suite des résultats obtenus lors du mémoire de M1, cette première recherche portait plus particulièrement sur les stratégies que les adolescents porteurs d'un handicap adoptent en contact mixte au collège. Il me semble donc à présent opportun d'étudier dans ce second mémoire leur intégration dans le monde juvénile ainsi que la manière dont ces jeunes gèrent le cumul de stigmates dans leur socialisation.

Les hypothèses et questionnements de recherche énoncés à la suite des premiers entretiens exploratoires permettent d'illustrer les différentes orientations appliquées lors de la recherche sur le terrain.

Dans un premier temps, il est intéressant de connaître le rôle de la scolarisation près du domicile familial dans la socialisation juvénile de ces jeunes, comme le montrent les auteurs Stéphane Beaud et Michel Pialoux au sein de l'ouvrage « *Violences urbaines, violence sociale* » l'ancrage dans le quartier étant un aspect important dans le processus de socialisation. L'un des objectifs de la loi de 2005 est de mettre en place une scolarité près du lieu de domicile. Dès lors est-ce que les élèves habitant dans le quartier du collège ont plus de chance de créer un lien social que les autres ?

Mon seconde questionnement repose sur les relations, afin de savoir quels types de relations ces adolescents réussissent à créer durant leur scolarité, en se référant aux trois types de liens (forts, faibles, et l'absence de liens) selon Mark Granovetter. Quels sont les différents facteurs pouvant influencer la force de ces liens ? Après avoir mené plusieurs observations exploratoires durant le mémoire de M1, le choix des deux terrains de recherche a été fait de manière stratégique. Les choix d'un établissement en ZEP<sup>2</sup> et d'un établissement dans un quartier favorisé amènent à questionner l'influence que peut avoir le climat scolaire sur les relations entre adolescents. L'établissement ZEP n°1 est plus propice à des interactions reposant sur la compétition<sup>3</sup>, alors que le second établissement est selon moi plus propice pour des interactions de coopération. De réelles différences dans les relations, peuvent-elles s'expliquer par une culture juvénile autre dans chacun des deux établissements ?

Les résultats obtenus à la suite des premiers entretiens exploratoires m'ont conduit à m'interroger sur le rôle des expériences sociales négatives lors de leur scolarisation antérieure. Celles-ci influencent-elles leur intégration au sein du collège ?

De plus, mon objet de recherche semblait propice pour s'intéresser à l'outil numérique comme moyen de socialisation juvénile. Les adolescents porteurs d'un handicap investissent-ils la toile comme outil de socialisation juvénile afin de faire perdurer à la fois les relations déjà existantes avec les élèves du collège mais aussi est-ce que ces réseaux permettent la création de nouvelles relations ?

---

<sup>2</sup> Zone d'éducation prioritaire

<sup>3</sup> Catégorie d'interaction selon la grille d'observation de classification de Joël Zaffran dans son ouvrage : *L'intégration scolaire des handicapés*, L'Harmattan, Paris, 1997. 188 pages.

Cet objet de recherche se situe à l'intersection de plusieurs disciplines des sciences sociales, telles que la sociologie du handicap, de l'école, des relations ainsi que la sociologie de l'enfance et du monde juvénile. Cela permet une richesse théorique permettant d'analyser selon différents points de vue le positionnement social que subissent les adolescents porteurs d'un handicap dans l'école. La sociologie du handicap permet de percevoir le handicap de manière sociale, comme une limite de la société moderne industrielle. Les personnes porteuses d'un handicap subissent une « *suspension sociale* » ou « *réclusion liminale* » du fait qu'elles se trouvent à la fois présentes dans le grand ensemble que représente la société sans pouvoir y participer de manière active du fait de l'absence d'intégration « *jamais incluses mais jamais tout à fait dehors* »<sup>4</sup>. Ce positionnement s'explique par le concept de liminalité créé par Arnold Van Gennep<sup>5</sup> et repris par Marcel Calvez (1994) expliquant le traitement sociétal que subissent les personnes porteuses du stigmate tel que le handicap. Les adolescents scolarisés en ULIS subissent du fait de leur scolarisation en ULIS un cumul de stigmates à la fois social par le handicap mais aussi scolaire à cause de leur retard scolaire induisant des difficultés importantes et une scolarisation différenciée dans l'école.

Les concepts ainsi que l'analyse faite par Erving Goffman au sein de son ouvrage *Stigmate* seront repris au sein de cette recherche. Dans cet ouvrage Goffman explique les raisons pour lesquelles une personne porteuse d'un stigmate a des difficultés à créer un lien social avec autrui, mais aussi avec quelles stratégies la personne stigmatisée va essayer de s'intégrer malgré les barrières sociales qui s'imposent à elle. Le concept de stigmate sert « *à désigner un attribut qui jette un discrédit profond, mais il faut bien voir qu'en réalité c'est en termes de relations et non d'attributs* »<sup>6</sup>. L'auteur explique que tout individu porteur d'une différence physique ou mentale est reconnu par les autres comme différent. Cela va alors influencer tous ses rapports avec autrui, et ce stigmate ne quitte jamais l'individu représentant une tare indissociable de son identité sociale. Goffman énonce aussi les différentes stratégies que peuvent adopter les personnes stigmatisées, celles-ci peuvent décider de corriger leurs stigmates afin d'améliorer leur intégration avec les normaux que l'auteur définit comme « *contacts mixtes* » (Goffman, 1975, p.15) qui est la relation entre les normaux et un individu stigmatisé. Mais souvent lors de ce contact le stigmatisé se voit forcé de se contrôler, de modifier l'image qu'il renvoie afin d'être reconnu non pas par son stigmate mais par l'individu qu'il est, nommé la

---

<sup>4</sup> Emmanuel Weislo, *Le handicap a sa place*, Presse Universitaire de Grenoble, Grenoble, 2012. P.25-198.p.41.

<sup>5</sup> Arnold Van Gennep, *Les rites de passage*, La Haye : Mouton, Paris, 1992, traduit de l'américain. P.14-198.

<sup>6</sup> Erving Goffman, *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*, Editions de Minuit, coll. Le Sens commun, 1975. Traduit de l'américain. P. 7-170. p.13.



« *normification* » (Goffman, 1975, p.44) ; le stigmatisé adopte donc un comportement de « *déviant intégré* » (Goffman, 1975, p.164).

Il faut distinguer deux stratégies : pour la première, l'individu stigmatisé décide de ne pas créer de relation avec les normaux, sûrement suite à un rejet antérieur, dans ce cas le stigmatisé restera dans « *le monde diminué* » (Goffman, 1975, p.33), ce qui engendre la création d'une « *communauté déviante* » (Goffman, 1975, p.166). Ce qui signifie dans le cas d'une inclusion dans l'école, que l'élève stigmatisé ne fréquente que les élèves de sa classe ULIS, ne souhaitant créer aucune relation avec les autres par peur d'un rejet imminent ou bien seulement du regard insistant porté sur lui. Le « *monde diminué* » est le fait de « *se rassembler en petits groupes sociaux dont les membres proviennent tous de cette catégorie, groupes qui eux-mêmes, tendent plus ou moins à se soumettre à une organisation supérieure* » (Goffman, 1975, p.36). Quant à la seconde stratégie, le stigmatisé décide de quitter ses semblables pour essayer de s'intégrer avec les « normaux » ce qui induira plusieurs stratégies de sa part afin d'être reconnu comme individu à part entière d'un groupe faisant en sorte que son stigmate ne domine plus son identité sociale.

Mais au sein de cet ouvrage Goffman explique aussi les raisons pour lesquelles les « normaux » (Goffman, 1975, p.15), adoptent un comportement inconscient mais discriminant « *nous pensons qu'une personne ayant un stigmate n'est pas tout à fait humaine. Partant de ce postulat, nous pratiquons toutes sortes de discriminations, par lesquelles nous réduisons efficacement, même si c'est souvent inconsciemment, les chances de cette personne. Afin d'expliquer son infériorité et de justifier qu'elle représente un danger, nous bâtissons une théorie, une idéologie du stigmate* » (Goffman, 1975, p.15). C'est notamment par ce postulat de Goffman que le regard des autres sur le handicap dans l'école peut s'expliquer, le rejet est ainsi fondé par la peur que le stigmate se répande comme l'explique l'auteur et que les normaux se retrouvent contaminés par celui-ci. Ce qui explique une intolérance de la part des élèves de l'établissement que j'ai pu observer lors de mon premier mémoire. Cette analyse tirée de Goffman permet de nommer un ensemble de comportements de stigmatisés et de normaux mais aussi de les interpréter.

Néanmoins, il semble opportun de ne pas seulement se référer pour cette recherche à la sociologie du handicap, mais aussi à la sociologie de l'école compte tenu du terrain de recherche ainsi qu'à la sociologie de l'enfance et des relations afin de comprendre comment se construisent les relations entre jeunes dans l'école. Cette discipline énonce que les adolescents mobilisent dans un premier temps les schèmes de division ainsi que les registres de légitimation que sa socialisation distincte permet. Ainsi les enfants vont s'approprier dans un premier temps

les schèmes scolaires d'évaluation afin de construire leurs réseaux de sociabilité. Cependant l'adolescence marque l'entrée vers une culture juvénile qui se construit en partie en opposition avec l'école et le monde des adultes. Ainsi les adolescents reproduisent-ils dans leurs relations la division scolaire ? Le climat scolaire peut représenter un facteur important induisant les relations au sein de l'école. Les adolescents enquêtés sont atteints de handicaps variés marquant une forte distinction dans leur scolarisation ainsi que dans leur intégration dans l'établissement, leur degré de déviance, notion définie par le sociologue Howard Becker. Ces adolescents peuvent être considérés comme déviants en fonction du degré de visibilité de leur handicap, plusieurs adolescents adoptent un comportement, du fait de leur handicap, considéré comme marginal par les autres adolescents, ne correspondant pas aux normes comportementales à la fois prescrites par l'école mais aussi par les jeunes. Comment les adolescents perçoivent ces différences de degré au sein de la même catégorie de handicap, peut-il être observé un rejet du plus « handicapé » d'entre eux représentant l'exagération du stigmaté ?

La sociologie des relations permet de définir les facteurs à l'origine de l'existence de relations entre les adolescents scolarisés en ULIS et les autres élèves de l'établissement, selon l'ouvrage *La vie en réseau*<sup>7</sup>, les relations sont influencées par quatre facteurs : le réseau « copains en commun », les activités communes, l'entraide et l'attachement affectif. Leur scolarisation dans un collège ordinaire leur permet de bénéficier de plusieurs de ces facteurs, tels que les réseaux de copains du fait de leur inclusion et de leur présence quotidienne dans un environnement juvénile, ces adolescents sont en contact régulier avec des jeunes de leur âge. Les activités peuvent correspondre aux activités sportives ou culturelles mises en place dans le collège mais aussi aux pratiques libres d'activité entre jeunes. Le handicap de certains adolescents peut entraîner une compassion de la part des autres élèves amenant à une entraide pouvant « constituer le premier ressort d'une relation »<sup>8</sup>. Les relations créées au sein du collège peuvent-elles perdurer à l'extérieur de l'établissement marquant l'intensité de la relation construite entre ces jeunes ? Les adolescents porteurs d'un handicap sont-ils à même de maîtriser les règles relationnelles mises en place dans les groupes de pairs ? Le réseau relationnel des adolescents enquêtés représente un facteur déterminant permettant d'évaluer l'intégration de ces élèves. L'absence de relations durant leur scolarité peut engendrer un

---

<sup>7</sup> Claire Bidart, Alain Degenne, Michel Grossetti, *La vie en réseau. Dynamique des relations sociales*, Puf, Collection Le lien social, Paris, 2011. P. 1-335.

<sup>8</sup> Claire Bidart, Alain Degenne, Michel Grossetti, *La vie en réseau. Dynamique des relations sociales*, Puf, Collection Le lien social, Paris, 2011. P. 1-335, p. 27

isolement social important ainsi que des conséquences dans la construction identitaire de ces jeunes.

La construction du plan de ce mémoire a été divisée en fonction des différents espaces relationnels. Il semble dans un premier temps intéressant de contextualiser, en présentant brièvement l'histoire de la scolarisation des anormaux ainsi que le dispositif ULIS pour ensuite aborder les parcours scolaires des enquêtés précédant leurs entrées dans le collège. Dans le second chapitre seront ensuite énoncées les relations existantes au sein de la classe ULIS et de la classe d'inclusion ainsi que la manière dont les élèves gèrent le cumul de stigmate. Enfin il sera nécessaire de présenter les différentes interactions et relations créées durant les temps libres dans le collège par ces jeunes afin de pouvoir réellement constater leur intégration dans un plus grand ensemble : le collège.

Dans un chapitre quatre, seront vues les relations à l'extérieur du collège, afin de savoir si les relations existantes à l'intérieur du collège arrivent à perdurer en dehors de l'établissement ainsi que les différentes activités permettant la création de nouvelles relations pour certains jeunes. La place du numérique et des réseaux sociaux dans la socialisation de ces jeunes sera aussi analysée afin de savoir si ceux-ci favorisent l'intégration.

Le dernier chapitre de ce mémoire abordera à la fois une analyse comparative entre les deux établissements, afin de savoir si le « climat scolaire » a un impact sur l'intégration de ces adolescents comprenant la position des acteurs scolaires et celui des élèves et puis une présentation et une analyse sociologique des stratégies d'intégration faites par les enquêtés. Et pour terminer, une illustration du concept de jeune stratège à travers trois portraits sociologiques. Il semble à présent opportun de bien cerner le terrain de recherche ainsi que la méthodologie mise en place.

## **1.1 Une enquête auprès des jeunes**

Afin de pouvoir répondre à ma problématique ainsi qu'à mes différentes hypothèses de recherche, il m'a semblé pertinent d'utiliser comme méthodologie l'observation directe, comportant des observations participantes et non participantes ainsi que des entretiens semi-directifs. Ce choix d'une méthodologie plurielle se justifie par mon sujet de recherche portant

sur « *les comportements des acteurs en tant qu'ils manifestent des systèmes de relations sociales ainsi que sur les fondements culturels et idéologiques qui les sous-tendent* »<sup>9</sup>.

La préparation de mon mémoire de M2 se déroule sur deux années. La première année, j'ai effectué des entretiens semi-directifs auprès de tous les élèves de deux classes d'Ulis (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) puis, durant cette année, j'ai effectué des observations. Ma démarche de recherche est hypothético-déductive partant, dans un premier temps, des résultats obtenus lors du mémoire de M1 ainsi que d'une importante littérature sur la sociologie du handicap. Ma recherche actuelle essaye de se positionner entre « *les orientations qui se mettent au service de la validation d'une construction théorique, les propositions qui entendent faire contribution aux débats théoriques sans pour autant s'attacher à confronter une construction d'ensemble.* »<sup>10</sup>

Mes hypothèses de recherche ont été posées l'année dernière, les entretiens ont permis de les confirmer ou de les réorienter. Mes observations ont pour objectif de comparer en situation réelle les pratiques relationnelles adoptées entre les adolescents.

Afin de pouvoir mener mes recherches, j'ai déposé une demande d'autorisation auprès du rectorat de Paris en octobre 2014. L'autorisation m'a été remise en février 2015, ce qui m'a permis de présenter une deuxième demande d'autorisation auprès des établissements. De par mes contacts dans les deux établissements, ayant occupé ou occupant encore le poste d'assistante pédagogique, ma demande d'autorisation a été facilitée par les deux directeurs, qui m'ont autorisée à mener mes recherches. Il a fallu ensuite prendre contact avec les deux enseignantes d'Ulis afin de leur expliquer mes recherches ainsi que la méthodologie que je souhaitais mettre en place.

De manière à pouvoir mener des entretiens avec des élèves d'Ulis, il est nécessaire de demander l'autorisation des parents. Les enseignantes ont facilité ma demande en parlant dans un premier temps directement avec les parents lors d'une réunion. Ensuite, j'ai dû déposer une demande d'autorisation écrite exposant le sujet de mes recherches ainsi que les conditions des entretiens, soulignant bien que l'anonymat serait garanti. L'autorisation a été collée dans le carnet de correspondance des élèves, puis signée par les parents.

---

<sup>9</sup> Luc Van Campenhoudt, Raymond Quivy, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Psycho Sup, Paris, 2011 (284 pages)

<sup>10</sup> Kohn (Ruth C.) et Negre (Pierre), *Les Voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*, Collection Nathan, Paris, p. 113, p. 149 (228 pages)

## 1 Mon terrain de recherche

Mon terrain de recherche repose sur deux classes Ulis accueillant des adolescents porteurs de troubles du comportement. Ce choix eu égard à l'objectif de ma recherche est porteur : la scolarisation des enfants porteurs de handicap psychique se différencie de la scolarisation d'enfants porteurs de handicap physique. La reconnaissance du handicap psychique ainsi que la scolarisation des enfants qui en sont porteurs se sont faites très tardivement, comparé à celle des handicaps physiques. Ces deux classes Ulis accueillent des élèves porteurs de handicaps très différents, mais regroupés au sein d'une même catégorie : les élèves sont atteints d'autisme, de schizophrénie, d'excès de violence, de retard mental, de problème d'élocution, d'hyper activité...

Mon terrain de recherche comprend deux établissements secondaires nettement différents, qu'il s'agisse du climat scolaire ou de l'importance des effectifs.

L'établissement Blum est un collège important classé en Zep, situé dans le 20<sup>e</sup> arrondissement. Il accueille en moyenne 800 élèves, dont une section Segpa (section d'enseignement général et professionnel adapté) ainsi qu'une classe Ulis. Ces deux classes partagent une stigmatisation sociale. Leurs élèves vont créer des liens plus facilement entre eux du fait de leur situation similaire de stigmatisés. Goffman fait appel à la notion « *d'initiés* »<sup>11</sup>. Ce sont « *des normaux qui, du fait de leur situation particulière, pénètrent et comprennent intimement la vie secrète des stigmatisés,* »<sup>12</sup>. Les élèves de Segpa jouissent d'un meilleur statut que les élèves de la classe Ulis, mais ne sont pas considérés comme faisant partie « des normaux ». Les classes Segpa sont situées au sein d'un bâtiment spécial, à l'extrémité des autres dans l'établissement. Les Segpa sont souvent considérés comme « *des imbéciles* » par les autres élèves de l'établissement, leur niveau scolaire étant plus faible. L'établissement Blum est considéré comme difficile, par la violence verbale et physique omniprésente dans l'établissement.

L'établissement de la Colline est un collège favorisé du 13<sup>e</sup> arrondissement. Il accueille en moyenne 400 élèves. Ce collège bénéficie d'une ambiance propice aux apprentissages, par les différents dispositifs pédagogiques au sein du projet d'établissement, mais aussi par la grande implication de la direction dans la vie de l'établissement.

---

<sup>11</sup>Goffman, 1975, op.cit., p.41

<sup>12</sup>Goffman, 1975, op.cit., p.41

Les deux classes Ulis scolarisent des élèves, de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>. Le public de ma recherche comprend dix-neuf élèves, avec seulement deux filles, une dans chaque collège, comme l'illustre ce tableau récapitulatif :

<b>Collège BLUM</b>	<b>Ancien établissement</b>	<b>Arrivée en classe de</b>	<b>Handicap d'origine</b>	<b>Le nombre d'inclusion</b>	<b>Classe</b>
Ahmed	Collège Voltaire 5 <sup>ème</sup>	4 <sup>ème</sup>	Trouble psychique	Inclusion : 2013- 2014 :9, en 2015 : 0	3 <sup>ème</sup>
Jordan	CM2 avec AVS	6 <sup>ème</sup>	Trouble psychique	Inclusion dans 9 cours	5 <sup>ème</sup>
Kahou	Primaire « générale »	6 <sup>ème</sup>	Syndrome dysharmonique	Inclusion dans 7 cours	3 <sup>ème</sup>
Abdoulaye	CLIS	6 <sup>ème</sup>	Trouble de la compréhension	Inclusion dans 7 cours	3 <sup>ème</sup>
Bryan	CM2 avec AVSI	6 <sup>ème</sup>	Autisme (syndrome d'Asperger)	Inclusion dans 5 cours	3 <sup>ème</sup>
Myriam	Primaire « générale »	6 <sup>ème</sup>	Schizophrénie	Inclusion dans 5 cours	4 <sup>ème</sup>
Christophe	CM2 et CEREQ	6 <sup>ème</sup>	Autisme	Aucune inclusion (suite à de nombreux échecs)	4 <sup>ème</sup>
Mohamed	CLIS	6 <sup>ème</sup>	Trouble Psychique	Inclusion dans 4 cours	4 <sup>ème</sup>
Julien	CLIS	6 <sup>ème</sup>	Trouble psychique	Inclusion dans 5 cours	3 <sup>ème</sup>
Yanis	CLIS	6 <sup>ème</sup>	Trouble psychique	Inclusion dans 5 cours	6 <sup>ème</sup>
Bakary	Primaire « générale »	6 <sup>ème</sup>	Trouble psychique	Inclusion dans 1 cours	6 <sup>ème</sup>

Collège de la Colline	Ancien établissement	Arrivée en classe de	Handicap et origine	Inclusion	Classe
Damien	CLIS	6 <sup>ème</sup>	Autisme (Asperger)	Inclusion dans 5 cours	4 <sup>ème</sup>
Mathias	CM2 avec AVS	6 <sup>ème</sup>	Pas déclaré (mais suppose de l'autisme)	Inclusion dans 6 cours	4 <sup>ème</sup>
Franck	Segpa	3 <sup>ème</sup>	Déficience intellectuelle	Inclusion dans 5 cours	3 <sup>ème</sup>
Theresa	Hôpital de jour	6 <sup>ème</sup>	Autisme	Inclusion dans 1 cours	5 <sup>ème</sup>
Tom	Hôpital de jour	6 <sup>ème</sup>	Hyper actif	Inclusion dans 5 cours	6 <sup>ème</sup>
Rachid	Hôpital de jour	6 <sup>ème</sup>	Inconnu	Inclusion dans 9 cours	4 <sup>ème</sup>
Intujah	Hôpital de jour	6 <sup>ème</sup>	Autisme	Inclusion dans 1 cours	4 <sup>ème</sup>
Léo	CLIS	6 <sup>ème</sup>	Inconnu	Inclusion dans 5 cours	4 <sup>ème</sup>

## 1 Les entretiens exploratoires

Ma grille d'entretien s'est construite à la suite des résultats de mon mémoire de M1. Je n'avais mené aucun entretien officiel durant cette recherche, mais des entrevues informelles avaient eu lieu, ce qui m'a permis de mieux comprendre le public de mon enquête ainsi que la manière de l'aborder. Suite à ces résultats, il m'a semblé opportun de construire ma grille d'entretien en quatre parties représentant les différents moments de la journée d'un collégien scolarisé en Ulys :

- les relations au sein de la classe Ulys,
- les relations en inclusion,
- les temps libres,
- les réseaux sociaux.

Ces quatre parties m'ont permis de reprendre le cours d'une journée d'un collégien avec eux afin de savoir comment se passe la leur. Le choix d'entretiens semi-directifs découle directement de mon sujet de recherche, m'intéressant aux relations entre des adolescents

porteurs d'un handicap dans un contact mixte. Il était évident que ce qui m'intéressait était le discours de l'adolescent découlant d'un processus d'élaboration afin de comprendre comment se forment les relations ou l'absence de relations.

Dans un premier temps, afin de valider ma grille d'entretien ainsi que ma méthodologie, j'ai mené trois entretiens exploratoires au sein de l'établissement Blum, auprès du public directement concerné par mes recherches, les adolescents porteurs de handicap. Malheureusement ces premiers entretiens n'ont pas été concluants, l'interview était trop courte avec très peu de développement de la part des élèves, la répétition de mes interventions afin de les faire s'exprimer ne suffisait pas. Comment l'enquêteur doit-il réagir face à l'absence d'envie de réponse de l'enquêté, comme l'illustrent ces extraits issus de l'entretien fait avec Kahou : à chaque question demandant de préciser le nom de ses amis et de ses relations, il répond « *tout le monde* » ou « *j'sais pas* ».

Suite à ces entretiens exploratoires, je me suis livrée à une remise en question importante de ma grille d'entretien ainsi que de ma posture d'enquêtrice. La grille d'entretien a été revue afin de diminuer le nombre de questions et ouvrir au maximum la formulation de ces questions. Cette difficulté est énoncée par Régine Sirota comme un « *obstacle empirique* » propre à la sociologie de l'enfance. Il ne faut pas oublier que les enquêtés sont porteurs d'un handicap psychique, une longue expression orale est difficile pour ces adolescents n'ayant pas l'habitude de développer leurs propos.

La méthodologie de l'entretien semi-directif devra donc être adaptée afin d'aider au maximum l'enquêté à développer sa réalité. Le nombre de questions et leur formulation ont été revus ainsi que ma posture d'enquêtrice qui a dû évoluer pour rendre l'entretien plus dynamique afin d'« *inciter l'interviewé à approfondir certains aspects particulièrement importants du thème abordé* »<sup>13</sup>.

J'ai aussi adopté une stratégie dans l'ordre de passage des interviews dans les deux établissements. Il m'a semblé plus judicieux de commencer les entretiens avec les plus grands de la classe Ulis. Dans l'établissement Blum, mon ancienne position d'assistante d'éducation ainsi que mon rapport privilégié avec les élèves de 3<sup>e</sup>, comme Julien ou encore Abdou, m'ont permis de me faire accepter par les autres élèves de la classe Ulis qui ne me connaissaient pas encore. Ce choix s'est fait dans l'espoir que ces élèves encouragent les autres à participer volontairement aux entretiens.

---

<sup>13</sup> Luc Van Campenhoutd, Raymond Quivy, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Psycho Sup, Paris, 2011, p. 69.



## 2 Les entretiens semi-directifs

Le choix de cet outil méthodologique plutôt qu'un autre s'explique à la fois par mon sujet de recherche souhaitant recueillir la parole des enquêtés témoignant de leurs systèmes de valeurs et de leurs processus d'élaboration, mais aussi par mon intérêt particulier pour des méthodologies qualitatives. Les entretiens semi-directifs se sont déroulés sur une période d'un mois. J'ai passé un jour par semaine dans chaque établissement afin de pouvoir mener les entretiens, mais aussi mettre en place mon observation non participante dans l'établissement Blum. Il a été difficile, dans un premier temps, de définir ma posture d'enquêtrice, étant perçue par les élèves comme surveillante. Mon positionnement était ambigu et il a fallu rompre avec mon ancienne identité de surveillante auprès des élèves afin qu'ils me perçoivent comme une enquêtrice. Cette difficulté était présente essentiellement dans l'établissement de la Colline, étant toujours en poste lors de mes entretiens. J'ai assuré plusieurs interventions auprès des élèves pour expliquer mon intérêt de recherche et aussi pour me différencier de l'identité de surveillante. Ces interventions ainsi que la mise en place de mes entretiens sur des jours où je ne travaillais pas ont aidé à faire la distinction pour les élèves ainsi que pour moi-même.

Mon expérience professionnelle comme assistante d'éducation et ma connaissance des deux établissements ainsi que des élèves qui y sont scolarisés ont permis aux enquêtés de s'exprimer plus facilement. Etant également spécialisée dans le domaine de l'animation auprès de l'adolescent depuis maintenant sept ans, mon langage ainsi que ma facilité à détendre l'atmosphère ont permis aux élèves de se livrer plus facilement et de s'exprimer librement dans leur propre langage que je comprenais parfaitement.

En revanche, ma double identité comme assistante d'éducation et enquêtrice a engendré un manque de développement de la part des adolescents du fait que je connaissais déjà le terrain et les élèves. Le manque de précision et de description de certains événements s'explique par la connaissance commune de l'établissement avec l'élève.

De plus, mon sujet de recherche portant sur les relations il était difficile pour les adolescents enquêtés subissant un isolement relationnel de l'exprimer durant l'interview. Pendant l'entretien, ils mettent en place plusieurs stratégies afin de garder la face et de camoufler cette solitude relationnelle dans le collège, par l'utilisation du terme « *tout le monde* » pour désigner leurs amis. Ils essaient dans un premier temps, autant que possible, de rester dans le flou lors de l'entretien, en évitant toute précision sur les noms des amis qu'ils fréquentent pendant les temps libres. Néanmoins, ces adolescents prennent conscience de leur solitude à un moment de

l'interview. Cette reconnaissance intervient à la suite d'une rupture du discours. Après avoir affirmé, dans un premier temps, fréquenter plusieurs amis dans la cour, l'adolescent, lors de l'entretien devient plus poussé, remet en cause ses propos antérieurs et reconnaît sa solitude.

Les entretiens ont eu lieu, au collège Blum, dans une salle vitrée au fond du CDI, ouverte sur la cour. Ce choix s'explique par ma connaissance personnelle de l'établissement, le CDI étant le lieu le moins "scolaire" de l'établissement, avec un mobilier différent (canapé, fauteuil) et une ambiance apaisante. Le choix de ce lieu répond à plusieurs critères qui me semblaient de discuter avec l'élève afin de le mettre en confiance et de lui expliquer les modalités de l'interview.

Au Collège de la Colline, un entretien s'est déroulé au sein de la classe Ulis, faute d'avoir trouvé un espace disponible. La classe Ulis ne constitue pas un environnement ni un contexte adéquat pour mener un entretien ceci qui s'explique par la présence d'élèves et d'adultes constituant un cadre bruyant et inconfortable. Lors de l'entretien, une assistante de vie scolaire donnait un cours d'anglais aux autres élèves, ce qui perturba Mathias. Les entretiens suivants se sont déroulés au sein du parloir, un petit bureau dans le bâtiment administratif où sont rangés des dossiers. Cet espace, inconnu des élèves, a permis d'instaurer un environnement neutre pour l'interview. De même qu'au collège Blum, j'ai profité du trajet avec l'élève, de la classe Ulis au parloir, pour discuter avec lui et le mettre à l'aise.

Après avoir donné ma consigne aux élèves, l'enregistrement était lancé à l'aide de mon iPhone. « *Cet appareil discret impressionne peu les répondants qui, après quelques minutes, n'y prêtent habituellement plus attention.* »<sup>14</sup> Une prise de notes était faite quand l'élève s'installait afin de décrire l'ambiance de l'interview et le comportement de l'enquêté (pressé, calme, motivé). Une seconde prise de notes sur un petit carnet aura lieu lors de l'énumération des copains au collège d'après l'étude menée par Fischer. Cette reprise des noms m'a rapidement permis, lors des observations non participantes qui suivaient, de constater l'existence réelle ou non de la relation avec les élèves précédemment cités.

Malgré les difficultés rencontrées, les entretiens se sont bien déroulés et ont été riches. Cette méthodologie permet « *au chercheur de retirer de ses entretiens des informations et des éléments de réflexion très riches et nuancés* »<sup>15</sup>. Certaines hypothèses de recherche ont été

---

<sup>14</sup> Luc Van Campenhoutd, Raymond Quivy, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Psycho Sup, Paris, 2011, p. 71

<sup>15</sup> Luc Van Campenhoutd, Raymond Quivy, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Psycho Sup, Paris, 2011, p. 194

réorientées à la suite des entretiens, comme l'illustre mon hypothèse sur les relations sociales sur la toile, me permettant ainsi de tester la validité d'une idée.

Seulement deux élèves, un dans chaque collège, n'ont pas participé à ces entretiens. Dans le collège Blum, Christophe, atteint d'autisme à un degré important, n'a pas réussi à faire l'entretien. Plusieurs élèves de cette classe ont essayé de le convaincre, en l'accompagnant au CDI et en discutant régulièrement avec lui afin de le rassurer. Mais pour Christophe, qui s'exprime difficilement à l'oral, l'entretien a été une épreuve insurmontable à franchir. Il a quand même pu être constaté, à travers les observations au sein de la classe Ulys, qu'il paraissait intéressé et intrigué par mes discussions avec les élèves. Plusieurs fois, Christophe, accompagné de Bryan pour le rassurer, a essayé de se diriger vers le CDI, mais il se retrouvait bloqué dans le couloir, ne souhaitant plus finalement participer à l'entretien. Pour ma part, je n'ai exercé aucun forcing, souhaitant que les adolescents participent volontairement aux entretiens.

Dans le collège de la Colline, le seul adolescent n'ayant pas participé aux entretiens est Dave, atteint d'un degré important d'autisme. Son expression orale est incompréhensible, il s'exprime essentiellement par des sons et communique principalement par sa gestuelle avec ses AVS (auxiliaires de vie scolaire). Lors de la mise en place des entretiens avec l'enseignante référente, celle-ci m'avait dit qu'il n'y avait guère d'intérêt à prendre Dave en entretien du fait de l'impossibilité pour lui de s'exprimer. Certains adolescents ont, quant à eux, préféré se faire accompagner par leur AVS afin d'être rassurés. Tel est le cas de Mohamed qui a souhaité que son AVS, Mourad, avec qui il a créé une relation affective importante, l'accompagne au CDI et reste avec lui lors de l'entretien. Mais, dès le commencement de celle-ci, Mohamed s'est tourné vers son AVS pour finalement lui demander de le laisser, se sentant assez à l'aise pour continuer seul.

### 3 Les observations

Cette méthodologie complète les entretiens semi-directifs, comme il a été dit plus haut. L'observation directe est un choix méthodologique en lien direct avec mon sujet de recherche comme l'énonce cette définition : « *L'observation s'intéresse à une situation où il se trouve en relation plus ou moins explicite avec le(s) sujet(s) observé(s). Pour l'appréhension de cette*

*situation, il procède à un recueil de données portant sur un certain nombre de composantes du contexte et des informations relatives aux comportements et aux processus vécus. »<sup>16</sup>.*

L'observation est, selon moi, une méthode à la fois riche et indispensable dans le cadre de mon sujet de recherche. J'ai découvert cette méthode lors de mon mémoire de M1, ayant essentiellement mis en place des observations libres qui conviennent parfaitement à l'étude des « *codes comportementaux, le rapport aux corps, les modes de vie et les traits culturels, l'organisation spatiale des groupes et de la société, etc.* »<sup>17</sup>. Le carnet de terrain de mes observations menées pour mon mémoire de M1 sera repris afin d'enrichir mon matériel de recherche. Ainsi, les observations menées pour ce mémoire se sont déroulées sur mes trois années de master. Elles m'ont permis de « *sortir du piège de l'identification* »<sup>18</sup>, afin de réaliser une objectivisation de l'objet de recherche. La prise en compte de la durée des observations ainsi que de l'espace observé permettra de centrer le sujet de la recherche ainsi que de définir les outils méthodologiques propices à cet objet.

Ces observations me permettent de constater la réalité des pratiques relationnelles des élèves afin de les comparer aux propos énoncés par ces mêmes élèves lors des entrevues. Le but n'étant pas de vérifier la véracité de leurs propos, mais de comprendre l'écart existant entre la vision que se fait l'adolescent de son intégration et celle qui est opérée au sein du collège. Cet instrument permet ainsi de comprendre « *les comportements des acteurs en tant qu'ils manifestent des systèmes de relations sociales ainsi que les fondements culturels et idéologiques qui les sous-tendent.* »<sup>19</sup>. Une double méthodologie d'observation a été choisie afin de disposer d'une pluralité de situations sociales pour évaluer l'intégration des élèves porteurs de handicap. Des observations participantes de deux genres ont été effectuées.

### 3.1 Les observations participantes dans le cadre d'un dispositif institutionnel

La première observation participante s'est déroulée dans le cadre du projet de Chaillot. Mis en place par le Rectorat de Paris en partenariat avec le Théâtre de Chaillot et financé par l'Union

---

<sup>16</sup> Kohn (Ruth C.) et Negre (Pierre), *Les Voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*, Collection Nathan, Paris, 1991, p. 113 (228 pages)

<sup>17</sup> Luc Van Campenhoudt, Raymond Quivy, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Psycho Sup, Paris, 2011, p. 201.

<sup>18</sup> Kohn (Ruth C.) et Negre (Pierre), *Les Voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*, Collection Nathan, Paris, 1991, p. 184 (228 pages)

<sup>19</sup> Luc Van Campenhoudt, Raymond Quivy, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Psycho Sup, Paris, 2011, p. 199.

européenne, ce projet a pour objectif de favoriser l'inclusion des adolescents porteurs de handicap à l'école. L'initiative est portée par les classes Ulis au sein de leur établissement en partenariat avec une autre classe de l'établissement. Ce programme met à disposition plusieurs ateliers culturels tels que des séances de hip-hop, des ateliers d'écriture, des sorties culturelles (spectacle *Opus 14*, pièce de théâtre...).

Ce projet est mis en place au sein de l'établissement de la Colline. Il m'a été proposé d'y participer en début d'année, ce qui me semblait être une opportunité dans le cadre de mes recherches. La pratique de la méthodologie de l'observation participante fait référence à la perception : « *Cette perception implique la mise en œuvre de différents processus : l'attention, l'encodage et l'interprétation qui mobilisent la mémoire à court terme.* »<sup>20</sup> Cette méthodologie s'est développée au sein de l'anthropologie culturelle afin de comprendre la culture d'une collectivité, ce qui représente une partie importante de mes recherches, à savoir : Comment les adolescents porteurs de handicap se socialisent-ils ? Quel regard est porté sur le handicap aujourd'hui et comment se construit-il ?

Cette méthodologie participante se définit aussi sous le terme de « *field work* » (1991, p.55), une recherche de terrain, d'où ma présence au sein des groupes de jeunes. Par ailleurs, elle soutient le postulat que « *ce sont les acteurs eux-mêmes, et uniquement les acteurs, directement, qui pour eux pouvaient être la source significative d'informations sur les problèmes sociaux et donc du matériel de recherche* »<sup>21</sup>. Cette méthodologie a pris une place dominante au fil de ma recherche. Donc il m'a semblé opportun d'utiliser ces ateliers pour observer et analyser le regard porté sur le handicap par les autres élèves durant ce contact mixte, à savoir les réactions des élèves entre eux, l'admission, mais aussi le rejet de l'autre et de sa différence.

Avant de mener mes premières observations, j'ai souhaité assister à l'élaboration du projet au sein du rectorat, afin d'en saisir l'objectif. Ce dispositif favorise l'inclusion ainsi que l'amélioration des relations entre les adolescents porteurs de handicap et les autres élèves à travers une participation commune au projet et à ses activités.

Dans un premier temps, la question qui s'est posée a été de savoir si les élèves de 4<sup>e</sup> devaient connaître mon projet de recherche ou si l'anonymat était la meilleure solution, ce qui impliquait de « *ne pas énoncer les véritables objectifs d'un projet de recherche [...] au nom de l'idée que les comportements des observés risquent d'être dénaturés s'il savent sur quoi va porter*

---

<sup>20</sup> Russel A. Jones, *Méthodes de recherche en sciences humaines*, De Boeck Supérieur, Bruxelles, 2000. « Méthodes en sciences humaines », p. 63 (332 pages)

<sup>21</sup> Kohn (Ruth C.) et Negre (Pierre), *Les Voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*, Collection Nathan, Paris, 1991, p. 55 (228 pages)

*l'attention de l'observateur* » (1991, p.129). Mais ce manque de transmission d'information à l'égard des observés m'aurait mis dans une position inconfortable. Comment justifier, auprès des élèves, ma présence lors de tous les ateliers ? Il m'a semblé judicieux de profiter d'une permanence avec cette classe pour leur expliquer, sans plus de précisions, que je participais au projet de Chaillot dans le cadre de mes études sur l'intégration des adolescents porteurs de handicap. Cette démarche se justifie dans l'objectif d'intégrer l'enquêteur au groupe.

Afin de renforcer ma position d'acteur dans le groupe, lors de la première séance d'observation, je participais activement à l'atelier marionnettes avec les élèves, laissant de côté mon carnet de terrain. Cette participation active m'a permis en tant qu'observateur de passer par la même expérience que les observés et ainsi devenir membre actif du groupe. Cette participation me fit passer « de l'autre côté du miroir » en percevant à travers mes sensations et mes réactions celles des enquêtés. Ce choix de positionnement s'explique par la volonté de mettre en place une relation optimale pour la recherche comprenant, d'une part, « *détachement et objectivation à l'égard de l'objet de l'enquête, d'autre part, participation et sympathie à l'égard du sujet enquêté* ». (Morin, 1967). Ce double positionnement m'a permis de gérer mon implication sociale au sein de ma recherche, par ces « *mouvements de rapprochement/distanciation par rapport au terrain* »<sup>22</sup>. Mon enquête portant sur les pratiques des adolescents, il était primordial de prendre en compte l'aspect humain de l'objet de recherche.

Durant les observations qui ont suivi, mon positionnement a évolué. Il était fréquent, au début de la séance, que je participe à l'atelier avec les élèves, puis, dans un second temps, je me mettais en retrait pour observer le comportement des élèves et les interactions entre eux. Mon déplacement dans l'espace autour des élèves avec mon carnet de terrain à la main me permettait d'observer ce qui se passait selon différents angles.

Les ateliers de hip-hop ont été riches en observation, s'agissant du regard porté sur le handicap. Pour apprendre ensemble une chorégraphie, les élèves étaient mis en binôme mixte (Ulis et 4<sup>e</sup>). La difficulté pour les 4<sup>es</sup> de regarder l'autre avec son altérité et d'avoir un contact physique était frappante. Ces ateliers de hip-hop m'ont permis de constater rapidement les différences de maîtrise du corps entre les élèves d'Ulis et les 4<sup>e</sup>. Les adolescents porteurs de handicap avaient une maîtrise partielle de leur mouvement, ne pouvant pas reproduire à l'identique les gestes demandés par l'intervenant. La réaction des 4<sup>e</sup> face à ces difficultés a été très vive, témoin,

---

<sup>22</sup> Kohn (Ruth C.) et Negre (Pierre), *Les Voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*, Collection Nathan, Paris, 1991, p. 59 (228 pages)

Myriam qui, en binôme avec Dave, s'est dirigée vers moi pour me demander : « *Louisa je peux changer de binôme, j'ai du mal il est chelou, il bouge bizarre.* »

Les réactions des élèves de 4<sup>e</sup> m'ont amenée à une deuxième remise en question de mon positionnement social : les ateliers se déroulant sur mon temps de travail au sein du collègue, mon statut de professionnelle était hiérarchiquement supérieur à celui des observés, ce qui a posé le problème d'une intervention de ma part. Plusieurs élèves de 4<sup>e</sup> ont eu des remarques désobligeantes à l'égard des élèves de la classe Ulis, des brimades ou réflexions qui étaient essentiellement faites à l'insu des élèves. Ces incidents ont posé la question de mon implication en tant qu'assistante d'éducation. Un tel comportement n'est pas autorisé, il est sanctionné par l'établissement. En revanche, en tant que chercheur, ces réflexions étaient riches d'analyse pour mon objet de recherche, à savoir comment se construit le rejet de la différence. Il a fallu « *permettre l'expérience de ce qui se passe tout en contrôlant ses émotions et ses partis pris et en continuant à employer sa raison sur les phénomènes* »<sup>23</sup>.

Aucune intervention de ma part n'a eu lieu durant les observations afin de ne pas influencer les observés, mais aussi afin de permettre le maintien de mon acceptation par le groupe. Par contre, les propos ont été rapportés à l'enseignante référente de l'Ulis et une sanction disciplinaire a suivi, ma dénonciation restant anonyme.

Le recueil de l'information lors de ces observations est consigné dans un carnet de terrain comprenant les observations classiques, puis mes réactions et interprétations des comportements de l'autre. Ce carnet de terrain ressemble à un journal de bord de par sa double fonctionnalité. L'objectif de ces observations est de relever les interactions ainsi que d'essayer de comprendre comment se forme le rejet de l'autre. « *Tout ce qui se présente à la vue ou à l'oreille est potentiellement pertinent... ce qui serait trivial pour l'un peut avoir la plus haute signification pour l'autre* » (Woods, 1990). Cette approche est holistique, le processus s'opérant, dans un premier temps, par une observation et une écoute attentive avant la retranscription de la scène observée et décrite dans son contexte.

### 3.2 Les observations participantes libres

Les deuxièmes observations participantes se sont déroulées dans l'établissement de la Colline grâce à ma fonction d'assistante d'éducation (AED). Les observations ont eu lieu au moment

---

<sup>23</sup> Kohn (Ruth C.) et Negre (Pierre), *Les Voies de L'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*, Collection Nathan, Paris, 1991, p. 226 (228 pages)

où l'AED s'occupe des élèves, c'est-à-dire tous les moments passés dans l'établissement en dehors de la classe. Mes observations se sont concentrées sur plusieurs situations telles que la récréation, la cantine, l'intercours, le foyer et la sortie du collège. Les instants choisis pour ces observations s'expliquent aussi par mon objet de recherche, souhaitant observer le comportement des élèves porteurs de handicap en contact mixte ainsi que les interactions entre les élèves de l'Ulis et les autres élèves. Les moments de liberté de l'adolescent dans l'établissement étaient donc privilégiés pour cette observation.

Au sein de l'établissement Blum, les observations participantes se sont déroulées l'année précédente durant la mise en place de mes entretiens. Ceux-ci étaient programmés sur une journée par semaine. Les mêmes observations que celles de l'établissement de la Colline ont alors été mises en place.

Mon poste d'assistante d'éducation a facilité mon entrée dans les établissements pour observer les adolescents et m'a donné une liberté de mouvement au sein des deux collèges, y ayant travaillé ou y travaillant encore. Grâce à mes contacts et mes expériences professionnelles, l'école perçue comme un monde fermé n'a pas été une limite méthodologique que j'ai rencontrée.

Ma posture méthodologique est à l'intersection d'une observation invisible et d'une casquette d'espion. L'observation invisible s'est déroulée dans l'établissement Blum, les élèves de la classe Ulis n'étant pas informés de cette partie de mon enquête. L'établissement, cependant, avait connaissance de mon projet. Cette posture méthodologique engendre un certain comportement que doit adopter rapidement le chercheur. Celui-ci doit « *être à l'écoute, tout en restant à l'écart, ne pas être perçu, ne pas s'impliquer* » (Montagner, 1978). Cette observation invisible a permis un recueil de « *source des comportements « naturels* »<sup>24</sup> des adolescents.

La casquette d'espion concerne l'établissement de la Colline où je suis encore en poste. Cette position d'observateur invisible me permet de camoufler mon statut, telle une voiture de police banalisée.

Lors de ces observations, j'effectue mon travail de surveillance et de résolution de problèmes tout en observant le positionnement des élèves de la classe Ulis dans la cour, les interactions et les brimades qui peuvent avoir lieu. La cantine est aussi un moment privilégié pour observer les relations entre élèves. Très peu d'élèves de la classe Ulis mangent avec des camarades, comme l'illustre le cas de Damien et de Theresa qui mangent régulièrement seuls à une table

---

<sup>24</sup> Kohn (Ruth C.) et Negre (Pierre), *Les Voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*, Collection Nathan, Paris, 1991, p. 132 (228 pages)



ou avec leurs AVS. Cette méthodologie permet de « *profiter de conditions inhabituelles et saisir des événements inattendus* »<sup>25</sup>, propices à ma recherche, ne souhaitant pas influencer le comportement des élèves.

Lors de ces observations, mon implication, dans le cas d'une altercation, brimade ou violence envers un élève de la classe Ulis, ne posait pas problème. Mon intervention s'expliquait du fait de mon poste d'AED. Cependant une demande d'explication plus longue de ma part était faite, surtout à l'égard de l'autre élève, afin de comprendre ce rejet et cette intolérance envers l'élève scolarisé en Ulis. Des propos difficiles ont été tenus par certains élèves comme « *ici c'est pas l'hôpital pour les fous* » ou encore « *c'est un handicapé il fait quoi là ?* ».

Cependant, la limite que rencontrent ces deux postures méthodologiques est le matériel de recueil de l'information. J'étais confrontée à l'impossibilité de retranscrire sur le fait les observations. La grille d'observation et le carnet de terrain sont incompatibles avec l'obligation de rester discrète, incompatibles aussi avec mon engagement professionnel envers l'établissement.

Cette absence de trace écrite pendant l'observation m'a d'abord stressée, puis la confiance accordée à ma mémoire m'a permis de me rendre compte que toutes les informations pouvaient être retranscrites a posteriori. Le risque de perdre une partie de l'observation n'est pas nul, mais des souvenirs peuvent apparaître ultérieurement. De manière à faciliter ces retranscriptions, mon carnet de terrain ne me quitte jamais.

---

<sup>25</sup> Kohn (Ruth C.) et Negre (Pierre), *Les Voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*, Collection Nathan, Paris, 1991, p. 134 (228 pages)

## **Chapitre 1 : Handicap et trajectoire scolaire**

Il est important de présenter l'ensemble des parcours scolaires des enquêtés avant leurs arrivées dans la classe Ulis. Leur scolarisation dans l'école s'étant faite tardivement en comparaison aux autres handicaps, il semble nécessaire de prendre en compte cette variable. Celle-ci peut influencer leur socialisation dans les groupes de pairs. Ces adolescents ont suivi des parcours scolaires très différents, le dépistage de leur handicap a pu se faire à la fin de l'école primaire ou dès le début de la scolarisation en maternelle. La catégorie de handicap précédemment citée représente aussi un aspect intéressant à étudier afin de comprendre leur construction identitaire et la manière dont ils vont gérer leurs stigmates. Leur handicap est souvent imposé par l'institution scolaire comme l'explication de leur échec scolaire, comment ces adolescents le perçoivent-ils ? Quelles sont les conséquences sur leur socialisation à la suite de l'imposition d'une étiquette « handicap » ? Des expériences sociales en primaire difficiles peuvent-elles expliquer leur isolement social au collège ? Les résultats de cette recherche montrent que l'école primaire représente une période difficile pour ces adolescents par une accumulation d'épreuves qui commencent avec la détection de leurs troubles, l'imposition d'une catégorie de handicap sur leur comportement qu'ils ne comprennent pas. Puis les conséquences sur leur identité d'élève par une mise à l'écart au sein de l'école ou à l'extérieur, une ségrégation interne dans l'établissement et la reproduction du rejet de l'école et d'indifférence de la part des autres élèves.

### **1.1 Une entrée tardive dans l'école**

Il est nécessaire dans un premier temps de faire un rappel historique sur la scolarisation des adolescents porteurs de trouble du comportement, en se penchant particulièrement sur l'évolution juridique de leur scolarisation afin de comprendre les enjeux actuels du dispositif Ulis et de sa place dans la société scolaire. Leur scolarisation s'est faite plus tardivement que celle des enfants porteurs de handicap physique, la loi de 2005 amenant la création du dispositif en question a été impulsée à la suite d'un mouvement associatif international ainsi qu'une pression européenne. Cependant le dispositif Ulis est-il à la hauteur des espoirs escomptés ? Cette partie présentera les contradictions ou les zones d'ombre de ce dispositif comme la création de la catégorie trouble du comportement qu'accueillent ces classes Ulis et la perception

qu'en ont les enquêtés. Et les conséquences du risque d'échec de ce dispositif sur la socialisation et la construction identitaire de ces adolescents.

### 1.1.1 L'évolution juridique de la scolarisation des « anormaux »

La première loi donnant lieu à la reconnaissance de ces enfants déficients, inspirée des travaux d'Edouard Seguin, est la mise en place de la scolarité obligatoire en 1882, comme l'énoncent Monique Vial, Jacques Beauvais et Eric Plaisance dans leur ouvrage, *Les mauvais élèves* : « *Les déficients intellectuels constituent une part importante des enfants qui échouent à l'école. Historiquement, c'est l'avènement de la scolarité obligatoire qui a donné son importance sociale au problème de la débilité mentale* »<sup>26</sup>. L'intérêt pour leur scolarité sera présent tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle. Cependant, leur présence dans l'école est remise en question et des processus de rejet et de ségrégation s'observent. La seconde loi donnant lieu à la mise en place de la scolarisation de ces enfants est celle du 15 avril 1909 insufflée par des groupes militants de l'enfance anormale qui font pression sur les instances de pouvoir. Cette loi se crée dans l'optique de résoudre le désordre social à venir : « *Strauss au Sénat, présente les risques de désordre social en l'absence de mesures éducatives pour les arriérés et la loi comme une loi de "prévoyance sociale"* »<sup>27</sup>. Cette loi crée les classes de perfectionnement pour les enfants « *éducables* » ainsi que d'autres prises en charge, comme l'explique Monique Vial dans sa thèse en reprenant les propos de M. Audemard, médecin des asiles et inspecteur des classes de perfectionnement, qui « *divise en deux catégories d'établissements, les "anormaux psychiques des écoles" : les classes de perfectionnement, pour les "faux anormaux psychiques ou anormaux transitoires et les anormaux frustes ou intermédiaires" ; les écoles autonomes avec internat, pour les "anormaux psychiques du caractère par des tares morbides ou influence du milieu social"* »<sup>28</sup>. Les différents cursus scolaires sont établis selon les capacités intellectuelles plus ou moins élevées des enfants, la vision pédagogique dominante à cette époque étant qu'« *il faut d'abord enlever l'enfant anormal du milieu dans lequel il vit et ce n'est que très progressivement qu'il y retournera en passant par le demi-internat* »<sup>29</sup>. Cette vision pédagogique rappelle la politique de l'école conçue, à cette époque, comme un sanctuaire : il faut retirer l'enfant de son milieu afin de pouvoir l'éduquer à devenir un citoyen. La promotion

---

<sup>26</sup> Vial Monique, Beauvais Jean, Plaisance Eric, *Les mauvais élèves*. Paris. PUF, SUP- L'Éducateur. 1970. P.174 p., p.17.

<sup>27</sup> Vial Monique, Plaisance Eric, *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*. Paris. Revue française de pédagogie, 2015. 3 p., p.142.

<sup>28</sup> Monique Vial, *Les origines de l'enseignement spécial en France : Histoire et enjeux d'une loi scolaire, les racines de la psychologie à l'école (1882-1909)*. Th. Histoire. Paris : Université Paris V, 3 vol., 1990. 560 p., p. 116.

<sup>29</sup> Monique Vial, *Les origines de l'enseignement spécial en France : Histoire et enjeux d'une loi scolaire, les racines de la psychologie à l'école (1882-1909)*. Th. Histoire. Paris : Université Paris V, 3 vol., 1990. 560 p., p. 122.

faite par l'école d'une éducation morale, sociale et civique sera d'autant plus difficile à appliquer auprès de ces « *élèves insoumis* », l'objectif du « *salut social* » sera ardu à atteindre. Ces classes de perfectionnement posent plusieurs questionnements, quant aux enfants qui y sont envoyés : « *Les classes et les écoles de perfectionnement ne sont pas, contrairement à ce qui a été souvent écrit, des classes homogènes. Elles rassemblent, en fait, des enfants dont le seul trait commun est d'avoir un Q.I. faible* »<sup>30</sup>. Ce flou en terme de scolarisation s'explique en partie par l'existence de catégories et conceptions différentes de l'anormal scolaire ; « *l'exigence capitale est de ne pas faire d'erreur dans le triage des élèves envoyés en perfectionnement. Il faut savoir en quoi consiste un anormal, car de cette notion va dépendre tout le reste, l'organisation des écoles et surtout la pédagogie spéciale.* »<sup>31</sup> De plus, la loi de 1909 engendre la systématisation de la catégorisation en handicap selon le comportement de l'enfant en classe.

Finalement, l'éducation de ces enfants sera très peu investie, les institutions gouvernementales ne s'y intéresseront pas. Il faudra attendre la fin de la Première Guerre mondiale pour que l'intérêt ressurgisse du point de vue du législateur. Un basculement se produit et une nouvelle logique s'installe : « *Peu à peu, à partir des années de l'après-guerre, une indistinction conceptuelle se produit, qui trouvera son aboutissement avec le mot "handicap"* ». Néanmoins, il faudra attendre 1975 pour voir l'apparition d'une nouvelle loi qui affirme dans ses textes une obligation nationale et une obligation de l'Etat de mettre à disposition les moyens nécessaires à une intégration et « *dès 1982, la volonté des pouvoirs publics est clairement définie, faisant de l'intégration scolaire une priorité nationale* »<sup>32</sup>.

Le terme « intégration » énoncé par cette loi porte à confusion. L'intégration y est définie « *lorsque le processus d'adaptation est réussi qu'on peut parler d'intégration. L'intégration traduit un double mécanisme : celui de l'acceptation par la personne d'insérer des normes du milieu ou du groupe auquel elle veut appartenir.* »<sup>33</sup> Ce double mécanisme induit une acceptation et une reconnaissance par les élèves de l'enfant porteur de handicap. Pourtant, sa scolarisation en école ordinaire n'induit pas automatiquement ce processus.

La loi de 2005 témoigne d'une prudence dans l'emploi des appellations utilisées. Le terme inclusion est choisi pour définir la présence d'un enfant porteur de handicap en école ordinaire.

---

<sup>30</sup> Vial Monique, Beauvais Jean, Plaisance Eric, *Les mauvais élèves*. Paris. PUF, SUP- L'Éducateur. 1970. 174 p., p.69.

<sup>31</sup> Monique Vial, *Les origines de l'enseignement spécial en France : Histoire et enjeux d'une loi scolaire, les racines de la psychologie à l'école (1882-1909)*. Th. Histoire. Paris : Université Paris V, 3 vol., 1990. 560 p., p. 117.

<sup>32</sup> Joël Zaffran, *Quelle école pour les élèves handicapés ?* La Découverte, Paris, 2007. P. 29-157. p. 37.

<sup>33</sup> Bernard Allemandou, *Histoire du handicap : enjeux scientifiques, enjeux politiques*, Bordeaux, Les études hospitalières, 2001. P. 58-363, p. 297

L'utilisation de ce terme oblige à modifier les comportements de la population, l'inclusion engendrant une obligation implicite pour la société de se responsabiliser. Selon Eric Plaisance, l'inclusion est dans la continuité de la loi Jospin de 1989. La nouvelle loi de 2005 rappelle l'obligation de scolarisation de tous les enfants et revendique une solidarité de l'ensemble de la collectivité nationale ; elle crée le dispositif des classes Ulis, terrain de recherche de ce mémoire.

### 1.1.2 Le dispositif Ulis en question

Les classes Ulis (unités localisées pour l'inclusion scolaire) sont créées au sein des écoles primaires sous l'ancienne appellation Clis (classes pour l'inclusion scolaire). Dans les collèges et les lycées sont mises en place des classes Ulis, représentant la continuité de la Clis durant la scolarisation en primaire. Elles sont régies par divers acteurs : l'enseignant référent de l'Ulis, les AVS (assistants de vie scolaire, en collectif ou en individuel), le conseiller principal d'éducation et l'infirmière. Ces professionnels scolaires sont en relation avec plusieurs acteurs extérieurs à l'école tels que des médecins, psychiatres, éducateurs, dépendant d'autres institutions fréquentées par les jeunes comme les hôpitaux de jour, les Itep (instituts thérapeutiques éducatifs et pédagogiques) ou des structures médico-sociales privées.

Ces classes accueillent des enfants, non pas en fonction de leur lieu de résidence, mais selon leur catégorie de handicap. Les deux classes Ulis enquêtées regroupent des enfants porteurs de troubles du comportement. Cette catégorie était anciennement désignée sous le terme « troubles du caractère ». « *La dénomination "trouble du caractère" recouvre, de façon usuelle, toute une gamme de perturbations de la conduite qui n'appartiennent ni à la maladie (psychose ou névrose) ni à un déficit (sensori-moteur ou intellectuel).* »<sup>34</sup> Ce n'est qu'à partir de 1950 que le terme trouble du comportement est employé. « *En 1950, au cours du premier Congrès mondial de psychiatrie, une commission de travail a préconisé l'emploi de l'expression "trouble du comportement" à la place de l'expression "trouble du caractère" »*<sup>35</sup>. Ce terme engendre polémique. Georges Heuyer, psychiatre, trouve cette notion trop superficielle ; le terme précédemment utilisé, « *le caractère* », désignait le mécanisme profond et essentiel des actions d'un individu, l'emploi du terme « *comportement* » porte à confusion rappelant trop facilement « *les théories béhavioristes où les actes d'un individu sont observés de l'extérieur* » (1970, p.

---

<sup>34</sup> Monique Vial, Jacques Beauvais, Eric Plaisance, *Les mauvais élèves*, PUF, SUP-L 'Educateur, Paris, 1970. 174 pages, p. 82

<sup>35</sup> Vial Monique, Beauvais Jean, Plaisance Eric, *Les mauvais élèves*. Paris. PUF, SUP- L'Educateur. 1970. 174 p., p.85.

85). Afin de remédier à ces problèmes de dénomination, ce sont les « *termes enfants présentant des troubles du comportement et de la conduite, tels qu'ils sont retenus par le ministère de l'Éducation nationale* » (1970, p. 86) qui sont à présent employés.

En se référant à l'ouvrage *Stigmate* d'Erving Goffman, les troubles du comportement correspondent au deuxième type des divers stigmates identifiés par l'auteur et définis comme « *les tares du caractère qui, aux yeux d'autrui, prennent l'aspect d'un manque de volonté, de passions irrépressibles ou antinaturelles, de croyances égarées et rigides, de malhonnêteté, et dont on infère l'existence chez un individu parce que l'on sait qu'il est ou a été, par exemple, mentalement dérangé, emprisonné, drogué, alcoolique, homosexuel, chômeur, suicidaire ou d'extrême gauche* » (1975, p. 14). De plus, cette catégorie « valise » regroupe des adolescents porteurs de handicaps très différents tels que l'hyperactivité, la débilité, les troubles psychiques, l'autisme ou encore la schizophrénie.

L'un des axes de ma recherche est de déterminer si le dispositif des classes Ulis permet aux adolescents porteurs d'un handicap de s'intégrer dans les groupes de pairs qui composent le collège. Héloïse Dürler, dans sa thèse, *L'autonomie obligatoire*, s'exprime ainsi : « *En étudiant les dispositifs, on veut comprendre comment l'utilisation d'objets, l'énonciation de discours, le placement dans l'espace ou encore l'emploi qui est fait du temps influencent les conduites individuelles* » (2015, p. 26). Le dispositif Ulis revendique une solidarité nationale. Cependant, les élèves ont-ils assimilé ce dispositif de même que les acteurs scolaires et ces derniers pratiquent-ils une vision intégrative avec ce nouveau public scolaire ?

En conséquence, je traiterai la notion d'intégration à travers les relations que les adolescents créent dans le collège, au sein de la classe Ulis, mais aussi en contact mixte avec les autres jeunes de l'établissement. Plusieurs études sociologiques ont montré l'importance du groupe de pairs dans la construction identitaire des individus et dans leur socialisation. Le monde juvénile peut être défini comme une culture de jeunes dotée de normes et de valeurs propres aux adolescents qui composent cet univers. L'intégration du jeune dans ces groupes participe à la construction identitaire de l'individu comme l'a énoncé Anne Barrère, dans son ouvrage, *L'éducation buissonnière* : « *L'identité se constitue comme une affirmation de soi en liaison avec un profil collectif stable, la singularité suppose, au sein même d'un collectif lui-même toujours mouvant, de définir sa propre place, tout en répondant à un impératif social majeur. On peut trouver son identité en partageant les mêmes goûts ou le même style que l'autre, et surtout en se définissant exclusivement par appartenance à un groupe* » (2011, p. 129). Le collectif ou le groupe de pairs dans lequel s'inscrit l'adolescent lui permettra de construire son

identité, mais aussi de lui donner des « *cartes alternatives de la réalité sociale* »<sup>36</sup> afin d'assurer sa valorisation et son épanouissement. Ceci établi, se pose la question de l'évaluation de l'intégration de ces jeunes dans les groupes de pairs ? Quelle démarche adopter ? Afin de pouvoir évaluer de manière pertinente leur intégration, la sociologie des relations sera reprise de manière à définir les critères permettant la reconnaissance de l'intégration.

Une relation peut être définie comme une multitude d'interactions entre deux individus amenant la création d'une relation, du fait de sa capacité à se transposer dans plusieurs contextes relationnels ainsi que de la connaissance et de l'engagement mutuel entre les deux personnes. Cependant les relations ne sont pas toutes égalitaires, il existe plusieurs degrés de relation selon Mark Granovetter qu'il semble nécessaire de prendre en compte afin de montrer les écarts d'intégration parmi les jeunes enquêtés. Les sociologues des relations ont repris cette étude économique comme appui pour approfondir l'analyse sur les relations. L'intégration sera essentiellement constatée à l'aide d'une observation participante permettant de relever la durée et les répétitions des interactions entre jeunes afin de pouvoir constater si ces interactions amènent à la création d'une relation. Le recueil du discours des enquêtés sera aussi repris, afin d'analyser les écarts existant entre l'affirmation des adolescents désignant certains jeunes comme leurs amis et les relations qui sont réellement constatées lors des observations. La sociabilité représente aussi une partie de cette recherche. Il s'agit de comprendre comment les adolescents porteurs d'un handicap sont rattachés au groupe dans lequel ils se trouvent intégrés.

## **1.2 Des expériences antérieures difficiles**

L'histoire de leur scolarisation différenciée laisse des cicatrices sur la construction identitaire de ces jeunes. Il peut être relevé une incompréhension et un rejet de la part de ces jeunes qui ne veulent pas être reconnus scolairement comme différents, ceci influence la perception qu'ils ont de la classe Ulis. Une scolarisation en institution médicale est encore très présente dans les parcours des enquêtés provoquant une remise en question identitaire pour certains. Comment ces jeunes gèrent-ils des expériences antérieures difficiles et perturbées ? Comment est perçue par ces jeunes la détection de leurs troubles ?

### 1.2.1 Des parcours scolaires différents

---

<sup>36</sup> Paul Willis, *L'école des ouvriers*, Edition Les belles Lettres-BLDD, Paris, 2011. P. 40-331, p. 46.

Les élèves de ces deux classes Ulis ont suivi des trajectoires scolaires différentes avant d'arriver au collège et il semble nécessaire de les envisager afin de mieux appréhender leur intégration, comme l'illustre ce tableau :

Scolarisation antérieure	Segpa	CLIS	CM2 avec AVS	Scolarisation ordinaire	Hôpital de jour
Nombre d'élèves	1	6	3	4	5

Cinq enquêtés ont pu bénéficier d'une scolarisation en Clis (maintenant nommé Ulis) en école primaire alors que cinq élèves, faute de places ou jugés inaptes pour suivre une scolarisation ordinaire, ont été scolarisés en hôpital de jour. C'est le cas de Tom qui, après avoir subi des attouchements sexuels dans son école primaire, a été retiré de l'école puis a attendu six mois avant de pouvoir être scolarisé à l'hôpital de la Salpêtrière, qu'il définit comme « *assez spécial, on est plutôt enfermé dans un cube* ». Les élèves ayant été scolarisés à l'hôpital partagent la même vision, l'hôpital de jour est souvent associé par les adolescents à une « *prison* », « *un endroit bizarre* » ; « *spécial* » ; « *La Salpêtrière je veux plus du tout y mettre les pieds tout simplement* ». L'accueil se faisant au sein du centre psychiatrique pour enfants, tous les adolescents y étant passés expriment, lors des entretiens, la difficulté de trouver leur place face à la folie des autres enfants.

Certains élèves, tels que Jordan, Bryan et Mathias ont été, quant à eux, scolarisés en classe ordinaire avec la présence d'une assistante de vie scolaire pour les aider dans la classe. Ces adolescents ont eu la chance de bénéficier d'une inclusion ainsi que de se familiariser dans une classe ordinaire avec ses élèves et ses codes. Ce type de scolarisation est, selon Joël Zaffran, la meilleure forme d'intégration possible dans l'école : « *Parmi toutes les formes d'intégration, on estime que l'intégration individuelle dans une classe ordinaire est celle qui répond le mieux à la notion de participation au sein d'une communauté élargie. C'est aussi cette forme qui présente le plus de difficultés.* »<sup>37</sup>

D'autres élèves ont eu des parcours scolaires antérieurs encore différents comme l'illustre le cas de Franck, scolarisé en Clis, en primaire, puis en Segpa de la 6<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup>. Ce changement de classe a provoqué chez cet adolescent de l'incompréhension, comme en témoigne cet extrait

---

<sup>37</sup> Joël Zaffran, *Quelle école pour les élèves handicapés ?* La Découverte, Paris, 2007. P. 65



d'entretien où il raconte sa scolarisation en Segpa : « *Il y a en plus d'élèves, c'est plus n'importe quoi, on va dire que là-bas les élèves on les traite d'handicapés, mais ils sont pas handicapés.* » Myriam, Kahou, Bakary et Ahmed, quant à eux, ont essayé de suivre une scolarisation « normale » avant d'être réorientés en Ulis. La volonté de rester dans les classes ordinaires est exprimée à plusieurs reprises par ces élèves. Ainsi, Myriam : « *En fait ma mère avait reçu deux lettres de collègue, un collègue P. et un autre et je pensais que j'allais y arriver, mais c'était difficile et je voulais prouver à ma mère qu'elle avait tort, que je n'avais pas de difficultés.* » Pour d'autres élèves, le flou règne encore sur leur scolarisation antérieure comme Yanis qui n'est pas sûr de la classe dans laquelle il a été scolarisé : « *J'étais en CE1 euh non j'étais en Clus euh non j'étais normal en premier j'étais pas en Clis, en premier je suis allé CE1 ensuite CE2 et après je suis allé en Ulis* ». L'emploi de l'expression, « *j'étais normal en premier* », pour caractériser sa scolarisation ordinaire antérieure montre la reconnaissance qu'a cet adolescent de l'évolution de son statut d'écolier en fonction de son changement de scolarisation. Son nouveau statut social au sein de l'école, du fait de sa scolarisation en Clis, marque le passage du normal vers l'anormal scolaire.

Certains élèves ont eu une scolarisation cohérente, passant de la classe Clis en école primaire à la classe Ulis au collège. Mais cette continuité est perçue par l'adolescent comme un échec, comme pour Léo qui n'a pas réussi à échapper à ce parcours scolaire stigmatisant : « *Je sais que c'est pour aider mais le truc depuis que j'étais en Clis chaque année je demandais à être en classe traditionnelle mais j'étais en Clis et après Ulis.* » Ces trajectoires différentes vont fortement influencer leur vision de l'Ulis ainsi que leur intégration au collège. Ces pluralités de parcours scolaires ont, pour beaucoup d'adolescents, conduit à des expériences sociales difficiles, tel le rejet.

### 1.2.2 Des expériences antérieures difficiles à oublier

L'analyse du corpus montre que la majorité des adolescents enquêtés ont subi des expériences scolaires et sociales difficiles en école primaire. Certains élèves ont vécu difficilement leurs retards scolaires, pointés du doigt à la fois par l'école à travers leur enseignante, mais aussi par les autres enfants qui s'approprient ce jugement. Ainsi, Ahmed : « *C'était la dégringolade je travaillais plus ça se passait mal je crois* », ou encore Myriam qui raconte sa difficulté à réciter une poésie au tableau du fait de sa timidité. Elle explique que le regard ainsi que les moqueries durant sa récitation l'ont profondément déstabilisée et fait se renfermer. Les élèves scolarisés

en classe Ulis ont, de par leur parcours scolaire ainsi que de leur handicap, un retard scolaire important qui engendre une stigmatisation pour ces enfants.

Certains élèves ont aussi subi de plein fouet le jugement dépréciateur de l'enseignant comme Franck, scolarisé en Segpa les trois premières années du collège. Son enseignante remettait en question sa place au sein de la classe, du fait de sa scolarisation en Clis en primaire. Ces extraits d'entretien montrent la dureté du discours et du comportement enseignant face à la différence :

« *C'était nul !!! Parce que les profs n'arrêtaient pas de me mettre à l'écart* »

« *Elle me mettait à l'écart sur une table avec un classeur, elle me disait tiens range ton classeur et prends exemple sur les autres. Après elle venait me voir et elle disait : « tu es sûr que tu veux venir dans mon atelier enfin ceci cela enfin elle forçait* »

« *Allez, Franck t'es bête (en chantonnant) et je te sors pas tout.* »

Comme l'ont énoncé Wilfried Lignier et Julie Pagis dans l'article *Inimitiés enfantines*, il faut prendre en considération « *le rôle crucial que jouent des registres de classements et de jugements renvoyant à la vie scolaire et domestique des enfants* » (2014, p. 59). Les enfants, pour construire leur socialisation, s'approprient les schèmes d'évaluation auxquels ils sont confrontés. Les auteurs montrent l'importance du jugement scolaire : « *Les schèmes scolaires d'évaluation informent jusque dans ses détails l'expression des inimitiés* » (2014, p. 46). Les enfants assimilent les normes scolaires telles que les notes, le comportement ou le respect des consignes afin de former leur propre jugement dépréciateur.

Cette construction du jugement négatif sur l'autre, selon des normes scolaires, explique en partie les expériences difficiles subies en primaire par les élèves de la classe Ulis, telle Myriam : « *Il y en a que je connaissais mais que j'aimais pas en primaire, ils étaient méchants quand je me rappelle, j'avais qu'une seule amie en primaire et ils arrêtaient pas de nous embêter, c'était à peu près humiliant.* ».

Cette construction de l'ordre social au sein de l'école peut être analysée, à travers l'étude de François Dubet<sup>38</sup>, comme une sélection sociale, du fait de la convergence du système scolaire vers la formation de l'élite. Cette exigence de production d'une élite détermine le parcours des acteurs. La question qui se pose est donc d'appréhender la place qui peut être attribuée à l'enfant porteur d'un handicap dans cette construction sociale que dessine l'école. Ce nouveau public scolaire n'est pas socialement prédestiné à être reconnu par l'école. L'absence d'objectif concret d'apport pédagogique dans leur scolarisation montre un désintérêt de l'école pour ce public pouvant se répercuter dans le comportement des adolescents au collège.

---

<sup>38</sup> François Dubet, *Les inégalités sociales*, séminaire, Université la Sorbonne, 23 mars 2016.

Les mauvaises expériences scolaires ne sont pas les seules. Ces élèves ont, pour la plupart, vécu des expériences sociales difficiles avec les autres élèves du fait de leurs différences, comme des brimades à répétitions, du harcèlement, de la violence physique et psychologique comprenant de l'humiliation. Il est à noter la répétition du terme « méchant », employé fréquemment lors des entretiens par plusieurs enquêtés pour définir les élèves ayant eu un comportement malveillant à leur égard. Ce terme désigne les enfants ayant un comportement agressif envers l'enfant porteur d'un handicap. Ce rejet de la différence qu'opèrent les enfants de l'école et de la classe d'inclusion s'explique par la mise en place, par eux, d'un procédé de dénormification qui se définit comme « *tous les efforts accomplis par les enfants ordinaires pour interdire à l'enfant hors normes d'accéder à la normalisation afin de le maintenir dans un statut social particulier* »<sup>39</sup>.

Certains élèves ont subi plusieurs violences physiques ou verbales qui ont laissé des séquelles sociales importantes (la difficulté de refaire confiance ou le manque de confiance en soi). Julien témoigne ainsi : « *Bah avant, bah avant j'étais là bas j'étais gentil et tout donc les élèves ils me trouvaient bizarre, quand il y avait des problèmes ils me frappaient avec des bâtons et tout ça et après, quand je suis sorti de là bas, plus jamais je vais être gentil, je vais être méchant que je vais prendre les revanches.* » La conséquence de ses expériences antérieures est pour Julien le renfermement sur lui-même, il ne souhaite pas créer de relation en dehors de la classe Ulis. Cet adolescent est très représentatif de la majorité des élèves enquêtés, comme Bryan qui se compare à Julien : « *Non parce qu'en même temps comme moi il avait eu plein de problèmes dans mon ancienne école.* » Lui aussi, a subi des violences importantes : « *Oh ils m'insultaient me frappaient et même quand je m'en allais ils me suivaient, ça m'est déjà arrivé que quand je me baladais près de chez moi il y avait un groupe de vingt personnes qui me suivent, même quand ils sont vingt et que je me retourne et que j'ai l'intention de leur courir après ils courent y courent.* » Cet adolescent ne comprend pas les raisons de ces violences à son égard : « *Oui pour des raisons que j'ignore j'étais tranquille et pour des raisons que j'ignore personne ne m'aimait.* »

D'autres adolescents ont, eux aussi, subi le rejet au cours de leur scolarisation en Clis, un rejet dû au sigle Clis, « *symbole du stigmat* »<sup>40</sup> énoncé par Goffman.

---

<sup>39</sup> Joël Zaffran, *L'intégration scolaire des handicapés*, L'Harmattan, Paris, 1997. P. 33-188, p. 164.

<sup>40</sup> Erving Goffman, *Stigmat : les usages sociaux des handicaps*, Editions de Minuit, coll. Le Sens commun, 1975. Traduit de l'américain. P. 59.

Ainsi, Léo raconte :

*« En primaire il y avait plus de gens qui nous traitaient d'Ulis et tout ça, en 6<sup>e</sup> c'était comme ça mais après je suis arrivé, parce que les autres il se laissaient faire mais moi j'ai jamais aimé me laisser faire, en primaire j'ai fait comprendre aux gens qu'on n'était pas, qu'on était comme eux, juste qu'on avait des trucs qui nous étaient tombés dessus sans qu'on ait le choix. Et puis en Ulis quand je suis arrivé il y en a quand même beaucoup moins, il y en a de temps en temps, ils font ça principalement avec ceux qui ne peuvent pas réellement se défendre comme Theresa ou Dave. Et honnêtement ça c'est un truc que je comprend pas parce que c'est des trucs qu'on n'a pas demandés, on aurait bien aimé s'en passer on n'a pas réellement eu le choix. »*

Cet extrait d'entretien montre la difficulté pour Léo de trouver sa place face au rejet des autres élèves du fait de sa scolarisation en Clis, mais aussi la volonté de rappeler ses similitudes avec les enfants de son âge : *« on était comme eux »*. Les propos de Léo témoignent de la difficulté pour les autres enfants d'accepter la différence de l'autre, mais aussi le fardeau que représente le handicap pour ces adolescents qui ne l'ont pas choisi.

Ce rejet a provoqué chez certains élèves des comportements violents envers les autres enfants, comme l'exprime Abdou lors de son entretien : *« J'étais violent envers tout le monde, ceux qui me regardent mal »*.

Ces expériences difficiles ont provoqué, chez certains, la peur du regard d'autrui, comme l'exprime Myriam lors de son entretien. Elle a des difficultés à aller à la cantine par peur du regard qu'on peut porter sur elle. Elle déclare ainsi : *« Voilà quelquefois j'essaye de venir encore des fois j'essaye de venir plus tôt, comme ça j'ai pas à m'inquiéter en me disant lorsqu'il y a beaucoup d'élèves dans la cantine ils vont pas me regarder en fait, les autres n'arrêtaient pas de me regarder. »* Cette peur du regard qui peut se porter sur elle s'explique par ses expériences antérieures de rejet. En conséquence, il peut être avancé que leurs parcours scolaires antérieurs atypiques font que les élèves perçoivent la classe Ulis ainsi que leur handicap de manières différentes.

### **1.3 La scolarisation en Ulis**

Après une présentation des parcours antérieurs à leur entrée au collège, il semble à présent opportun de se centrer plus particulièrement sur la scolarisation en Ulis, afin de s'interroger sur la manière dont ces jeunes accueillent leur affectation en Ulis ? Comment ces adolescents définissent et perçoivent leur handicap et la catégorie de handicap à laquelle ils sont rattachés ? De plus les résultats d'enquête montrent que la présence d'un passé douloureux pour ces jeunes

peut provoquer de lourdes conséquences sur leurs scolarisations ainsi que sur leurs socialisations dans les groupes de pairs, qu'il semble intéressant d'analyser.

### 1.3.1 L'affectation en Ulis : une « dégringolades »

Les entretiens ont fait ressortir un sous-thème non envisagé lors de la rédaction de la grille d'entretien, l'orientation en Ulis. Plusieurs enquêtés expriment leur vision de cette orientation qui est souvent difficile à accepter. On observe une différence en fonction des scolarisations antérieures des élèves, il peut être relevé cinq scolarisations précédentes différentes : en hôpital de jour, en classe Clis, en classe ordinaire, en Segpa et l'inclusion en classe ordinaire avec assistant de vie scolaire individuel.

Les adolescents scolarisés en hôpital de jour perçoivent l'orientation en Ulis comme une chance et une opportunité, ainsi que l'exprime Intujah : *« C'est l'Ulis qui est mieux là-bas je suis mieux »* ou encore Tom : *« [silence] Bah enfin on travaille tout le temps, c'est beaucoup mieux, il y a pleins de trucs qui changent euh c'est beaucoup mieux, il y a plus de choses qui se passent ici que là-bas... »*.

A l'inverse, cette orientation est perçue différemment par les adolescents scolarisés en classe ordinaire en primaire. Elle est perçue comme une contrainte, ce qu'exprime Myriam : *« Oui une aide que je préférerais pouvoir éviter l'an prochain, mais bon, pas le choix »*. Les adolescents énoncent, lors des entretiens, l'absence de décision de leur part ainsi que de celle de leurs parents dans cette orientation subie. Comme l'illustrent les propos d'Ahmed :

*« Je pouvais pas savoir, on m'avait rien dit personne m'en a parlé c'était de là, c'était marqué sur mon bulletin donc c'est de là que j'ai compris et j'ai rien dit. »*

*« Non c'est comme si ils nous plantent des bâtons dans les roues, le rectorat. »*

*« Au début je connaissais pas, mais dès que j'ai mis un pied là-dedans j'ai compris que c'était comme si ma vie elle se brisait en milles morceaux. »*

*« J'aime pas mon univers, j'ai l'impression que tout dégringole, j'ai l'impression que si j'étais comme ça si, si tout est tombé je sais pas, on dirait que j'ai pas confiance. »*

*« Bah oui une légère différence, je préférerais être en générale plutôt qu'en Ulis si tu vois le genre. »*

Cette réaction à son orientation en Ulis s'explique en partie par son parcours scolaire antérieur. Ahmed était scolarisé en classe ordinaire jusqu'à la 5<sup>e</sup>, malgré un handicap sévère (d'après son dossier scolaire, il est atteint d'autisme, il n'a pas parlé avant l'âge de 6 ans, selon sa sœur). De

plus, d'autres adolescents expriment ce même sentiment d'être piégé, comme Franck scolarisé antérieurement en Segpa : « *Il n'y avait pas d'autre choix* ». Les élèves scolarisés antérieurement en Clis ou avec le suivi d'une AVS acceptent mieux leur affectation en Ulis, ne percevant pas cette affectation comme une contrainte mais bien comme la continuité de leur scolarisation. Il est impossible pour ces élèves de retrouver une scolarisation ordinaire. Le passage par la case Ulis stigmatise ces adolescents qui le perçoivent comme un piège et un échec personnel. Myriam exprime, lors de l'entrevue, quelques conséquences de sa scolarisation dans cette classe :

« *Quelquefois les élèves me regardent dans un air en me disant regardez c'est un Ulis, elle est très bizarre cette Ulis.* »

« *Oui des fois ils nous disent qu'on est des handicapés parce qu'on est dans des classes Ulis, c'est pour ça que moi j'aimerais être dans une classe d'inclusion, comme ça je n'entendrais plus jamais ça.* »

L'affectation en Ulis entraîne à la fois une stigmatisation pour ces élèves au sein de l'école, mais aussi l'impossibilité de retrouver un cursus scolaire ordinaire, ce que les élèves ont du mal à accepter. L'affectation en Ulis a mis en évidence un autre aspect de cette scolarisation, leur rapport au handicap ainsi que la vision qu'ils se font de celui-ci.

### 1.3.2 Un déni du handicap (erreur, problème, difficulté scolaire ou sociale)

L'analyse du corpus montre que certains adolescents n'ont pas connaissance de leur handicap ou de leur trouble. Une forme de déni a pu être constatée pour certains, comme l'illustre un extrait de l'entrevue d'Ahmed :

« *J'aime pas l'Ulis, c'est pour ceux qui ont des problèmes qu'on considère comme des handicapés, enfin moi j'en suis pas un personnellement.* »

Louisa : « *Tu sais pourquoi tu es en Ulis ?* »

Ahmed : « *Parce que je travaillais pas avant j'ai dû mal travailler.* »

Cette perception d'échec scolaire que ressent Ahmed rappelle que tout le système scolaire converge vers une formation élitiste avec des catégories scolaires, ainsi que l'analyse François Dubet<sup>41</sup>. Cette catégorisation qu'instaure l'école à l'image d'une élite scolaire rend difficile le positionnement des élèves en échec.

---

<sup>41</sup> François Dubet, *Les inégalités sociales*, séminaire, Université la Sorbonne, 23 mars 2016.

Ahmed représente l'un des cas les plus extrêmes. Il établit une différence entre lui et les autres élèves de la classe qu'il considère comme porteurs de handicap. Cette volonté de se distinguer se remarquera par l'analyse des relations dans la classe Ulis. Les degrés de handicap étant divers, les élèves ont du mal à s'identifier ou à se retrouver au sein de l'Ulis. Certains élèves, qui présentent un degré de handicap plus faible en apparence, ont du mal à se voir assimilés ou comparés à d'autres camarades porteurs d'un degré de handicap plus lourd, tels Christophe ou Theresa.

Cependant, certains élèves ont conscience de leurs difficultés, tel Tom qui se définit comme hyperactif ou Léo qui définit le handicap : *« Pour moi handicap, c'est quand on a des problèmes d'apprentissages soit comportementaux soit physiques soit mentaux aussi, des choses qu'on n'a pas forcément choisies, même pas du tout choisies, qui vous tombent quand même dessus sans qu'on ait rien demandé. »*

D'autres élèves perçoivent leur handicap comme des traits de caractère personnel, telle Myriam : *« C'est ma maîtresse qui a vu que j'étais une fille timide et qu'il valait mieux que je sois dans une classe Ulis »*, ou encore Julien : *« Si je suis en Ulis, c'est parce que je parle pas trop »*. L'absence de connaissance de leur handicap s'explique en partie par les nouvelles catégorisations médicales qui s'imposent dans l'école. L'enfant, porteur de trouble du comportement, ne retrouve pas chez son camarade, atteint d'autisme, des traits similaires, ce qui engendre chez lui une difficulté pour accepter ce regroupement de handicaps, ne se voyant pas comme membre du groupe. L'appellation « trouble du comportement » porte à confusion, en terme de handicap à accueillir, à la fois pour les enseignants mais aussi pour les élèves. Ces adolescents sont confrontés à une difficulté pour se définir ainsi que pour trouver leur place dans une société qui ne cesse de catégoriser.

Pour conclure, la scolarisation antérieure de ces jeunes ainsi que les expériences douloureuses en « primaire » peuvent laisser des séquelles sociales sur ces adolescents influençant leur socialisation dans les groupes de pairs au collège. Les enquêtés ayant suivis une scolarisation différenciée comme en Clis ou avec une AVS sont victimes d'une stigmatisation précoce. De plus ils sont victimes du comportement malveillant des autres élèves du fait de leur différence. Ces expériences ont pour conséquence relationnelle ultérieure : un retrait social et le choix d'un isolement relationnel pour la majorité. Tandis que les adolescents ayant suivi une scolarisation antérieure ordinaire essayent de combattre cette stigmatisation imposée récemment, l'affectation en Ulis est perçue comme un échec. Ces jeunes rejettent leur différence conduisant à un déni de leur handicap pouvant avoir un impact sur leur relation juvénile. A l'inverse les adolescents

scolarisés antérieurement à l'hôpital perçoivent leur affectation en Ulis comme une chance. Cependant leur entrée tardive dans l'école peut avoir des conséquences, le manque de familiarisation avec le monde enfantin peut influencer négativement leur intégration dans les groupes de pairs.

Il semble à présent opportun de s'intéresser aux relations existantes au sein de la classe Ulis et des classes d'inclusion.

## **Chapitre 2 : Une socialisation qui passe par la classe**

Ce chapitre traitera de la classe Ulis et de la classe d'inclusion, ce lieu représente un espace particulier régi selon des règles qui lui sont propres. La classe Ulis est perçue de manière différente selon les enquêtés, cette vision dépend fortement de la manière dont ces adolescents ont vécu leur affectation dans cette classe. Ce dispositif est aussi soumis à une forte stigmatisation ainsi qu'à un amalgame pour le premier collège avec la section Segpa. Les



adolescents ont du mal à différencier ces deux classes accueillant toutes les deux des élèves en difficulté. De plus il semble nécessaire de se centrer sur l'objet de cette recherche : les relations en présentant celles qui sont existantes dans la classe Ulis afin de mettre en avant les différentes stratégies relationnelles conduisant à une relation ou à l'isolement social. Les adolescents porteurs d'un handicap bénéficient en plus de la scolarisation dans la classe Ulis d'une inclusion pour la totalité des enquêtés dans une classe ordinaire. La présence de ces enfants dans cette classe va en changer l'ordre à la fois pour l'enseignant et les élèves. Il semble opportun de se demander le rôle que joue l'AVS (assistant de vie scolaire) dans la socialisation de l'adolescent porteur d'un handicap dans les groupes de pairs de la classe ? Comment ces jeunes perçoivent la présence de cet adulte ? Les adolescents enquêtés ont-ils réussi à créer des relations au sein de cette classe ? Ou bien cette classe ne conduit-elle pas à produire des « *exclus de l'intérieur* » du fait de l'absence d'initiatives interactionnelles à leur égard ? Comment ces adolescents gèrent-ils leurs stigmates au sein de cette classe ?

## **2.1 La classe Ulis : un refuge stigmatisé**

Au sein de cette partie sera étudiée la perception qu'ont les adolescents en situation de handicap de la classe Ulis en s'appuyant sur les propos des enquêtés. Il existe deux visions de cette classe pouvant être influencées par les troubles du jeune et son intégration dans l'établissement qui jouent un rôle déterminant. Cette classe subit un amalgame important avec la section Segpa provoquant une stigmatisation supplémentaire pour ces adolescents. Comme l'illustre les propos des enquêtés quant à leurs difficultés de trouver leur place dans le collège. De plus la place de l'AVS (auxiliaire de vie scolaire) sera aussi abordée afin de savoir si sa présence freine l'intégration des adolescents porteurs de handicap dans la classe.

### 2.1.1 Un refuge ambivalent

L'analyse du corpus, selon le collège enquêté, montre une ambivalence dans la perception qu'ont les adolescents de la classe Ulis. Dans le collège de la Colline, elle est perçue par les élèves comme un environnement calme et apaisant, préférable à la classe d'inclusion ; dans le collège Blum, comme un environnement stressant et agité.

Dans le collège Blum l'ambiance de cette classe est définie comme « *lourde* » par Jordan. Selon Myriam, elle dépend des élèves qui y sont présents.

Myriam : « *Euh bah quelquefois c'est dur, mais quand même j'apprécie bien l'ambiance qu'il y a, des fois ils sont calmes, des fois ils sont surexcités.* »

Louisa : « *Quand tu dis "des fois c'est dur", ça signifie quoi ?* »

Myriam : « *Bah, c'est dur parce que des fois quand ils crient ou même quand c'est la guerre en classe et bien c'est dur parce que s'il y a des personnes qui travaillent à côté et bien ils ont du mal à se concentrer.* »

Dans le collège de la Colline, en revanche, la majorité des élèves apprécie la classe Ulis pour son calme. Ainsi, Damien : « *Bah personnellement j'aime plus être en Ulis, déjà parce que c'est plus calme.* » Et Tom : « *C'est calme, c'est calme, euh ça me plaît. On travaille tout le temps, c'est beaucoup mieux.* »

Cette classe peut aussi être perçue par certains adolescents comme un refuge leur permettant de s'y sentir protégés et entourés de leurs amis, ainsi que l'exprime Intujah :

« *Parce que ça se passe bien ici, il y a aussi Damien avec qui je m'entends très bien, j'aime bien mais j'aime plus ici j'aime plus les deux, faut que je vienne au collège. Parce qu'entre l'hôpital et ici, c'est ici le plus important, c'est l'école, c'est le collège.* ». L'importance de l'école exprimée par cet adolescent s'explique de par son parcours scolaire fait en institution médicale depuis le début de sa scolarité ; ce sentiment peut être expliqué par le « *salut social* » qu'offre l'école pour un individu.

Ce sentiment de bien-être au sein de cette classe dépend de l'intégration de l'élève dans l'établissement. Ce sont les élèves comme Intujah ou Julien, qui n'ont pas créé de relation au sein du collège ou dans leur classe d'inclusion, qui se sentent le mieux au sein de l'Ulis. Julien : « *Bah c'est sympa, je préfère plus la classe Ulis que ma classe d'inclusion, je me sens bah quand je suis en classe Ulis, je me sens mieux.* » On songe ici à la définition de « *lieux retirés* » selon Erving Goffman : « *lieux retirés, où [l'élève] peut pénétrer sans voiles, conscient qu'il n'a nul besoin de dissimuler son stigmate ni de se soucier outre mesure de s'entendre avec autrui pour l'oublier* »<sup>42</sup>. La classe Ulis représente un espace fermé au sein de l'établissement ayant pour seuls occupants les élèves de la classe Ulis et les acteurs scolaires s'occupant de cette classe, permettant ainsi d'offrir un refuge clos où ces adolescents n'ont nul besoin de camoufler leur stigmate, étant acceptés du fait de leurs troubles. L'attitude de Julien témoigne de l'absence de stratégie de dissimulation au sein de ce lieu. Julien porte constamment une capuche dans tous les autres espaces du collège, classe d'inclusion, couloirs, cours ou cantine.

---

<sup>42</sup> Erving Goffman, *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*, Editions de Minuit, coll. Le Sens commun, 1975. Traduit de l'américain. P. 101.

Lors des observations menées au sein de la classe Ulis, je constate que Julien retire sa capuche dès son entrée dans la classe laissant ainsi son visage dégage. Il n'a plus besoin de se camoufler ou d'appliquer une quelconque stratégie de dissimulation.

### 2.1.2 La classe Ulis : symbole de stigmatisation

Pour ces adolescents scolarisés en Ulis, on fera appel à la notion de « *faux-semblants* »<sup>43</sup>, telle qu'exprimée par Erving Goffman, ces adolescents bénéficient d'un stigmaté non apparent, qui s'explique par leur handicap psychique. La classe Ulis, qui offre à des adolescents porteurs de troubles ou de handicap, une scolarisation dans une école ordinaire, est censée être un dispositif permettant d'atténuer la différence de traitement. Or, paradoxalement, elle pourrait être définie comme le « *symbole du stigmaté* »<sup>44</sup>. Du fait de leur affectation dans cette classe, les élèves se retrouvent stigmatisés au sein de l'établissement, à la fois par les autres élèves, mais aussi par le personnel et l'institution qu'est l'école. Ce stigmaté est souvent difficile à assumer par ces adolescents, comme l'illustrent les propos d'Ahmed : « *J'aime pas la classe Ulis, j'aime pas être dans cette classe, quand je suis arrivé la première fois, j'ai compris que j'étais pas à ma place.* » Ahmed vit difficilement son affectation en Ulis, il ne se reconnaît pas comme handicapé. De plus, il supporte difficilement le rejet des autres élèves.

Ces adolescents ont conscience du stigmaté dû à leur appartenance à la classe Ulis et subissent parfois des moqueries et des violences. Abdou, pour sa part, trouve que la classe Ulis ne se fait pas respecter au sein de l'établissement. Ce besoin de respect est plus important dans l'établissement Zep que dans le collège « favorisé », selon l'analyse du discours des adolescents et les observations menées.

L'analyse du corpus a montré que la classe Ulis est régulièrement assimilée par les autres élèves à la section Segpa, dans le collège Blum. Cette confusion s'explique par une stigmatisation commune. Les Segpa sont soumis à plusieurs moqueries reprises par des humoristes français qui en ont fait des gags (comme Patson<sup>45</sup>). Franck, scolarisé en Segpa avant d'être en classe Ulis, a subi et mal vécu ces brimades comme le montre ces extraits de son témoignage :

« *Vu qu'ils pensaient qu'on était dans une autre classe d'handicapés, ils pensaient que certains étaient handicapés et ils venaient nous embêter.* »

---

<sup>43</sup> Erving Goffman, *Stigmaté : les usages sociaux des handicaps*, Editions de Minuit, coll. Le Sens commun, 1975. Traduit de l'américain. P. 64.

<sup>44</sup> Erving Goffman, *Stigmaté : les usages sociaux des handicaps*, Editions de Minuit, coll. Le Sens commun, 1975. Traduit de l'américain. P. 113.

<sup>45</sup> Humoriste français

« En Segpa, les élèves on les traite d'handicapés, mais ils sont pas handicapés. »

« Par rapport avec tout ce que j'ai vécu cette année en Ulis, l'année Segpa tu connais les vidéos sur YouTube sur les Segpa genre toutes ces conneries. »

Les élèves de Segpa ressentent une proximité avec les élèves de la classe Ulis du fait de leur stigmatisation commune. On reprendra, à ce propos, le terme d'« initiés »<sup>46</sup> de Goffman défini préalablement. Cette proximité entre la classe Ulis et la section Segpa explique les relations qui se sont créées entre ces deux classes. Certains élèves de la classe Ulis, tel Jordan, citent régulièrement des élèves de la classe Segpa comme amis qu'ils fréquentent dans le collège, mais aussi à l'extérieur. Cependant, cette proximité engendre, pour d'autres élèves, un positionnement scolaire et social ambigu, ne sachant plus où se situer du fait de la comparaison avec la section Segpa. Comme l'exprime Myriam : « Je m'en rappelle en début d'année, il y avait des troisièmes qui n'arrêtaient pas de me dire pourquoi tu es en 3<sup>e</sup> D et pourquoi tu es en Ulis aussi, pourquoi plutôt tu ne serais pas en Segpa, c'est comme la classe Ulis. » Ces amalgames sont difficiles pour ces adolescents qui ne savent pas exprimer la différence entre les deux classes. Les élèves scolarisés en Segpa sont porteurs de troubles des apprentissages ou de troubles du comportement, ce qui peut engendrer une confusion pour les élèves scolarisés en Ulis ainsi que pour l'ensemble des élèves, qui ne voient pas de différence entre les adolescents scolarisés dans ces deux classes. La catégorisation des difficultés scolaires ou du handicap conduisant à une orientation spéciale comporte plusieurs questionnements, en termes de recrutement et de dépistage des élèves. Certains adolescents tels que Franck sont passés de la Segpa à la classe Ulis, ce qui pose plusieurs questions.

De plus, leur scolarisation au collège est perçue comme complexe par les autres élèves, de par leur dépendance à plusieurs classes (Ulis et inclusion). Ces adolescents sont confrontés à l'ambivalence des catégorisations affectant les élèves en Segpa ou en Ulis, induite par la médicalisation de l'échec scolaire qui provoque, chez ces jeunes, une difficulté pour trouver leur place dans le collège et se définir comme élèves à part entière. Il semble maintenant opportun d'analyser la place de l'AVS dans ces relations au sein de la classe d'inclusion.

### 2.1.3 La place de l'AVS : aide et stigmatisme scolaire

---

<sup>46</sup> Erving Goffman, *Stigmatisme : les usages sociaux des handicaps*, Editions de Minuit, coll. Le Sens commun, 1975.

Traduit de l'américain. P. 41.

L'auxiliaire de vie scolaire représente, pour une partie des élèves, une aide scolaire indispensable pour leur maintien en classe ordinaire. La présence d'une AVS dépend du niveau de l'élève et de ses capacités d'autonomie. La décision d'attribution est faite par l'enseignant référent de l'Ulis. La présence de l'AVS n'est pas systématique, l'élève peut aussi refuser dans certains cas sa présence, comme l'a décidé Léo, par exemple.

Lorsque l'élève de la classe Ulis va en inclusion, il est accompagné d'un adulte (l'AVS) qui sera assis à côté de lui en classe pour l'aider dans la compréhension et l'écriture parfois.

Cette présence est nécessaire pour plusieurs adolescents, comme l'illustrent ces extraits. Mathias : « *Bah je dirais que c'est beaucoup plus facile en fait, parce que tout seul moi je dis que c'est un peu compliqué à chercher parce que moi des fois j'ai pas d'humeur* » ou encore Mohamed qui le définit comme un besoin : « *Rachid, j'ai besoin qu'il soit là* ». Cette aide peut s'avérer essentielle pour ces élèves en difficulté scolaire. Yanis : « *Bah elle m'aide aux choses que je comprends pas* » ou encore Damien : « *Euh bah je me sens plus à l'aise avec un adulte parce ce que qu'est-ce qu'elle fait l'AVS ? Elle m'aide et voilà c'est mieux comme ça* ». L'AVS crée aussi une relation particulière avec l'élève dont il s'occupe, une relation de confiance et de confiance.

Cependant, certains élèves ne voient pas du même œil la présence de cet adulte avec eux en classe. L'AVS peut incarner le stigmatisme scolaire que subissent ces adolescents en inclusion et durant les interclasses. Comme l'exprime Ahmed : « *Je suis pas content quand elle est là, j'apprécie pas qu'on vienne m'aider et j'apprécie pas qu'on vienne me déranger. Elle est tout le temps avec moi pour m'organiser* » ; Jordan : « *Monsieur Dembé lui parfois il peut être lourd, lui par exemple quand les 5<sup>es</sup> G ils ont une perm, lui à chaque fois il m'envoie dans cette salle pour faire des devoirs, j'aimerais être au CDI sur l'ordi, même quand je vais aux toilettes, il me suit, par rapport aux autres élèves eux ils sont libres.* »

L'AVS est porteur en partie du stigmatisme scolaire et social de ces adolescents : « *Censé l'aider dans son intégration, [l'AVS] se retourne contre lui comme stigmatisme de son handicap* »<sup>47</sup>. Ainsi le soutien scolaire apporté par l'AVS peut symboliser pour l'adolescent porteur de handicap comme pour les autres élèves la marque de la différence.

Le sentiment d'incompétence scolaire que ressentent certains adolescents « *renvoie à un sentiment d'indignité scolaire, sorte de stigmatisation intériorisée, qui le conduit à renoncer à*

---

<sup>47</sup> Cornelia Schneider, *Être intégré, être en marge, être reconnu ? L'enfant en situation de handicap et son statut social dans une classe ordinaire*, Education et sociétés, Paris, 2007. P. 158.

*toute tentative d'apprentissage.* »<sup>48</sup> Ces « handicaps » sociaux et scolaires accablent ces adolescents provoquant un sentiment de ne pas être à leur place en classe. Leur scolarisation en Ulis renforce ce sentiment décrocheur, qui s'explique aussi par l'absence de visée diplômante pour ces élèves. Lors de conversations informelles, les deux enseignantes d'Ulis mettent en avant, à la fois auprès des parents ainsi que de l'équipe enseignante, l'absence d'objectif purement scolaire ; le retard accumulé par ces élèves ne sera pas rattrapé, l'objectif de l'Ulis étant, selon ces deux enseignantes, l'intégration sociale plutôt que la réussite scolaire. On constate ainsi que les élèves scolarisés en classe Ulis sont soumis à un cumul de stigmates important : stigmatisme social de par le handicap et stigmatisme scolaire du fait de leur difficulté à apprendre. Pour gérer ce cumul, les adolescents optent pour des stratégies différentes de manière à rendre invisible leur difficulté scolaire et cacher leur stigmatisme, comme l'illustre l'attitude de plusieurs enquêtés durant l'inclusion (« *je dors* » ; « *je dessine* »). Néanmoins, certains élèves ont réussi à effacer le stigmatisme scolaire. C'est le cas de Rachid qui a réussi à très bien s'intégrer dans sa classe d'inclusion qui ne le perçoit plus comme un élève de la classe Ulis, mais bien comme un camarade de leur classe, comme l'illustre cette observation :

Lors d'une permanence, les élèves m'interrogent sur la classe Ulis et le handicap des enfants. Quand le nom de Rachid est cité par un élève de 4<sup>e</sup>, Hamady (collé et élève de la classe d'inclusion de Rachid) prend la parole au fond de la salle : « *Rachid il est plus en Ulis c'est un 4<sup>e</sup>B* ». Sa remarque est prise en compte par les autres élèves et la discussion s'arrête peu de temps après.

Lors d'une autre permanence avec un demi-groupe de la classe d'inclusion de Rachid (celui-ci étant présent), les élèves travaillent et Paul taquine ses camarades. Rachid et Ilias sont amis et ils s'amusent au fond de la salle à s'écrire sur la main, ce qui interpelle Paul qui décide de se moquer d'eux : « *Vas-y vous êtes trop bêtes tous les deux, vous êtes archi flegon* ». Les deux garçons ne répondent pas à cette attaque, ils continuent de rigoler entre eux, mais Théo, interpellé par la remarque, prend la parole : « *Rachid est plus intelligent que toi déjà, il était finaliste au concours Castor<sup>49</sup>, toi t'étais même pas sélectionné.* » [rire de la classe]

---

<sup>48</sup> Mathias Millet, Daniel Thin, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Presses universitaires de France, Lyon, 2012. P. 132-295. p. 162.

<sup>49</sup> Le concours Castor est un concours de mathématiques inter-établissement dans la Ville de Paris.

Cette observation montre que Rachid a réussi à trouver sa place dans sa classe d'inclusion et se voit accepté par les autres adolescents. Le stigmatisme scolaire s'est effacé par la reconnaissance d'aptitudes scolaires en mathématiques.

Certains élèves refusent catégoriquement d'être assistés par un AVS afin de diminuer le stigmatisme, comme l'illustre le cas de Léo qui a refusé l'aide d'une AVS : « *Parce que si je réussis un truc, je préfère le réussir tout seul que si on me file un gros coup de main pour le réussir...* [Silence]. *Si je réussis avec quelqu'un, c'est pareil que si j'avais échoué.* » Léo a réussi à s'intégrer parfaitement au sein de sa classe d'inclusion en créant plusieurs relations amicales avec des élèves, alors que Mathias, accompagné d'une AVS dans cette même classe, n'a créé aucune relation. La présence de l'AVS ne représente pas un facteur déterminant dans l'intégration de l'adolescent. Cependant, sa présence marque une distinction avec les autres élèves qui ne passe pas inaperçue à la fois pour les élèves de la classe d'inclusion et ceux de la classe Ulis. Le rejet qu'opère Léo envers cette aide marque sa volonté d'être comme les autres adolescents malgré ses difficultés scolaires importantes. Cet enquêté opère une adaptation secondaire en mettant à distance l'aide offerte par le collègue, ce qui « *représente pour l'individu le moyen de s'écarter du rôle et du personnage que l'institution lui assigne tout naturellement* »<sup>50</sup>. Les observations menées montrent la mise à distance de Léo à l'égard des AVS. Cet adolescent met à la fois une distance spatiale et émotionnelle avec ces acteurs en évitant tout contact à l'extérieur de la classe Ulis.

Plusieurs sociologues ont repris cette idée de compensation relationnelle comme Mathias Millet et Daniel Thin dans *Ruptures scolaires*, mettant en avant le rôle de « *contre-handicaps* »<sup>51</sup> sociaux qu'incarne la solidarité des groupes de pairs. Les adolescents porteurs d'un handicap sont-ils à même de combler l'absence de capital scolaire par un capital relationnel ou par la création d'un réseau de sociabilité ?

Il semble maintenant opportun de s'intéresser aux relations sociales existant au sein de la classe Ulis.

---

<sup>50</sup> Erving Goffman, *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*, Editions de Minuit, 1968. P. 245.

<sup>51</sup> Mathias Millet, Daniel Thin, *Ruptures scolaires*, Presse Universitaire de France, Lyon, 2012. 328 pages. P.295.

## 2.2 Les relations au sein de l'Ulis

Dans un premier temps, il convient de définir ce qu'est une relation, en reprenant l'étude menée par Claire Bidart, Alain Degenne et Michel Grossetti dans *La vie en réseau. Dynamique des relations sociales*. Les auteurs distinguent la relation de l'interaction : « *La différence entre une relation et une interaction est qu'une interaction est ponctuelle, alors qu'une relation est une suite d'interactions entre les mêmes personnes.* » (2011, p. 23) Les relations sociales existant au sein d'une classe Ulis émanent d'un contexte qui détermine un cadre d'interactions comprenant des attentes, des règles implicites régissant les relations qui s'y créent. L'importance des relations pour les élèves en difficulté scolaire apparaît comme le moyen de compensation de l'insuffisance de capital scolaire.

### 2.2.1 Des relations non réciproques

Plusieurs relations se créent au sein des classes Ulis, la majorité des élèves citent en moyenne deux ou trois élèves de leur classe. Cependant, certains élèves ne souhaitent pas créer de relation. Ainsi, Franck (collège de la Colline) déclare : « *Je les considère pas vraiment comme des amis.* » Il explique cette absence d'amitié ou de camaraderie par le manque de maturité des élèves de la classe Ulis. Cependant, Franck est cité à deux reprises par Léo et Tom comme ami. Dans le collège Blum, une attitude similaire peut être observée de la part de Bryan qui justifie l'absence de relation créée au sein de sa classe du fait de son manque de temps et d'intérêt pour les adolescents de son âge. De plus, certains adolescents citent tous les élèves de leur classe comme amis alors qu'ils ne sont pas cités en retour par les autres élèves. C'est le cas de Yanis qui suppose « *Bah ouai, tout le monde je crois qui sont mes amis* » ou encore de Mathias qui déclare avoir quatre amis alors qu'il n'est cité par aucun des élèves de sa classe. Ces deux élèves, qui ne sont cités par aucun des adolescents de leur classe, représentent le seul cas où le manque de réciprocité dans les relations a été observé.

L'étude des relations sociales des adolescents amène à se demander si la réciprocité de la relation est nécessaire pour que son existence soit réelle. Selon l'étude menée par Claire Bidart et ses confrères dans *La vie en réseau* (cf. plus haut), la réciprocité correspond à un critère essentiel pour la reconnaissance d'une relation : « *De plus, une relation qui ne serait pas du tout réciproque, de notre point de vue, n'est pas vraiment une relation* » (2011, p. 65). Les auteurs de *La vie en réseau*, qui reprennent une définition plus sociologique de ces liens, estiment qu'on ne peut parler de liens forts que « *si la relation était déclarée comme importante*



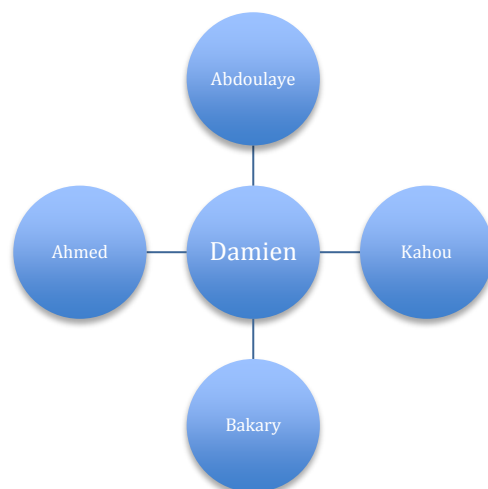
*ou sortait du contexte, alors elle était considérée comme un lien fort* » (2011, p. 29). L'extraction du contexte initial ainsi que la reconnaissance de l'importance du lien constituent un critère déterminant pour définir la force de la relation.

### 2.2.2 Entre socialisation de groupe et socialisation individuelle

L'analyse montre des différences relationnelles entre les élèves des deux établissements. Dans le collège Blum, on observe la constitution d'un groupe soudé de garçons avec Julien comme meneur. Ce n'est pas le cas dans le collège de la Colline où les relations amicales sont plus éparpillées : en duo, avec Damien et Intujah, d'un côté, et Tom et Léo de l'autre. Les autres élèves circulent entre ces deux duos sans réellement créer de liens forts avec leurs camarades comme l'illustre le cas de Mathias et Rachid. Ainsi Mathias et Rachid ont créé des liens faibles avec les élèves de la classe Ulis, du fait de l'absence d'interactions prolongées à l'extérieur du contexte et du manque de reconnaissance de relations dans cette classe. Cependant, cette absence de relations, est-elle un choix ou une contrainte pour ces élèves ? Ces deux adolescents vivent une intégration opposée dans le collège. Rachid n'a pas souhaité créer de relations dans sa classe pour privilégier des relations extérieures et ainsi diminuer son appartenance à la classe Ulis, comme l'ont montré les observations et son entretien. Mathias, lui, n'a pas réussi à s'intégrer dans la classe Ulis, mais dans l'établissement non plus. L'absence d'intégration est un choix pour Rachid, mais pour Mathias, une contrainte ou une absence d'initiative qui sera analysée dans les chapitres suivants.

Dans le collège Blum, il peut être observé une hiérarchie sociale qui entraîne le rejet de certains élèves, qui s'exprime par la création d'un *monde diminué* composé de la moitié des élèves de la classe avec comme leader Julien, comme l'illustre le graphique.

Ce groupe se distingue des autres élèves composant les classes Ulis parce qu'il est régi selon des règles qui lui sont propres, avec comme condition première pour en faire partie de renoncer à toute relation extérieure au *monde diminué*. De plus ce groupe ne se compose que de garçons ayant une visibilité plus ou moins faible de leur handicap. Les adolescents porteurs d'un handicap lourd comme Christophe ou encore Mohamed ne peuvent adhérer à celui-ci, étant considéré comme trop stigmatisés.



Cette sous-communauté est soumise à une « *une organisation supérieure* »<sup>52</sup> avec comme chef Julien. C'est une stratégie du stigmatisé. Selon le sociologue Alain Blanc, en se créant, « *le groupe de pairs élabore une culture collective basée sur une communauté d'expérience dont la déficience est le socle* »<sup>53</sup>. Les élèves qui en font partie ne seront pas confrontés aux regards des autres, le monde diminué est la création d'une barrière de protection invisible, comme l'a énoncé Anne Barrère dans son ouvrage, *L'éducation buissonnière* : « *Le petit groupe est alors plutôt un refuge contre ces regards et ces jugements* » (2011, p. 128). Mais on peut se demander pourquoi ce monde diminué ne se compose pas de l'ensemble de la classe Ulis. Le choix de ne pas en faire partie est-il librement décidé ou bien est-ce que ce sont les élèves composant cette sous-communauté qui en ont fermé l'entrée ? Et pour quelles raisons ?

Pour certains élèves, ce n'est pas un choix, mais un rejet de la part du monde diminué, tandis que d'autres ont décidé de ne pas rentrer au sein de cette communauté afin de ne pas se priver d'autres liens qui pourraient se créer avec les autres élèves de l'établissement.

Durant une observation de la cantine dans le collège Blum :

Je discute avec des élèves d'Ulis et je leur demande pourquoi ils ne « traînent »<sup>54</sup> pas avec les autres élèves de leur classe ? Abdou prend la parole : « *C'est des gros handicapés, surtout Christophe* ». Julien intervient : « *Ils nous affichent.* »

<sup>52</sup> Goffman, 1975, op. cit, p. 36

<sup>53</sup> Alain Blanc, *Le handicap ou le désordre des apparences*, Armand Colin, Paris, 2006. P. 18-221, p. 221.

<sup>54</sup> Expression employée par les élèves pour définir les personnes qu'ils fréquentent.

Les élèves étant surexcités lors de l'interaction, je décide de m'asseoir à leur table pour leur demander plus d'explications sur les propos venant d'être énoncés de manière plus calme.

Louisa : « *Comment ça, ils vous affichent ?* »

Julien prend la parole : « *Bah ils font des trucs bizarre des fois, ils insultent ou ils crient, c'est l'affiche.* »

Les autres élèves installés à cette table se mettent à intervenir pour compléter les propos de Julien. « *C'est des gros handicapés.* » (Bakary)

La tension nerveuse étant palpable à la table, je décide de les laisser finir de déjeuner afin de ne pas déranger le déroulement du service de la cantine.

L'intervention d'Abdou démontre que, même au sein de la classe Ulis où tous les élèves sont porteurs de la même catégorie de handicap, trouble du comportement, les élèves ressentent des différences et ne veulent pas être assimilés à ceux dont le handicap est plus voyant. La construction d'une hiérarchie sociale entre stigmatisés apparaît aussi dans l'étude menée par Hugot Dupont au sein d'un Itep<sup>55</sup> et reprise dans son ouvrage, *Ni fou ni gogol !* Selon lui, les adolescents vont « *renforcer leur distanciation par rapport à un public dont ils font, de fait, partie, mais dont ils veulent absolument se démarquer. Ils participent à la stigmatisation de certains de leurs camarades qu'ils ont situés comme plus handicapés qu'eux-mêmes, comme plus "malades" qu'eux-mêmes, comme plus "gogols" ou plus "crétins" ou plus "fous", reproduisant ainsi une interaction faite de moqueries et de disqualifications dont ils disent souffrir eux-mêmes.* » (2016, p. 177)

Comme l'illustre le rejet de Christophe, trop handicapé selon eux, pour pouvoir « *traîner* » avec et qui montre qu'une intolérance existe entre eux. Au sein du groupe de ses semblables, l'individu stigmatisé catégorise les siens en fonction d'une plus ou moins grande visibilité et d'une plus ou moins grande importance de leur stigmat. Ce qui engendre un rejet automatique de la part du monde diminué en mettant une distance avec ceux considérés comme trop stigmatisés, comme l'illustre le traitement social fait à Christophe par le groupe.

En revanche, pour ce qui est de Jordan (collège Blum) et Rachid (collège de la Colline), leur absence d'intégration avec les élèves de la classe Ulis montre une stratégie de leur part de ne pas créer de lien social au sein de la classe, mais d'essayer de s'intégrer au sein de l'ensemble

---

<sup>55</sup> Institut thérapeutique éducatif et pédagogique

du collège avec les autres élèves. Selon Goffman, c'est une « *ambivalence du choix* »<sup>56</sup> de décider pour le stigmatisé de ne pas s'attacher à son groupe, mais au contraire de se diriger vers les normaux. Cette stratégie peut s'expliquer par la peur de ne plus pouvoir créer de relation en dehors du groupe diminué s'il décide d'en faire partie. L'insertion dans ce groupe engendre des relations qui induisent « *en effet également des contraintes sur les comportements, empêchant directement de faire certaines choses, en créant des obligations, en exigeant du temps et de l'attention, en dissuadant* »<sup>57</sup>. De par cette stratégie, Jordan et Rachid ont réussi à créer des relations importantes avec les élèves de leur classe d'inclusion ainsi qu'auprès d'autres élèves de l'établissement.

On constate aussi qu'un rejet s'exprime à l'égard de Myriam. Ce rejet du sexe féminin s'explique, selon Paul Willis, dans *L'École des ouvriers*<sup>58</sup>, par le besoin pour le sexe masculin de s'imposer face aux minorités telles que les filles : « *Les filles et les minorités ethniques constituent deux autres groupes face auxquels l'exclusivité des "gars" se définit, face auxquels ils peuvent affirmer leur propre sentiment de supériorité.* ».

Dans le collège Blum, Myriam doit faire face à la fois à un rejet et à une contrainte. Elle est la seule fille de la classe et se sent obligée de créer un lien social à l'extérieur de cette classe. Les garçons de la classe expriment leur opinion sur Myriam en argumentant sur son physique qu'il ne considère pas avantageux. Ainsi, Julien : « *Elle est moche* ». Cette réduction de la vision de la femme est expliquée par Paul Willis. Il faut que la fille soit « *sexuellement attirante* »<sup>59</sup> pour que les "gars" la respectent. La fille est « *diminuée par le sexe, elle est littéralement sans valeur* » (2011, p. 78). Cependant son physique n'est pas le seul critère du rejet comme l'explique Kahou qui ne l'apprécie pas pour son caractère : « *Je l'aime pas elle est trop calme* » et Mohamed d'expliquer : « *Moi j'ai rien contre elle, c'est Julien qui arrêta pas de la maltraiter, mais moi je n'avais rien contre elle.* »

Ahmed, quant à lui, rejette toute tentative de relation que Myriam essaye d'entreprendre avec lui sur Facebook : « *Je l'aime pas, toujours en train de me soûler, elle me parle sur Facebook alors que moi je lui parle pas. C'est ma victime, ma cible vu qu'elle est la seule fille de la classe.* »

---

<sup>56</sup> Goffman, 1975, op.cit., p.165

<sup>57</sup> Claire Bidart, Alain Degenne, Michel Grossetti, *La vie en réseau. Dynamique des relations sociales*, Puf, Collection Le lien social, Paris, 2011. P. 37.

<sup>58</sup> Paul Willis, *L'École des ouvriers*, Edition Les Belles Lettres-BLDD, Paris, 2011. P. 77.

<sup>59</sup> Paul Willis, *L'École des ouvriers*, Edition Les Belles Lettres-BLDD, Paris, 2011. P. 78.

Le rejet émis à l'égard de la fille est moins présent dans le collège de la Colline du fait que Theresa est atteinte d'un degré élevé d'autisme. La lourdeur de son handicap provoque un sentiment de compassion chez les garçons qui ne la rejettent pas, sans pour autant l'intégrer dans le groupe, plaçant Theresa dans un positionnement liminal.

Les relations au sein des deux classes Ulis montrent l'absence d'identification collective entre ces adolescents. Becker, dans son ouvrage *Outsiders*<sup>60</sup>, définit la déviance en trois étapes : la transgression d'une norme, la désignation publique et l'adhésion à un groupe de pairs. D'un point de vue institutionnel, les adolescents scolarisés en classe Ulis ont transgressé la norme scolaire en ne pouvant pas suivre une scolarité ordinaire ainsi qu'en perturbant l'ordre scolaire à cause de leurs troubles. Suite à cette transgression, ces élèves vont être désignés publiquement comme des enfants porteurs d'un handicap, leur désignation passant aussi par leur scolarisation en classe Ulis, étiquette de la déviance. Cependant, la troisième étape de Becker ne se réalise pas complètement, le discours de ces adolescents montre qu'ils ne souhaitent pas entrer « *dans un groupe déviant organisé* » (1985, p. 60). Certains de ces jeunes refusent même d'être assimilés avec les autres élèves de la classe Ulis considérés comme « trop handicapés ». On peut ainsi avancer qu'aucune identification collective ne s'est créée au sein de ces deux classes.

A présent sera analysée l'intégration des adolescents dans leur classe d'inclusion. Pour constater l'intégration, il faut que les élèves aient réussi à créer des relations avec les autres élèves de cette classe. Le terme relation englobe tout type de relation possible entre deux adolescents, comprenant des liens faibles et des liens forts, tels que définis par Mark Granovetter et repris par Claire Bidart. Cependant, les élèves scolarisés en Ulis ne sont pas égaux face à l'intégration qui dépend à la fois du handicap de l'enfant et de son degré, mais aussi du temps d'inclusion ainsi que de la capacité de l'adolescent à s'adapter dans la classe.

### **2.3 De la classe Ulis à la classe**

L'analyse du corpus montre une réussite inégale des élèves à créer des relations au sein de leur classe d'inclusion. Il faut avant tout exposer les enjeux de l'inclusion ainsi que les limites de celle-ci. Comme l'énonce Joël Zaffran dans son ouvrage, *Quelle école pour les élèves*

---

<sup>60</sup> Howard S. Becker, *Outsiders*, Editions Métailé, coll Leconschose, 1985, P.25-32. Traduit de l'américain.

*handicapés* ?, l'inclusion engendre une remise en question de l'ordre social de la classe par l'arrivée d'un enfant porteur de handicap.

Durkheim, dans la revue *Education et Sociologie*, définit la classe comme « *une petite société* ». « *Les enfants en classe pensent, sentent et agissent que quand ils sont isolés. Il se produit dans une classe des phénomènes de contagion, de démoralisation collective, de surexcitation mutuelle, d'effervescence salutaire, qu'il faut savoir discerner afin de prévenir ou de combattre les uns, d'utiliser les autres* » (1992, p. 89). L'arrivée de l'adolescent scolarisé en Ulis provoque plusieurs bouleversements, pour les élèves, mais aussi pour l'enseignant. L'inclusion peut aussi engendrer un risque pour l'enfant dans la construction de son identité ainsi que la gestion de son handicap dans un processus de normalisation. La construction de son identité sociale constitue un élément déterminant dans l'avenir social de ce jeune. Pour les adolescents en situation de handicap, leur identité repose sur une infériorité sociale qui engendre la nécessité de réguler leurs pulsions et de connaître les codes comportementaux prescrits par les groupes de pairs constituant la couche dominante (les autres élèves). L'inclusion peut ainsi placer l'adolescent porteur de handicap dans une situation sociale dangereuse en en faisant un exclu de l'intérieur.

Il semble maintenant opportun de présenter dans un premier temps l'hétérogénéité des situations d'intégration de ces élèves pour ensuite évoquer l'absence de réciprocité et le manque d'initiative de certains d'entre eux. Ce tableau représente les élèves ayant des cours en inclusion qui seront cités dans cette partie :

<b>Elève</b>	<b>Classe d'inclusion</b>	<b>Nombre de cours en classe ordinaire</b>
<b>Collège Blum</b>		
Kahou	3 <sup>e</sup>	7
Mohamed	4 <sup>e</sup>	4
Julien	3 <sup>e</sup>	5
Abdou	3 <sup>e</sup>	7
Bryan	3 <sup>e</sup>	5
Yanis	6 <sup>e</sup>	4
Bakary	6 <sup>e</sup>	1

Collège de la Colline	Classe d'inclusion	Nombres de cour en classe ordinaire
Léo	4 <sup>e</sup>	7
Mathias	4 <sup>e</sup>	6
Theresa	5 <sup>e</sup>	1
Tom	6 <sup>e</sup>	5
Damien	5 <sup>e</sup>	5
Intujah	5 <sup>e</sup>	1

### 2.3.1 L'appropriation du stéréotype de « jeune sociable »

Les entrevues ont montré l'emploi d'une généralisation lorsque la question posée était : « *Qui sont les élèves avec qui tu t'entends ?* » Plusieurs élèves ont des difficultés à énoncer des amis au sein de cette classe d'inclusion ou même des élèves avec lesquels ils discutent. L'emploi de l'expression « *tout le monde* » est récurrent dans la majorité des entretiens. Elle apparaît régulièrement lorsque que je demande aux élèves de parler de leurs relations en classe d'inclusion ou dans l'établissement. Aucune précision ne souhaite être apportée par certains élèves, comme l'illustrent ces extraits : « *Moi j'aime tout le monde, moi il y a personne qui m'embête donc j'aime tout le monde* » (Mohamed) ; « *Euh non, vite fait vite fait, un peu tout le monde vite fait, tout le monde, tout le monde* » : Abdou répète à plusieurs reprises cette expression. « *J'aime bien tout le monde* » répond aussi Bakary qui va répéter à quatre reprises « *tout le monde* ». Dès que je lui demande plus de précisions sur ses fréquentations dans le collège, il justifie le fait qu'il a des amis dans tout l'établissement par : « *Je les connaissais déjà* ». Pourtant, Bakary est un nouvel élève scolarisé en 6<sup>e</sup> qui vient tout juste de déménager dans le quartier, venant du 19<sup>e</sup>.

Plusieurs élèves témoignent ainsi de nombreuses contradictions lorsque sont abordées les relations avec les autres. Il est courant qu'ils soutiennent dans un premier temps entretenir plusieurs relations pour ensuite se contredire et reconnaître une solitude.

Cependant, d'autres élèves citent volontiers les adolescents avec qui ils ont créé des relations dans la classe d'inclusion, comme Jordan : « *Oui pas beaucoup Abdel, Bilal, Doan, il y en a plein.* » Ou encore Ahmed qui cite deux prénoms d'adolescents qu'il fréquente en terminant sur l'expression généralisatrice qu'il répète à deux reprises : « *Bah oui à l'aise, Hassane je*

*m'entends bien avec lui, Imane je crois aussi enfin un peu tout le monde* ». La question qui se pose à présent est de savoir si les adolescents enquêtés subissent un déni relationnel ?

La réciprocité d'une relation détermine l'existence de celle-ci comme l'énoncent les auteurs de *La vie en réseau*. Cependant, que signifie réciprocité ? L'engagement mutuel de deux individus dans une relation commune ou bien la reconnaissance sociale de l'existence d'autrui ? Le terme reconnaissance porte à confusion dans les relations entre pairs. Les élèves de la classe d'inclusion reconnaissent visuellement l'adolescent de la classe Ulis en inclusion dans leur classe. Néanmoins, cette reconnaissance visuelle n'engendre pas nécessairement une réciprocité relationnelle. Selon les auteurs de l'ouvrage précédemment cité, la reconnaissance visuelle existe quand « *une personne reconnaît notre valeur et nous donne une place dans son univers. Une personne a de la reconnaissance envers nous* » (2011, p.24). Donc la reconnaissance implique l'acceptation de l'individu dans le groupe en lui attribuant une place. L'inclusion scolaire permet-elle une réciprocité relationnelle ou conduit-elle plutôt à produire des « *exclus de l'intérieur* » ? (reprise de l'expression de Bourdieu dans *La Misère du monde*). L'analyse du corpus montre que certains adolescents reconnaissent avoir des relations au sein de la classe d'inclusion. Celles-ci, cependant, n'ont pas été constatées lors des observations et des discussions avec les élèves concernés, ce qui révèle un certain déni de la part de plusieurs adolescents, quant à leur relation en inclusion. Tel, le cas de Julien : « *Des fois quand ils parlent je les écoute et puis voilà* ». Ces propos montrent sa passivité dans cette relation, « *je les écoute* ».

Observation non participante pendant la récréation (collège Blum)

Julien est observé sortant de sa classe d'inclusion accompagné de deux garçons. Il se trouve derrière eux, suivant leur conversation du regard sans interagir. Après avoir descendu les escaliers et pénétré dans la cour, Julien quitte le duo, sans signaler son départ, pour retrouver ses amis de la classe Ulis. Ces deux adolescents ne se sont pas rendu compte du départ de Julien.

*La vie en réseau* ne définit pas ces interactions comme des relations. Les relations doivent engager « *à la fois de l'histoire, de la connaissance et de l'engagement réciproques* » (2011, p. 25). Cette absence de réciprocité dans la relation marque une première limite de l'inclusion. Comme l'énoncent les auteurs de l'ouvrage précédemment cité : « *En matière relationnelle, tout le monde n'est pas logé à la même enseigne* » (2011, p. 283).



L'analyse du corpus montre que plusieurs enquêtés subissent un déni des relations. Ce déni apparaît dans un premier temps à travers les contradictions des propos des élèves lors des entrevues. Régulièrement, en début d'entretien, les élèves soutiennent avoir un groupe d'amis en inclusion, ce qu'ils nient dans la suite de l'entrevue en affirmant une solitude, comme l'illustrent les propos de Mathias :

« *Alors Lou, il y en a d'autres, Rintol et il y avait déjà, il y avait qui qui déjà [aspiration], Houda Houda. On discute et on joue, euh je sais pas, en fait je sais pas* ».

Louisa : *Tu les fréquentes en dehors de la classe ?*

« *Ah bah non parce qu'ils sont occupés en fait, je suis seul* »

Mathias essaye dans un premier temps de mettre en avant ses amis et ses relations dans la classe d'inclusion, mais la durée de l'entrevue ne lui permet pas de maintenir son mensonge très longtemps.

D'autres élèves évoquent des relations qui ne se sont pas confirmées lors des observations, comme l'illustre le cas de Yanis : « *Bah c'est juste des gens que je connais, des copains, il y en a qui sont gentils et un peu plus méchants* » ; « *Euh des copains on se connaît pas beaucoup, mais ils me connaissent et je les connais* » ; « *bah on joue au foot mais pas avec tous, ils jouent au foot, mais moi je joue pas au foot* ». Yanis insiste sur cette reconnaissance mutuelle, mais sa dernière phrase témoigne d'une contradiction évidente : du « *on joue* » on passe au « *je joue pas au foot* ».

Les observations ont montré que Yanis a eu très peu d'interactions avec des élèves durant les temps libres. Il occupe ces moments en observant les garçons jouer au foot ou fréquente le CDI, tout seul. D'où sa difficulté à donner les noms de ses copains.

Un autre adolescent, Bryan, est aussi confronté à cette difficulté : « *Le plus souvent en sachant que plusieurs fois je suis souvent avec des amis et je pars voir d'autres amis, je pourrai pas préciser, je me rappelle plus de leurs noms* ». « *Très mauvaise mémoire je n'arrête pas d'oublier, je suis fatigué, fatigué* ». Bryan a un comportement qui effraye les élèves de sa classe d'inclusion qui le définissent comme « *chelou* » et « *bizarre* ». Lors des observations, il a été constaté que Bryan passe le plus clair de son temps à jouer derrière l'établissement, seul. Il cueille des fleurs et fait du jardinage, ce que ne comprennent pas les élèves de sa classe d'inclusion. L'absence de réciprocité des relations se révèle pendant l'entretien lorsque les adolescents ont des difficultés à donner le nom de leurs amis.

L'oubli des noms est un indicateur de l'absence de relations avec la classe d'inclusion, ce que confirme l'observation. En témoignent ces extraits : « *Non je connais pas leur prénoms* »

(Mathias) ; « *Euh plein je sais pas, ils sont tellement que je m'en rappelle plus* » (Mohamed) ; « *Je me souviens plus de leur noms* » (Julien) ; « *Je sais pas, il y en a un peu beaucoup, euh je sais plus, je me rappelle plus des noms* ». « *Je me rappelle plus comme ils s'appellent mes copains, mes copains, mes copains ils sont gentils* » (Yanis) ; « *Je me sens bien, je préfère, il y a une autre fille qui est sénégalaise, qui a les cheveux crépus, en fait, quand je suis dans la cour je discute avec elle* » (Theresa).

Le discours de ces adolescents montre dans un premier temps leur désir « *d'être comme les jeunes de mon âge* » (Intujah) en affirmant l'existence de plusieurs relations dans la classe d'inclusion. La vie juvénile est réputée être un moment de socialisation important. Les médias de masse ainsi que le discours sociétal encouragent cette vision de l'adolescent entouré de nombreux amis. Cependant, ces adolescents ont des difficultés à se retrouver dans cette identité du « pote ».

Lors des entrevues, on constate que la majorité des enquêtés ont la volonté, en début d'entretien, d'être ce jeune sociable et entouré, mais au fil de l'entrevue il leur est difficile de maintenir ce discours. Les demandes de noms de ma part confrontent ces élèves à leur réalité sociale. Deux stratégies sont à distinguer : certains élèves opèrent une rupture dans leur discours remettant en cause leurs propos précédents et reconnaissent la faiblesse des relations créées au sein de la classe d'inclusion tandis que d'autres continuent de sauver la face en justifiant leur manque de précision par l'oubli des noms des amis. Cependant, l'oubli des noms met ces élèves dans une position inconfortable, ce qui explique les répétitions importantes de « *mes copains* » ou « *mes amis* ». Cette stratégie pose plusieurs questionnements quant à la connaissance ou non de l'adolescent porteur d'un handicap de sa situation relationnelle dans l'établissement. Est-ce que ces élèves mentent pour ne pas perdre la face pendant l'interview ou est-ce un déni ? Une troisième hypothèse peut être avancée s'agissant de la connaissance des critères qui définissent l'existence d'une relation. Les adolescents n'ayant pas réussi à obtenir une réciprocité relationnelle sont majoritairement ceux atteints d'autisme (cf. tableau). La variable handicap semble intéressante pour analyser cette absence de réciprocité relationnelle. Comme il a été énoncé plus haut, les personnes atteintes d'autisme ne suivent pas les mêmes codes sociaux que les « normaux ».

Est-ce que l'échange d'un regard ou d'un service constitue pour ces adolescents la création d'une relation ? Ainsi la relation entre adolescents ordinaires et adolescents porteurs d'un handicap se retrouve soumise à divers régimes comportementaux définissant la relation selon des angles de perception différents.

### 2.3.2 Devenir un élève à part entière de la classe et des groupes de pairs

L'analyse du corpus montre que seulement trois élèves ont réussi à créer des relations au sein de leur classe d'inclusion. Les élèves de la classe Ulis ne sont pas égaux face à l'inclusion, leur degré de handicap ainsi que leur connaissance du monde juvénile et des codes qui le régissent va fortement influencer leur intégration. Les élèves reconnaissant avoir créé des relations avec leurs camarades en inclusion mettent en avant ces amitiés, comme Léo qui explique les différents degrés de relation qu'il a créés, ainsi que la différence avec Mathias, l'autre élève en inclusion dans cette classe.

*« Euh, euh ben il y en a avec lesquels je m'entends super bien comme Mat, Raph, Lou et Clémentin ».*

*« Il y en a avec qui je m'entends bien, mais je traîne pas souvent avec comme Stéph, Facri et à peu près tout le reste et y en a un que je ne peux réellement pas supporter ».*

Un autre élève reconnaissant avoir créé une relation en inclusion est Rachid qui est reconnu par l'ensemble de sa classe d'inclusion comme élève à part entière des 4<sup>es</sup> B. De plus, il a aussi réussi à créer une grande amitié avec Ilias avec qui il « traîne » toute la semaine, au sein du collège, mais aussi à l'extérieur de l'établissement. Le troisième élève ayant réussi à s'intégrer est Jordan qui participe complètement à la vie de la classe, assistant à quasiment tous les cours et ayant noué des liens forts avec plusieurs camarades tels que Doan, Abdel et Bilal. Ces adolescents qui ont réussi à s'intégrer dans leur classe d'inclusion représentent une minorité des enquêtés. Léo et Mathias sont en inclusion dans la même classe, néanmoins leur niveau d'intégration est complètement opposé, ce que reconnaît Léo : *« Mathias il a quand même plus de mal au sein de la classe, il parle pas beaucoup aux autres, il reste souvent seul dans son coin, il essaye pas de... comment dire, il essaye pas réellement de faire le délire, il essaye pas ».* Le contraste d'intégration entre Léo et Mathias montre bien l'existence d'inégalités individuelles face à l'inclusion. Selon Joël Zaffran, *« la réussite de l'intégration scolaire dépend de la capacité de l'enfant handicapé à tenir son rôle »* (2007, p. 137). Léo a tout de suite compris le rôle d'élève et de jeune qu'il doit tenir au sein de cette classe et de l'école alors que Mathias a plus de difficultés à comprendre ce que les élèves attendent de lui. Son manque d'intégration ne correspond pas à une absence de volonté, mais plutôt à une difficulté pour lui de rentrer dans le jeu ou « le délire » pour reprendre les propos de Léo. Une autre variable peut être prise en compte dans l'analyse des écarts d'intégration entre Mathias et Léo. Ces deux élèves sont soumis à la même catégorie de handicap, pourtant leur déficience est différente : Léo est porteur de trouble psychique sans précision alors que Mathias est atteint d'autisme.

Plusieurs études ont montré que l'autisme était par essence un handicap social. Les personnes qui en sont atteintes peuvent avoir de grandes difficultés sociales et relationnelles découlant de l'absence de connaissance des codes sociétaux nécessaires au processus de civilisation. Ce processus « *se caractérise par la création de la transmission de "régime de comportement"* »<sup>61</sup>. Cette absence de connaissance du régime de comportement d'un adolescent engendre, pour Mathias, un positionnement social liminaire « *enfantôme* »<sup>62</sup>. L'autisme comme handicap engendre aussi chez la personne qui en est porteuse le manque de capteurs et d'émetteurs d'émotions indispensables à la création de l'interaction. L'absence de relations de Mathias au sein de cette classe peut ainsi être perçue comme venant de la nature de son handicap qui ne lui permet pas de s'approprier les codes comportementaux attendus chez un adolescent de son âge. L'écart d'intégration entre les deux adolescents montre la place importante de la singularité de l'élève dans la construction de son expérience scolaire. Il semble à présent opportun de se pencher plus longuement sur les raisons de l'isolement en classe subi par le reste des adolescents.

### 2.3.3 L'isolement en classe : choix ou contrainte

L'analyse du corpus montre que l'isolement vécu par les adolescents en classe d'inclusion dépend de l'envie du jeune. Plusieurs adolescents manifestent un désintérêt ou une peur envers les relations avec les autres, ne souhaitant pas s'intégrer dans la classe. Certains élèves de la classe Ulis reconnaissent instaurer seulement une relation de service avec les élèves de leur classe d'inclusion, comme Abdou : « *Seulement si je peux profiter de lui je vais lui parler* », ou encore Bryan : « *Moi j'ai rien et eux aussi ils ont rien fait juste que quand ils ont besoin de quelque chose, je les dépanne* ». Et Mohamed : « *Je sais pas, tu me passes ça, voilà on se parle comme ça* ».

D'autres expriment un désintérêt envers les relations et les amis en classe, comme l'illustrent ces extraits d'entretien : « *J'ai pas d'amis, je veux pas* » (Bakary) ; « *Ça m'intéresse pas en fait je me suis dis cette année je suis là pour bosser c'est tout, me faire des amis ça m'intéresse pas* » (Franck) ; « *Après j'ai pas vraiment cherché à me faire des amis, en fait je leur parle* ».

---

<sup>61</sup> Alain Blanc, *Le handicap ou le désordre des apparences*, Armand Colin, Paris, 2006. P. 18-221, p. 154.

<sup>62</sup> Jean-Sébastien Morvan. *Le sujet handicapé. Evocation(s) du lien psychique et du lien social*, L'Harmattan, Paris, 2012. P. 1-202, p. 18.

*presque jamais, je me concentre juste sur le cours* » (Bryan). Cette absence d'envie est justifiée soit par un désintérêt total comme l'exprime Bakary, soit en raison d'un objectif plus important : « *les cours* ». A l'inverse, certains élèves expriment une certaine peine face à cette absence d'amis, comme Myriam : « *Non en fait je leur demande pas, je n'arrive pas à aller vers eux ou vers elle* ». Ces relations sont soumises à un régime les régissant, marqué par des formes d'« *homophilie* » et d'« *hétérophilie* » c'est à dire de ressemblance et de différence. Il est d'autant plus difficile pour un adolescent porteur d'un handicap de se retrouver dans la catégorie d'« *homophilie* » du fait de la dominance de son handicap sur son identité sociale. « *L'homophilie est un indicateur intéressant d'une caractéristique plus macro-sociale qui est la ségrégation sociale* »<sup>63</sup>. Ces adolescents porteurs d'un handicap, scolarisés en collège ordinaire, sont soumis à l'imposition d'une « *double contrainte* »<sup>64</sup> définie à la fois par un positionnement en marge, du fait de l'insuffisance d'intégration sociale dans la classe d'inclusion, mais aussi par la dominance du stigmate du fait de leur scolarisation en Ulis. De plus ils doivent adopter une régulation comportementale conforme à celle des autres.

Cependant, d'autres élèves subissent cet isolement durant l'inclusion à cause de la peur du rejet et du manque de confiance envers autrui, comme l'exprime Damien :

« *Bah en fait je préfère plus être isolé que en relation que, comment dire, parce que en fait parce que en fait j'ai peur qu'il me rejette comme ça genre euh euh on veut pas de toi dégage.* »  
« *Non parce que je peux pas faire trop confiance parce que je sais pas si vraiment, attends je reviens à la question, pourquoi je, voilà, la vraie réponse c'est que j'aime pas avoir de faux amis entre guillemets, c'est comme si quelqu'un parle avec quelqu'un d'autre derrière mon dos, Damien est ci Damien est ça, alors là aucune question que je sois ami* »

Selon Damien, son manque de relations s'explique par son insuffisance de confiance en lui ainsi que la peur du rejet. D'autres élèves, quand à eux, souhaiteraient créer des relations, mais le manque d'initiative limite tout contact, comme l'exprime Intujah : « *Euh, parce qu'ils ne viennent pas vers moi et ils ne parlent pas beaucoup avec moi* », ou encore Mohamed : « *Des camarades plutôt, euh non en inclusion, j'ai pas vraiment d'amis, je les connais pas vraiment* ». L'isolement subi en classe d'inclusion peut aussi être la conséquence d'un rejet explicite des autres élèves, le handicap représentant alors chez les « *normaux* » une déviance, un écart à la

---

<sup>63</sup> Claire Bidart, Alain Degenne, Michel Grossetti, *La vie en réseau. Dynamique des relations sociales*, Puf, Collection Le lien social, Paris, 2011. P. 231.

<sup>64</sup> Henri-Jacques Stiker, *Corps infirmes et sociétés*, Dunod, Action sociale, Paris, 2013. P. 133-216, p. 158.

norme. Jean-Sébastien Morvan énonce la construction de ce rejet dans son ouvrage, *Le sujet handicapé* : « *Le handicap est tout d'abord confrontation-miroir au manque, atteinte agressive l'image de soi, déstabilisation identitaire, prise avec le registre de l'indicible* » (2012, p. 16). La difficulté d'instaurer une réciprocité dans la relation entre ces élèves et les autres illustre cette barrière sociale existante, comme l'énoncent les auteurs de l'ouvrage *La vie en réseau* : « *Les inégalités relationnelles n'échappent pas aux inégalités sociales, mais de surcroît les dynamiques des réseaux vont encore dans le sens d'un creusement de ces inégalités* » (2011, p. 296). Certains adolescents expriment ce rejet émis par les autres élèves à leur égard, comme l'illustrent les propos de Mathias : « *Euh, il y a ceux qui veulent pas me parler, je sais pas pourquoi en fait* ».

- Une observation participante durant un atelier de hip-hop de deux heures, dans le cadre du projet de Chaillot, illustre à la fois les difficultés d'interaction entre les adolescents porteurs d'un handicap et les autres élèves ainsi que le rejet explicite exprimé à l'égard des enquêtés. Cet atelier est animé par deux danseurs de hip-hop qui demandent aux élèves de se mettre en binômes mixtes, les élèves devant effectuer plusieurs mouvements à deux.

#### **Les binômes**

**Ulis** et 4<sup>e</sup>

**Léo** et Chloé

**Rachid** et Carla

**Mathias** et Théo

**Damien** et Julie

**Tom** et Yanis

**Intujah** et Alex

**Boris** et Mariama

Après que les binômes ont été constitués, Myriam s'avance vers moi pour me demander s'il serait possible d'échanger avec son amie : « *Elle doit alterner avec la personne d'Ulis ? On peut pas être ensemble ? Parce qu'il bouge bizarre l'handicapé* ».

Les binômes ont été difficiles à mettre en place pour les danseurs qui deviennent alors autoritaires, tirant les élèves par leurs vestes pour les faire rester ensemble. L'ambiance de l'atelier devient tout à coup pesante et stressante, aucune interaction, aucun regard échangé au sein des binômes mixtes.

Cependant, plusieurs ricanements éclatent parmi les garçons de la quatrième, qui se moquent mutuellement de leur binôme Ulis.

Les binômes étant nombreux, il me semble opportun de ne porter mon regard que sur deux d'entre eux comprenant des élèves d'Ulis ayant une intégration dans l'école très différente : **Mathias** et **Théo** ; **Rachid** et Carla.

Les danseurs insistent sur le fait qu'il convient de regarder son partenaire et commencent à montrer les différents enchaînements à deux que devront reproduire les élèves. Aucun regard n'est échangé entre les partenaires des deux binômes : Mathias et Rachid regardent leurs chaussures tandis que Théo et Carla cherchent leurs amis du regard en tournant la tête. D'une manière générale, une distance trop grande sépare les partenaires des binômes, ce qui ne convient pas aux danseurs qui les incitent à se rapprocher physiquement afin de pouvoir réaliser les enchaînements.

On constate, dans tous les binômes mixtes, l'absence d'interaction. Les adolescents sont gênés lors du rapprochement spatial que demande le danseur. Il est difficile, en effet, d'éviter le regard de l'autre quand il se trouve à vingt centimètres en face de soi. Pourtant Carla et Théo continuent de regarder ailleurs. Alors que Rachid commence à hausser la tête et à regarder son binôme, Mathias continue de regarder ses chaussures en jouant avec ses poches.

Les binômes commencent à reproduire les enchaînements. Rachid ne montre aucune difficulté à les faire alors que Mathias semble avoir plus de mal, ce qui amène Théo à lui prendre le bras pour effectuer les mouvements. Le contact physique s'opère pour les enchaînements même si Rachid reste à une trop grande distance de Carla, ce qui rend impossibles certains mouvements. On constate aussi cette distance dans tous les groupes mixtes en genre de l'atelier.

Après avoir fait répéter plusieurs fois les enchaînements aux élèves, les danseurs demandent à ce que les jeunes dansent comme ils veulent. Intujah se prête au jeu et devient de plus en plus expressif dans sa gestuelle, ce qui rend Alex mal à l'aise ; il se retourne pour chercher du regard ses copains qui répondent par des moqueries (« *Vous allez bien ensemble* »).

Lors d'un deuxième exercice, les danseurs demandent aux élèves de danser en occupant l'espace. Lors des déplacements, la mixité disparaît, les élèves de la classe Ulis circulent en suivant leur AVS, sauf Rachid qui rejoint ses deux camarades de la classe de 4<sup>e</sup> et circule avec eux. Les élèves de 4<sup>e</sup> circulent entre plusieurs groupes d'amis, une séparation filles/garçons peut s'observer.

Les danseurs arrêtent l'atelier et remercient les élèves pour leur investissement. Un moment de battement s'installe, le temps que les élèves récupèrent leurs affaires avant de sortir. Tout à coup, j'entends dans le fond du gymnase une AVS discuter avec sa collègue de manière assez forte :

« *Theresa pue les règles* ». Cette intervention de l'AVS ne reste pas inaperçue des autres élèves qui commencent à ricaner ainsi qu'à montrer des signes de dégoût (« *Berk* », « *C'est dégueulasse* »).

L'intégration, dans sa classe, de l'adolescent porteur d'un handicap repose sur les élèves la composant. Le comportement des autres adolescents constitue une part active dans le processus intégratif, mais la capacité de l'adolescent en inclusion à engager des interactions selon les attentes des autres élèves reste essentielle. Il faut que l'adolescent adopte le comportement des autres pour pouvoir être perçu comme sujet. Joël Zaffran, dans *Quelle école pour les élèves handicapés ?* énonce l'importance du jeu dans la création des interactions : « *La socialisation de l'élève handicapé à l'école se juge aussi par sa capacité à transformer le regard porté sur lui afin de pouvoir être vu autrement* » (2007, p.138).

Afin de conclure, il a été montré au sein de ce chapitre que la classe Ulys représente le symbole du stigmate pour ces jeunes les différenciant des autres élèves de l'établissement. Néanmoins cette classe incarne pour la majorité des enquêtés un refuge dans le collège leur permettant pour certains de se dévoiler tels qu'ils sont. Ces élèves n'ont pas réussi à construire une identité commune à la classe Ulys, les relations y sont éparpillées pour le collège de la Colline alors que pour le collège Blum la constitution d'un noyau fort de garçon a conduit au rejet des autres élèves qui se retrouvent isolés. Les adolescents n'ayant pas réussi à créer de relation au sein de cette classe vont pour certains investir la classe d'inclusion comme espace relationnel. La classe d'inclusion accentue les écarts relationnels entre les élèves, seul une minorité d'enquêtés ont réussi à créer des relations et à faire partie intégrante de cette classe. La majorité des enquêtés se retrouve dans une solitude relationnelle durant l'inclusion, conduisant à produire « *des exclus de l'intérieur* ». En effet, plusieurs facteurs influencent l'intégration de ces jeunes comme le nombre d'inclusions, le handicap et la perception qu'ils en ont, l'attitude des autres élèves et la motivation relationnelle de l'adolescent. Le chapitre suivant traitera des relations entre jeunes dans le collège, durant les moments de liberté où la sociabilité juvénile est intensive avec l'autonomie d'action relative dont bénéficient les jeunes pendant ces moments.





### Chapitre 3 : Quand les jeunes sont entre eux

Il semble opportun à présent de se demander comment les relations créées à la fois en classe Ulis et en classe d'inclusion perdurent au sein du collège. Les moments de liberté des adolescents dans l'établissement permettent-ils la création de nouvelles relations pour ces élèves ? Les adolescents sont-ils égaux face aux jeux entre les groupes de pairs ?

L'école est définie selon Durkheim comme « *la régularité et l'instauration de règles, socle possible de l'inculcation d'une discipline permettant de passer de la petite société de la classe à la grande société. Transformé par la reconnaissance de l'importance du groupe de pairs, il (ressent) devient le besoin de construire une personnalité naissante dans et par le groupe* »<sup>65</sup>.

Cependant, selon François Dubet et Danilo Martucceli dans leur ouvrage *A l'école : Sociologie de l'expérience scolaire*, énoncent que l'institution qu'est l'école ne participe pas au monde juvénile existant en son sein. De plus ils avancent qu' « *avec l'adolescence se forme un quant-à-soi non scolaire, une subjectivité et une vie collective indépendantes de l'école et qui « parasitent » la vie scolaire elle-même. Toute une sphère de l'expérience des individus se déroule dans le collège, mais sans lui.* »<sup>66</sup>. Ainsi les groupes de pairs détiennent une autonomie d'action au sein du collège, permettant aux adolescents de se construire une identité de « jeune » dans les groupes de pairs en parallèle et parfois en opposition à l'identité d'élève qu'ils incarnent aussi.

Le groupe de pairs détermine l'appartenance à une culture juvénile, mais aussi la construction identitaire du jeune en référence à ce groupe dans lequel il se positionne. La socialisation avec les pairs représente une nécessité symbolique pour les adolescents porteurs de handicap. La construction d'une solidarité juvénile permet de lutter contre les handicaps sociaux et scolaires qui pèsent sur ces élèves ; la création de groupes d'amis représente ainsi un contre-handicap assurant la protection et la construction du jeune et de son identité.

Mais ces adolescents ne bénéficient pas d'un positionnement égalitaire dans le collège où ils sont scolarisés, par rapport aux autres élèves. Ils sont porteurs de stigmates divers qui rendent les interactions avec les « normaux » inégalitaires et propices au rejet, comme l'expose Alain Blanc dans son ouvrage, *Le handicap ou le désordre des apparences*. Selon cet auteur, le rejet du handicap s'explique par l'essence même de notre société contemporaine : « *Les sociétés*

---

<sup>65</sup> Anne Barrère, *L'éducation buissonnière : quand les adolescents se forment par eux même*, Armand Colin, Paris, 2011. 228p. p.127.

<sup>66</sup> François Dubet, Danilo Martucceli, *A l'école : Sociologie de l'expérience scolaire*, L'épreuve des faits, Editions du Seuil, Paris, 1996. 361p. P.152.

*contemporaines peuvent être caractérisées par la culture systématique d'un corps fonctionnel esthétisé, preuve répétée d'une autonomie valorisée, d'une indépendance revendiquée et d'une individualité affirmée ; les personnes déficientes ne correspondent pas à cet idéal partagé. De ce fait, elles sont privées de la possibilité d'accéder à ce mythe contemporain » (2006, p. 51).*

Il semble aussi intéressant d'analyser le rejet subi par ces élèves du point de vue de la sociologie de l'enfance. Julie Pagis et Wilfried Lignier, dans *Le dégoût des autres*, expliquent ce phénomène de répulsion exprimé par les élèves ainsi que les facteurs le permettant : « *L'institution scolaire fournit des justifications à la distanciation sociale et au maintien de l'entre-soi* » (2014, p. 2). Les auteurs entendent par « des justifications » l'ensemble des schèmes scolaires d'évaluation tels que le système de notation qui hiérarchise ou encore l'image du bon et du mauvais élève. Les enfants vont s'approprier cette hiérarchie scolaire et l'utiliser pour construire leur socialisation. Cette vision de la socialisation enfantine remet en cause l'autonomie de la socialisation dans les groupes de pairs. Ainsi il semble intéressant pour cette recherche de varier les approches selon la sociologie de l'école et de l'enfance afin d'analyser et de comprendre la socialisation des jeunes porteurs d'handicaps dans les groupes de pairs.

En conséquence, le stigmate ne représente pas le seul facteur engendrant l'exclusion pour ces adolescents. Le dégoût des autres et « *l'inimitié* » participent aux processus de mise à distance et d'exclusion subis par ces élèves. Les relations en dehors de la classe jouent un rôle important dans l'intégration ou la non-intégration de ces jeunes dans le collège. La cour de récréation représente une dominante spatiale des interactions entre jeunes. Julie Pagis, dans son article *Culture enfantine et règle de vie : jeux et enjeux de la cour de récréation*, perçoit les relations entre pairs comme un apprentissage : « *L'enjeu de cet apprentissage des rapports de forces et des règles de vie est une expérience différente de celle qu'ils vivent avec les adultes [...] Entre pairs, ils deviennent seuls acteurs de ce rapport de force dans une égalité de statuts.* » (2008, p. 9). Mais les adolescents scolarisés en Ulis, du fait de la dominance des stigmates sur leur identité sociale, ne bénéficient pas de cette égalité. Comment ces adolescents gèrent-ils cette situation, confrontés aux barrières sociales qu'ils rencontrent ? Le tableau ci-dessous présente les différents enquêtés, le nombre d'amis qu'ils ont revendiqués lors de l'entretien et le nombre d'élèves avec lesquels ils ont eu une interaction (constatée lors des observations) :

<b>Collège Blum</b>	<b>Handicap</b>	<b>Nombre d'amis cités</b>	<b>Nombre de relations constatées</b>	<b>Age</b>
<b>Jordan</b>	Trouble psychique	8	10	12 ans
<b>Kahou</b>	Syndrome dysharmonique	« Tout le monde »	5 Ulis	11 ans
<b>Ahmed</b>	Inconnu	10	5 Ulis	14 ans
<b>Julien</b>	Trouble psychique	5	5 Ulis	15 ans
<b>Abdou</b>	Trouble psychique	5	5 Ulis	15 ans
<b>Bakary</b>	Trouble psychique	« Tout le monde »	5 Ulis	12 ans
<b>Amady</b>	Trouble du langage	« Tout le monde »	5 Ulis	13 ans
<b>Mohamed</b>	Trouble psychique	7	3	12 ans
<b>Bryan</b>	Autisme	« Plusieurs »	1	14 ans
<b>Abdoulaye</b>	Trouble de la compréhension	7	5 Ulis	15 ans
<b>Yanis</b>	Trouble psychique	« Plusieurs »	1	11 ans

<b>Collège de la Colline</b>	<b>Handicap</b>	<b>Nombre d'amis cités</b>	<b>Nombre de relations constatées</b>	<b>Age</b>
<b>Tom</b>	Hyperactif	8	6	13 ans
<b>Theresa</b>	Autisme	4	0	12 ans
<b>Mathias</b>	Autisme	6	0	13 ans
<b>Damien</b>	Autisme	1	1	12 ans
<b>Léo</b>	Inconnu	10	10	15 ans

<b>Rachid</b>	Inconnu	4	4	13 ans
<b>Franck</b>	Déficience intellectuelle	1	1	16 ans
<b>Intujah</b>	Autisme	3	1	13 ans

### 3.1. Une intégration inégalitaire dans les espaces libres

Après avoir présenté les relations créées au sein de la classe d'inclusion par les adolescents porteurs de handicap, il semble opportun d'appréhender à présent ce que deviennent ces relations à l'extérieur de la classe. Est-ce que les moments de liberté dans l'établissement permettent la création de nouvelles relations ou est-ce que certains adolescents subissent un isolement social qui s'explique en partie par le rejet des autres à leur égard comme par leur manque d'aptitude intégrative ? Afin de présenter la socialisation des enquêtés dans son ensemble, il sera dans une première partie présentée la manière dont le monde diminué occupe l'espace. Pour ensuite analyser et essayer de comprendre la solitude vécue par les autres élèves.

#### 3.1.1 Rester groupés

Les observations confirment que le « monde diminué » va opérer un camouflage face au reste de l'établissement, aussi bien vis-à-vis des adultes que des élèves. Cette action découle, selon Goffman, des contacts mixtes obligeant seulement l'individu porteur d'un stigmate à « *se sentir* “en représentation”, *obligé de surveiller et de contrôler l'impression qu'il produit, avec une intensité et une étendue qui, suppose-t-il, ne s'imposent pas aux autres* » (1975, p.26). Aucun échange n'a lieu avec le reste de l'établissement. Cet acte est une technique destinée à éviter tout regard négatif qui peut être porté sur eux en raison d'« *une sanction sociale informelle qui incite ce jeune à être davantage attentif à son comportement afin de ne plus passer pour un fou* »<sup>67</sup>.

Les observations montrent que ces élèves se retrouvent essentiellement dans la cour derrière les bâtiments du collège, c'est-à-dire derrière la cantine au niveau du parking et derrière l'infirmerie, qui sont des espaces interdits aux élèves. Ces espaces sont des endroits déserts,

---

<sup>67</sup> Hugo Dupont Hugo, *Ni fou, ni gogol*, Handicap Vieillesse Société. Presse Universitaires Grenoble, Grenoble, 2016. P.196

que ne fréquentent ni les élèves, ni les adultes. Goffman les appelle les « *lieux retirés* », se retirer dans ces espaces permet donc aux adolescents appartenant au monde diminué de ne pas avoir à se confronter au regard des autres, nul besoin de se contrôler. Les observations ont montré que ce groupe de pairs ne fréquente jamais plusieurs lieux de l'établissement tels que le préau ou le stade de foot, ces espaces se définissant, selon Goffman, comme des « *endroits interdits, hors limite* »<sup>68</sup> où le stigmatisé ne peut pas pénétrer, l'exclusion par les autres y étant effective.

En revanche, l'espace commun de la cantine ne permet pas aux élèves d'Ulis de se cacher, ni de se mettre à l'écart. Cet espace est défini selon Goffman comme un « *endroit policé* »<sup>69</sup>, où le stigmatisé peut pénétrer mais où son intégration n'est pas assurée. En conséquence, le noyau fort (monde diminué) va adopter une stratégie spécifique. La cantine est une grande salle qui peut accueillir 200 élèves. Le « *monde diminué* » s'installera à la sortie du self ou à la table la plus proche de la sortie de la cantine, situation où l'élève a le moins besoin de circuler entre les tables et donc le moins de chance d'être observé. Ce positionnement permet de sortir rapidement de la cantine, mais aussi de ne pas être importuné par les « *mendiants* »<sup>70</sup> qui se trouvent plus au centre de la salle et dans le fond. Cet emplacement, qui permet d'être à couvert et d'être le moins confronté possible au regard des autres, peut aussi parfois être occupé par les élèves de Segpa et les bons élèves.

### 3.1.2. Seul dans la cour de récréation

L'intégration de l'adolescent dans sa classe d'inclusion est révélatrice de son intégration dans le collège. Certains enquêtés subissent un isolement relationnel durant ces moments de liberté montrant leur inaptitude « *à engager des interactions dans le sens des attentes des élèves ordinaires* »<sup>71</sup>, interactions qui sont un élément déterminant de socialisation.

---

<sup>68</sup> Goffman, 1975, op.cit., p.100.

<sup>69</sup> Goffman, 1975, op.cit., p.100.

<sup>70</sup> Appellation donnée aux élèves qui volent sur les plateaux de leurs camarades.

<sup>71</sup> Joël Zaffran, *Quelle école Pour les élèves handicapés ?* Paris, La Découverte, 2007. P.137.

Ces élèves subissent un isolement social important durant les temps libres dans le collège, comme l'illustre cette observation dans le collège Blum qui est assez représentative de l'ensemble des observations menées sur ce terrain de recherche.

### **Une observation durant la récréation et la cantine**

La cloche sonne et les élèves dévalent les escaliers pour se précipiter dans la cour de récréation. Les élèves de la classe Ulis sont dispersés aux quatre coins de l'établissement, certains étant en inclusion. Les élèves sont très agités dans la cour, plusieurs altercations, provocations interviennent tout au long de la récréation. Les surveillants se partagent le périmètre afin de pouvoir surveiller l'intégralité des élèves.

Je retrouve Jordan au niveau du hall en train de faire des prises de catch avec des élèves de Segpa tandis que Yanis est assis sur des marches en train de regarder le match de foot qui a lieu plus bas dans la cour. La cour de récréation étant très grande, j'exécute plusieurs tours afin de pouvoir observer l'intégralité des élèves de la classe Ulis.

Derrière le bâtiment, caché de toute surveillance, je retrouve le groupe de Julien composé de Kahou, Abdoulaye et Ahmed. Ces adolescents sont en train de discuter à l'abri des regards. En contournant le bâtiment, je retrouve un peu plus loin Bryan, accroupi, en train de ramasser des fleurs.

En revenant par derrière, j'assiste à la sortie fulgurante d'une vingtaine d'élèves du bâtiment des Segpa, suivis de plusieurs surveillants qui leur courent après. Au sein de ce groupe, j'identifie Mohamed et Bakary, surexcités et accompagnés des autres élèves. Ils sont contents de leur coup ne s'étant pas fait attraper. Les deux surveillants sortent du bâtiment et commencent à gronder les élèves pour leurs comportements, mais le groupe leur tourne le dos tout en répondant avec arrogance aux remontrances qui leurs sont faites. Bakary s'exclame : « *Vas-y, c'était pas moi, t'es ouf, t'as rien vu* », tout en rigolant avec ses camarades.

La deuxième sonnerie retentit et tous les élèves restant dans la cour se précipitent dans la queue de la cantine. La cantine peut accueillir environ 200 élèves. Myriam est déjà installée à une table, seule près de la porte de sortie. Elle n'a pas l'air à l'aise, elle tourne le dos au reste de la salle et semble vouloir rester discrète.

Les autres élèves de la classe Ulis commencent à pénétrer, chacun à leur tour, dans la cantine. Une première table se forme avec comme meneur Julien, la table ne se situe pas loin de celle

de Myriam, proche de la sortie. Bryan, Kahou, Abdoulaye s'y installent. Jordan s'installe avec des élèves de sa classe d'inclusion à l'extrémité gauche de la cantine.

Ahmed rentre le dernier ayant été sanctionné par un AED à la suite d'une altercation (Ahmed aurait poussé un camarade dans l'escalier alors que le surveillant venait de lui demander d'être prudent). Ahmed se retrouve donc à une table derrière celle de Julien et discute à distance avec ses amis.

La fin du repas approche et les élèves redescendent pour aller se mettre en rangs, dix minutes plus tard.

Ces observations ont permis de constater que certains élèves n'avaient aucune relation avec les adolescents qu'ils citaient (réf : tableau) comme leurs amis dans les entretiens. Tel est le cas de Bryan : aucune interaction n'a pu être observée entre lui et des élèves de l'établissement autres que ceux de la classe Ulis. Bryan est très solitaire durant les temps libres, il reste régulièrement seul pendant la récréation. L'absence relationnelle de ces jeunes montre l'échec de l'inclusion censée assurer leur intégration. Ce qu'avaient déjà montré les résultats de recherche de Joël Zaffran : « (L'élève) connaît pendant la plus grande partie de son temps de scolarisation une absence de relation directe. » (1997, p.138). Il semble à présent opportun de rechercher les causes de cette solitude, en s'appuyant à la fois sur les témoignages des enquêtés et sur les observations menées.

La mise à l'écart ou à distance faite par les « normaux » envers les adolescents porteurs d'un stigmatisme s'explique à travers le concept de « liminalité », créé par Arnold Van Gennep et repris par Marcel Calvez. Ce concept permet de rendre compte du traitement social du handicap, caractérisé par un positionnement périphérique de la personne qui en est porteuse. Les élèves de l'établissement n'expriment pas un processus d'exclusion manifeste, mais n'opèrent pas non plus une démarche d'inclusion. C'est à travers un enchevêtrement de procédés de mise à l'écart que l'adolescent scolarisé en Ulis se retrouve dans un positionnement social intermédiaire. Elle permet la présence physique de l'enfant sans pour autant prétendre à la reconnaissance de son identité sociale par les autres élèves, reconnaissance, pourtant, qui assurerait la réalité de son intégration dans le collège.

Les propos exprimés par Damien illustrent très bien ce phénomène : « *Alors, voyons un petit instant, alors qu'est-ce que je pourrais dire, qu'est-ce que j'apprécie ? Déjà, je vais dire le positif. En fait, ce que j'apprécie, c'est que c'est plutôt un collègue calme. Ce que j'apprécie pas, c'est plutôt des élèves enfermés qui sont, voilà, ils sont groupés entre eux, voilà. »*



Pour Damien, ces regroupements sont perçus comme un rejet et une mise à l'écart par les autres élèves. La cour de récréation n'est pas un lieu comme un autre : « *Y être isolé est rapidement mal vécu. Les enfants le comprennent dès la maternelle et mettent beaucoup d'énergie à s'intégrer parmi leurs pairs* »<sup>72</sup>. Certains adolescents porteurs de handicap, essentiellement scolarisés dans le collège Blum, perçoivent leur solitude sociale comme la conséquence directe d'un rejet explicite de la part des autres élèves. C'est ce qu'exprime Myriam qui dit être régulièrement soumise à des moqueries et des violences du fait de sa scolarisation en Ulis : « *Des fois ça tape, des fois ça pousse, des fois ça insulte* ». Myriam essaye de mettre en place une stratégie afin d'éviter les regards et les brimades : « *Parce que des fois les élèves me regardent dans un air en me disant regardez, c'est une Ulis, elle est très bizarre cette Ulis.* » Ce sentiment de rejet que perçoit Myriam durant sa scolarisation résulte d'un procédé de mise à distance par les « normaux » qui opèrent ainsi : « *Par un jeu d'actions sociales, les élèves ordinaires mettent en place un procédé de dénормification afin d'empêcher toute assimilation de l'enfant handicapé* »<sup>73</sup>. Le comportement de la majorité des élèves des deux collèges témoigne d'une indifférence à l'égard des enquêtés, ce qui entraîne une tension ainsi qu'une incertitude ressentie par tous les élèves, mais particulièrement par les adolescents de la classe Ulis. Le processus de socialisation de ces adolescents est confronté à plusieurs obstacles : « *L'individu stigmatisé apprend et intègre le point de vue des normaux, acquérant par là les images de soi que lui propose la société, en même temps qu'une idée générale de ce qu'impliquerait la possession de tel stigmate. Puis vient la phase où il apprend qu'il possède ce stigmate et connaît, cette fois en détail, les conséquences de ce fait* »<sup>74</sup>. Ces étapes de sa socialisation peuvent provoquer plusieurs bouleversements identitaires chez le jeune ayant des difficultés à se positionner et à construire son identité.

Les observations ont aussi confirmé la présence d'une distance ainsi que d'un rejet de la part des autres élèves à l'égard des adolescents porteurs d'un handicap, comme énoncé par Emmanuel Weislo, dans son ouvrage, *Le handicap a sa place* : « *La ségrégation ne se limite pas à la mise à l'écart des personnes handicapées [...], une forme de ségrégation plus insidieuse consistant à placer l'autre sous le joug d'une différence radicale, en assimilant la personne à son handicap* » (2012, p. 41).

---

<sup>72</sup> Julie Delalande Julie, *Culture enfantine et règles de vie : jeux et enjeux de la cour de récréation*. Terrain, 40. 2003. P.1-14. P.4.

<sup>73</sup> Joël Zaffran, *L'intégration scolaire des handicapés*, L'Harmattan, Paris, 1997. P.33-188. P. 163

<sup>74</sup> Goffman, 1975, op.cit., p.46.

- Les adolescents le plus touchés par le rejet sont ceux présentant un degré de handicap important comme Theresa ou encore Christophe, ainsi que l'illustre cette observation :

Durant la récréation d'un jeudi après-midi dans le collège de la Colline, j'observe Theresa, surexcitée, sautant sur elle-même et parlant assez fort. Je m'avance donc dans sa direction pour observer de plus près son comportement et la réaction des autres élèves.

Theresa décide de s'amuser en caressant le visage de ses camarades. Elle commence par caresser le visage de Damien qui la rejette : « *Theresa, arrête, laisse-moi tranquille !!!* » Elle n'y prête pas attention et, toujours aussi enthousiaste, sautille vers un groupe de garçons installés dans un coin de la cour. Elle commence à caresser le crâne de Mat qui réagit violemment ayant été pris par surprise : « *Ah c'est quoi, vas-y j'ai flippé* ». Le groupe regarde étrangement Theresa et s'éloigne rapidement de l'autre côté de la cour.

Un groupe de filles de 6<sup>e</sup> s'amuse à se courir après, quand Theresa saute avec énergie pour se mettre devant elles puis caresse le visage de Julie. Celle-ci répond de manière agressive : « *Ah, c'est dégueulasse, me touche pas.* » Les autres filles la rejoignent et commencent à se moquer de Theresa qui demeure souriante face à elles. Les filles commencent à discuter entre elles tout en regardant Theresa qui ne bouge pas. « *Elle est folle, elle me touche comme ça.* » Aminata réplique : « *Non mais vas-y, c'est une handicapée, regarde sa tête.* » Theresa ne paraît pas comprendre ou prêter attention à ce que les filles disent à son sujet. Elle reste devant le groupe et tente de caresser à nouveau le visage de Julie qui se met à courir, suivie de ses copines en criant des insultes impossibles à comprendre.

Je me dirige vers Theresa toujours souriante pour la saluer, puis la sonnerie retentit et je lui demande d'aller se mettre en rang.

Cette observation illustre l'écart existant dans les interactions entre Theresa et les adolescents du collège. Son comportement est considéré comme déviant par les autres élèves, du fait de son manque de conformité aux codes comportementaux juvéniles. Selon Howard Becker, « *les groupes sociaux créent la déviance en instituant des normes dont la transgression constitue la déviance* » (2012, p. 32). Il a été montré dans le chapitre précédent que ces adolescents subissent une « *carrière de déviant* » à cause de l'absence d'accomplissement de la troisième étape mentionnée par Howard Becker : l'identité commune. Les niveaux de déviance diffèrent selon les enquêtés, induisant des degrés de rejet plus ou moins importants en fonction du niveau de visibilité de leur déviance.

Les stratégies mises en place par les normaux illustrent un procédé de « *dénormification* »<sup>75</sup> qui se traduit par tous les stratagèmes que les élèves ordinaires mettent en place pour empêcher l'enfant porteur d'un handicap d'accéder à la normalisation, de manière à le laisser dans un statut social intermédiaire. Le dispositif Ulis permet l'inclusion de l'enfant dans l'école ordinaire. Cependant, il n'entraîne pas nécessairement l'intégration de l'enfant, provoquant ainsi des conséquences importantes sur sa construction identitaire comme sur son bien-être à l'école.

Une étude quantitative, *Elèves handicapés ou porteurs de maladies chroniques : perception de leur vie et de leur bien-être au collège*<sup>76</sup>, menée à Toulouse, confirme les conséquences négatives de l'absence de prise en compte des risques de l'inclusion pour ces jeunes. Elle s'intéresse au vécu scolaire et à la perception des élèves en situation de handicap, scolarisés individuellement ou collectivement (Ulis) au collège. L'échantillon de cette recherche comprend 7023 élèves scolarisés de la sixième à la troisième. Cette étude reprend l'échelle de Cantril (1965) pour mesurer le bonheur à l'école de ces jeunes, en se référant aux indicateurs de bien-être à l'école. Cette enquête montre que les élèves scolarisés en Ulis sont ceux qui subissent le plus de brimades, lors de leur scolarisation, avec un taux de 68,8% pour les garçons et de 73% pour les filles. En comparaison, les brimades subies par les élèves « ordinaires » présentent un taux de 47,7% pour les filles et de 40,1% pour les garçons. Ces adolescents sont donc beaucoup plus touchés que les autres, sept élèves sur dix déclarent avoir subi au moins une forme de brimade sans différence selon le sexe. Cette étude vient confirmer les propos de mes enquêtés. La scolarisation en Ulis et les stigmates qui en découlent peuvent positionner ces adolescents en victimes, du fait du comportement malveillant et violent des autres élèves de l'établissement à leur égard. Cette vision de l'inclusion a aussi été confirmée lors d'une conférence de comparaison internationale sur l'école inclusive. Dans un entretien mené par François Jarraud à la suite de cette conférence, Nathalie Mons énonce que plusieurs études montrent que les enfants porteurs de handicap, scolarisés en école ordinaire, déclarent souvent être mal à l'aise à l'école. De ce fait, il faut prendre en compte le risque que peut comporter l'inclusion pour ces adolescents. Leur seule présence dans le collège n'engendre pas automatiquement l'acceptation et le respect des autres élèves à leur égard ; le risque de mal-être provoqué par un isolement social doit être soulevé.

---

<sup>75</sup> Joël Zaffran, *L'intégration scolaire des handicapés*, L'Harmattan, Paris, 1997. P.33-188. P. 164.

<sup>76</sup> E Godeau, M Sentenac, D Pacoricona Alfaro, V Ehlinger, *Elèves handicapés ou porteurs de maladies chroniques : perception de leur vie et de leur bien-être au collège*, Education et Formation, 2015. P145-161.

## 3.2 Une intégration partielle

Les résultats de cette enquête montrent que très peu d'adolescents ont réussi à s'intégrer dans les groupes de pairs, créant ainsi des écarts relationnels importants entre eux. Dans un premier temps seront analysées les aptitudes mises en avant par certains adolescents leur permettant une intégration réussie dans un groupe d'amis. Ces compétences reposent principalement pour le genre masculin sur des aptitudes sportives et la reconnaissance de sa virilité exprimée par la réputation. Mais les compétences physiques ne sont pas les seules, la maîtrise du numérique représente aussi une aptitude recherchée entre jeunes. Cependant une minorité d'enquêtés ont développé ce genre de compétences, les autres adolescents subissent la propagation de leur isolement. Il semble intéressant de se demander quels sont les facteurs conduisant à cette solitude ?

### 3.2.1 Des aptitudes facilitant l'intégration

L'analyse du corpus ainsi que les observations menées ont pu expliquer en partie les inégalités relationnelles présentées par les enquêtés. Certains adolescents ont plus de facilités à créer une relation avec les autres élèves de l'établissement, ce qui s'explique par le fait qu'un adolescent porteur de handicap peut avoir la capacité de « *transformer le regard porté sur lui afin de pouvoir être vu autrement* »<sup>77</sup>. De plus, des aptitudes ou des facteurs peuvent influencer leur intégration, comme une passion commune ou une proximité culturelle et ethnique, propre à renforcer leur intégration dans un groupe de pairs.

Ainsi, certains adolescents mettent en avant, dans les relations qu'ils citent, une passion commune dans un domaine ou une discipline ayant facilité leur intégration. Léo et Tom, par exemple, tous deux fans de jeux vidéo, expliquent que les conversations avec leurs amis portent essentiellement sur ce thème : « *On parle souvent de jeux vidéo.* » Cette nécessité de point commun dans la relation est soulignée par les auteurs de *La vie en réseaux* : « *L'idée [est] que les gens ont d'autant plus de chances de se fréquenter qu'ils ont plus de points communs. Toutes les relations sociales peuvent donc être marquées par des formes de similarités ou de dissimilarités ("homophilie" et "hétérophilie")* » (2011, p. 230). Cette nécessité de similarité dans la relation passe par des intérêts communs qui permettent de créer complicité et partage. Léo a mis en place un grand jeu de rôles pour son groupe d'amis. Ce jeu reprend l'imaginaire

---

<sup>77</sup> Joël Zaffran, *Quelle école Pour les élèves handicapés ?* La Découverte, Paris, 2007. P.138.

des jeux vidéos en attribuant à chaque participant un personnage ainsi que des pouvoirs. Le maître du jeu Léo réunit les joueurs pour commencer une partie en imposant un contexte, des missions et des obstacles. Les participants devront traverser un labyrinthe imaginaire. Il m'explique qu'il y passe beaucoup de temps afin de créer un monde virtuel où tout le monde peut jouer : « *Faut que je demande à tout le monde, mais je sais que, de base, il y a Nino, Gabriel, Math, pour eux, je suis sûr. Après, je vais demander aux autres s'ils sont sûrs qu'ils participent. Il y a aussi Ibrahim qui participe aussi, ça c'est sûr aussi.* » En faisant preuve de compétences dans le jeu, Léo réussit à affirmer sa place au sein du groupe de pairs.

Dans le collège Blum, seul, Jordan a réussi à s'intégrer dans plusieurs groupes de pairs. Il a mis en avant plusieurs de ses compétences pour s'intégrer dans les groupes de pairs. Ce jeune a réussi à s'intégrer avec les élèves de sa classe d'inclusion par le jeu de la bagarre. Paul Willis, dans son ouvrage *L'école des ouvriers*, énonce l'importance de ce jeu de violence dans la définition du groupe de pairs, sa signification sociale. Pour reprendre ses propos, ce jeu « *est un système informel du prestige et son ultime validation* » ; « *le prestige informel et la réputation masculine* » (2011, p. 63). Ce phénomène est présent seulement dans cet établissement qui a les caractéristiques d'un collège de banlieue. Ce jeu de violence renvoie à une sous-culture juvénile particulièrement présente dans les quartiers populaires. Comme l'énoncent Anne Barrère et Nicolas Sembel, dans leur ouvrage *Sociologie de l'éducation* : « *En banlieue parisienne par exemple, on peut montrer l'existence d'une sous-culture adolescente relativement autonome, où le langage et les comportements sont organisés autour du conflit et secrètent, banalement aux yeux des jeunes, de la violence.* » (2005, p. 97)

Jordan a aussi réussi à créer des relations avec d'autres élèves de l'établissement, les Segpa. Avec ce groupe, il partage une passion commune, le catch, qu'ils pratiquent régulièrement pendant les récréations : « *En récréation, je joue avec Rayman, Souleyman et Louis à royal rumbel, c'est du catch.* » A travers le catch, Jordan met en place un processus d'intégration s'exprimant par « *les diverses modalités d'interaction utilisées par un individu pour être situé et se situer dans un groupe ou une collectivité afin de se voir reconnus une place, un statut et une identité sociale* », pour reprendre la définition de Roland Doron et Françoise Parot dans leur *Dictionnaire de psychologie* (1991). Mohamed, en revanche, qui fréquente les mêmes espaces que Jordan et essaye régulièrement de participer au catch, ne bénéficie pas de la même acceptation par le groupe que Jordan, ainsi que le montrent les observations.

Jordan partage avec les Segpa un passe-temps, le catch. Le jeu de combat entre adolescents est un phénomène courant aujourd'hui. Il ne représente plus seulement un conflit, c'est aussi un rite de passage entre les élèves.

Mohamed, qui a des pulsions de violence, aime participer aux bagarres amicales entre les élèves, mais les élèves de Segpa n'apprécient pas sa présence.

Durant une observation de la récréation, je pénètre dans le préau et j'aperçois le groupe des sixièmes Segpa qui s'organise pour mettre en place des combats amicaux. Mohamed souhaitant y participer commence à provoquer un élève du groupe en lui prenant sa casquette, ce qui est une façon habituelle de taquiner un camarade et ainsi provoquer une course-poursuite dans la cour.

Mais l'élève ne réagit pas comme convenu : « *Qu'est-ce que tu fais connard, moi je joue pas avec toi, dégage !!!* » Mohamed ne comprend pas la réaction de l'élève, il pense qu'ils sont toujours dans le jeu et que les insultes en font partie. Il surenchérit donc en le traitant de « *sale pd* ». Ce qui provoque une colère noire chez l'élève et entraîne l'intervention d'un surveillant.

Cette situation montre que Mohamed opère une action d'imitation. « Chercher » son camarade peut être considéré comme une stratégie permettant un premier contact interactionnel dans l'objectif de créer une relation. Cette stratégie est répandue au sein des collèges (je cherche mon camarade en lui volant sa casquette, son sac... Pour pouvoir enclencher une course-poursuite qui finit sur un combat amical).

Régulièrement, Mohamed et Jordan utilisent le conflit comme premier contact avec les élèves. Jordan a tissé comme premier lien, avec les Segpa et sa classe d'inclusion, les bagarres, qui se déroulent pendant les récréations, ce qui a ensuite donné lieu à une relation plus sereine et réciproque entre eux. Cependant, Mohamed, qui opère la même stratégie avec les élèves de Segpa, ne parvient pas à obtenir le même résultat que Jordan. Cette différence de traitement peut s'expliquer en partie par l'origine ethnique de ces deux élèves. Le groupe de Segpa, amis de Jordan, sont tous originaires des pays subsahariens, ayant la peau noire comme Jordan, alors que Mohamed est originaire d'Afrique du Nord. L'acceptation de Jordan plutôt que de Mohamed peut-elle s'expliquer par l'origine ethnique de l'élève ? Une proximité ethnique permet une similarité dans les relations amicales facilitant, la création de liens. D'après *La vie des réseaux*, ouvrage précédemment cité, « *L'homophilie est un indicateur intéressant d'une caractéristique plus macro-sociale qui est la ségrégation sociale* » (2011, p. 231). Selon ses auteurs, « *l'homophilie de race (au sens américain) ou d'ethnie serait celle qui crée les plus fortes divisions.* » (2011, p. 232). Erving Goffman, quant à lui, parle de « déviant intégré », du fait de son acceptation dans plusieurs groupes, ayant créé de fortes relations, alors que

Mohamed incarne le « déviant rejeté » qui se retrouve « *constamment en situation sociale avec le groupe, mais étranger à lui* »<sup>78</sup>.

Le rejet de Mohamed s'explique, en partie, par les compétences physiques de Jordan dans ces jeux de catch, mais aussi par la concordance ethnique de Jordan avec ce groupe de pairs. Mohamed subit un rejet du fait d'une ségrégation de couleur. Ce rejet, effectué à son encontre, est aussi un moyen, pour le groupe, de se valoriser, à travers l'exercice d'un privilège : le pouvoir d'exclure.

### 3.2.2 Les facteurs de l'isolement

Certains adolescents n'ont pas réussi à assimiler les codes comportementaux attendus. On peut remarquer que la majorité des élèves n'ayant pas réussi à acquérir le comportement attendu sont porteurs du handicap de l'autisme. La variable « catégorie de handicap » peut ainsi être avancée. Les adolescents autistes sont-ils les moins à même de réussir à créer une relation ? La catégorie choisie pour les deux classes Ulis enquêtées regroupe des handicaps variés, réunis sous l'appellation « trouble du comportement ». Mais les élèves y étant scolarisés ne sont pas touchés par le même type de handicap ou les mêmes symptômes. En référence au tableau présentant les adolescents, les élèves atteints d'autisme sont ceux ayant le plus de difficultés à créer des interactions avec les autres élèves. Le docu-fiction, *Le cerveau d'Hugo*, illustre, à travers la parole de plusieurs adolescents et adultes atteints d'autisme, leurs difficultés à créer une interaction ou une relation sociale. Ces difficultés s'expliquent, selon les scientifiques et médecins intervenant dans le documentaire, par le fait que cette maladie psychique engendre une incapacité biologique, innée, à développer des contacts affectifs et sociaux. L'analyse du corpus confirme ces difficultés. Ces enquêtés expriment l'envie de s'intégrer, mais sans savoir comment procéder, comme l'illustrent les propos d'Intujah :

Intujah : « *J'aimerais me faire des amis, mais je sais pas comment bien faire.* »

Louisa : « *Tu vas faire comment ?* »

Intujah : « *Je pense que je vais aller vers eux et essayer de leur parler. Après, ils vont venir vers moi et ils vont discuter avec moi.* »

Les propos d'Intujah montrent son envie de s'intégrer dans un groupe de pairs, mais aussi la difficulté pour lui de prendre contact. Selon lui, son initiative d'engager l'interaction avec un

---

<sup>78</sup> Goffman, 1975, op.cit., p.165.

élève provoque nécessairement la réciprocité dans l'échange relationnel. Ce qui pose la question du manque de connaissance des codes relationnels des adolescents de la part de mes enquêtés. Cependant, cette volonté d'initiative de la part d'Intujah n'est pas constatée lors des observations. Il reste régulièrement à côté de Damien dans un coin de la cour, sans qu'il y ait forcément d'interaction entre eux. Ainsi, la variable handicap peut constituer un critère d'analyse dans le comportement des enquêtés. Les adolescents atteints d'autisme sont Damien, Intujah, Bryan, Theresa et Christophe. Les observations ont montré que ces élèves subissent un isolement social durant tous leurs moments de liberté dans l'établissement. Les interactions, pour ces élèves, sont presque inexistantes. Leur positionnement dans l'espace peut être considéré comme similaire. Dans le collège Blum, Christophe reste derrière le bâtiment principal, près du parking, et Bryan reste de l'autre côté de la cour derrière le bâtiment des Segpa. Ces espaces sont fréquentés par ces élèves de manière constante durant toutes les observations. Dans le collège de la Colline, la disposition des infrastructures étant différente, les élèves ne peuvent pas se cacher. Cependant, Damien, Intujah et Theresa restent dans un coin de la cour, moins fréquenté, où se trouve leur rang. La position des deux garçons ne change pas durant toute l'année. Theresa, elle, est plus mobile durant les récréations. Elle se balade régulièrement et essaye à plusieurs reprises d'engager un contact avec les autres élèves. Mais, pour cette adolescente, se pose le problème du manque de connaissance des codes relationnels juvéniles. Theresa initie le contact en caressant le visage de ses camarades ou en sautillant, en chantant, ce qui provoque une incompréhension de la part des autres élèves. Les différentes tentatives de Theresa pour nouer un contact se soldent par le rejet ou le dégoût de certains élèves à son égard. Plusieurs appellations données à Theresa par les autres élèves ont été reprises : elle est « folle » ; « gogole » ; « malade » ; « elle fait peur ». Ces appellations manifestent une intolérance face à un comportement jugé comme hors norme par les autres élèves. Theresa se voit ainsi régulièrement rejetée du fait de sa déviance.

La conséquence de l'isolement social de ces élèves est un renfermement progressif sur eux-mêmes, un renoncement à créer des relations au sein du collège, comme l'exprime Damien :

Louisa : « *Est-ce que tu penses te faire des copains les années suivantes ?* »

Damien : « *Non, je pense pas, je trouve que c'est mieux comme ça.* ». Cet adolescent exprime le discours de plusieurs enquêtés comme Franck, Mathias ou encore Bryan. Cette absence de volonté intégrative intervient à la suite de plusieurs rejets de la part des autres élèves. Elle peut aussi s'expliquer par le manque d'interactions juvéniles durant plusieurs années, ce qui a amené le jeune à se construire et à vivre en renonçant à toute relation avec ses pairs.



L'analyse des entretiens et les observations montrent que très peu d'adolescents scolarisés en Ulis ont réussi à créer une relation au sein de l'établissement qui puisse se transposer dans plusieurs contextes différents. Cette absence de relations engendre un isolement social pour ces adolescents. Tous les élèves ne sont pas égaux face à leur intégration dans leur établissement. Certains élèves, tels que Jordan, Rachid, Tom ou Léo, ont montré des compétences particulières leur permettant d'intégrer un groupe de pairs. Cependant, sur les deux classes enquêtées, ces élèves ne représentent qu'une minorité, la majorité des élèves restant dans un isolement social durant leur scolarité. Cet isolement peut à la fois s'expliquer par le manque de compétences sociales nécessaires permettant de prendre l'initiative de l'interaction ou encore par le rejet explicite de certains « normaux », qui ne comprennent pas la présence de ces élèves dans leur collège. Il semble à présent opportun d'étudier dans le prochain chapitre les relations extra-scolaires ainsi que le rôle du numérique dans la socialisation de ces jeunes.

## Chapitre 4 : Des relations extrascolaires dans le monde juvénile

Après avoir étudié les différentes relations existant au sein de l'établissement ainsi que l'isolement social de certains adolescents durant leur scolarité, il semble opportun de se demander comment leur socialisation juvénile se construit à l'extérieur de l'école ? Il faut avant tout rappeler que la loi de 2005 prévoyait une scolarisation pour tous les enfants au sein de l'école du quartier, près du domicile familial. Cependant, l'application de cette mesure n'est pas effective. Les classes Ulis accueillent des catégories de handicaps variés ne permettant pas une localisation de proximité selon les troubles de l'enfant. Les adolescents composant particulièrement le collège Blum sont domiciliés dans différents arrondissements de Paris, ce qui peut constituer une barrière relationnelle dans la poursuite de la socialisation de ces adolescents en dehors de l'école.

Cette transposition d'un contexte relationnel définirait le niveau de relations créées par ces jeunes. Ainsi, les relations créées au sein de l'établissement peuvent être considérées comme fortes dans le cas où elles s'insèrent dans différents contextes manifestant l'intensité de la relation créée. Mais tous les enquêtés ne sont pas à même de transformer une interaction en lien fort. Quels sont les facteurs facilitant l'intensité relationnelle ? A l'extérieur de l'établissement, de nouvelles relations peuvent-elles se créer au sein des « *groupes de quartiers* »<sup>79</sup> ? Il semble alors intéressant de savoir si les jeunes scolarisés en Ulis réussissent à s'intégrer dans cette culture juvénile dominante des quartiers. Le numérique occupe une place importante dans la socialisation des adolescents, comme l'a énoncé Anne Barrère dans son ouvrage, *L'éducation buissonnière*, la socialisation des groupes de pairs a subi une transformation avec l'arrivée du numérique et des jeux vidéos créant de « *véritables communautés de pratiques* » (Tremel, 2001) » (2011, p.203). Le phénomène internet touche-t-il tous les adolescents, et particulièrement ceux porteurs d'un handicap ?

---

<sup>79</sup> Paul Willis, *L'école des ouvriers*, Edition Les belles Lettres-BLDD, Paris, 2011. P.40-331. P.46.

## 4.1 Trainer dans la rue

Au sein de cette première partie, on présentera les adolescents ayant réussi à poursuivre leurs relations en dehors du collège, montrant ainsi l'intensité de l'amitié créée par certains. Néanmoins, quels sont les obstacles de ce nouveau contexte relationnel pour ces jeunes ? On abordera ensuite le cas des adolescents subissant un isolement social à l'intérieur du collège, afin de savoir si cet isolement perdure dans leur vie quotidienne et quels sont leurs ressentis par rapport à ce manque interactionnel et relationnel. Les activités extrascolaires peuvent aussi représenter un contexte relationnel important pour ces adolescents, leur permettant d'étendre et développer leurs relations déjà existantes.

### 4.1.1 Quand les jeunes traînent ensemble

Il convient de repérer quels sont les élèves qui réussissent à faire perdurer à l'extérieur du collège les relations qu'ils y ont créées et d'en explorer les raisons. Les adolescents enquêtés ont régulièrement employé le terme « *traîner* » pour définir leur activité à la sortie du collège. Cette expression a été analysée par la sociologue Elsa Ramos dans un article paru dans le *Nouveau manuel de sociologie*. Elle définit ces temps « *par l'absence d'activités et d'objectifs, des temps sans contenu et sans nature* »<sup>80</sup>. L'absence d'objectif et de contrainte d'action permet aux jeunes de bénéficier d'un temps de liberté, défini selon Joël Zaffran et Marie-Hélène Massot dans un article intitulé *Auto-mobilité urbaine des adolescents franciliens*, comme des moments où les jeunes peuvent explorer « *l'expérience de la liberté de choisir, de participer et de se mouvoir* » (2007, p.230)

L'analyse du corpus montre que les adolescents ayant réussi à créer une relation forte avec d'autres élèves de l'établissement arrivent à la transposer hors du collège. Cependant, ces relations extérieures se différencient selon l'intensité du lien qui unit ces adolescents. La force de ces liens sera évaluée selon la fréquence et la répétition des rencontres entre jeunes. Quels sont les élèves ayant réussi à intensifier leurs relations ?

Dans le collège de la Colline, la moitié des élèves de la classe Ulis ont des relations avec des camarades à l'extérieur. Franck, Tom, Rachid et Léo fréquentent leurs amis du collège à l'extérieur de l'institution, comme l'illustrent les propos de Léo, qui ne considère plus ses

---

<sup>80</sup> Elsa Ramos, *On va traîner devant le collège. Enfin, pas traîner...*, Nouveau manuel de sociologie, Armand Colin, 2010. P.217-224. P.219.

camarades comme de simples amis, mais bien comme des « frères » avec lesquels il partage divers moments permettant d'intensifier la relation créée entre eux : « *Oui des fois, quand je termine plus tôt, je vais souvent à Italie II avec Raph ou Mat.* » La proximité d'un centre commercial à côté du collège, leur permet de disposer d'un espace couvert où ils peuvent « traîner » ensemble après les cours. Tom fait aussi partie de ce groupe : « *On traîne à place d'Italie Olympiade avec Léo, Mat et Louis.* » L'intégration de Tom dans le groupe d'amis de Léo représente un « "encadrement", la dépendance d'une forme sociale (ici une relation interpersonnelle) par rapport à une autre »<sup>81</sup>. De plus, Tom leur a fait découvrir le « parcours », une nouvelle occasion pour ces jeunes, de se fréquenter le week-end ou durant les vacances : « *On fait du parcours, du basket, on se promène, hum, on parle souvent de jeux vidéo.* » La relation créée entre ces adolescents repose, on le voit, sur un partage de passions telles que les jeux vidéo ou le sport. Le troisième élève côtoyant ses amis du collège durant son temps libre est Franck : « *Mmm, des fois il y a Tom, mais le plus souvent, je traîne avec Jason parce que je trouve que, lui, il est mature, il n'en a pas l'air, mais il est mature.* » De plus, Tom se retrouve également intégré avec Franck par le partage d'une autre passion, le basket, qu'ils pratiquent ensemble le week-end. Le quatrième adolescent ayant réussi à créer un lien fort avec ses amis de la classe d'inclusion est Rachid, qui fréquente régulièrement son ami Elias pendant les week-ends, autour des mangas et des jeux vidéo qu'ils pratiquent régulièrement chez Elias.

Au collège Blum, divers types de socialisation sont observés à l'extérieur de l'établissement. Le « monde diminué », composé de Julien, Ahmed, Bakary, Kahou et Abdoulaye, se retrouve régulièrement après le collège, comme en témoignent ces propos. Ahmed : « *Julien, je le vois régulièrement. Avec Kahou et Bakary, on va à Fougère*<sup>82</sup>. » Kahou : « *Je vais au parc. Quand Julien prend pas son taxi, on va au parc.* » Bakary : « *Des fois je sors avec Abou, oui des fois.* » Cependant, après plusieurs approfondissements de ma part sur leurs relations à l'extérieur, certains des élèves confient se voir après le collège, mais ne pas se fréquenter durant les week-ends ou les vacances scolaires. Julien justifie cette insuffisance relationnelle par le fait qu'il n'habite pas à côté. L'absence de scolarisation à proximité du domicile familial peut constituer pour certains un frein relationnel.

Les élèves ayant réussi à faire perdurer leurs relations amicales à l'extérieur présentent une caractéristique commune, qui est l'intégration sociale individuelle dans un groupe de « normaux » déjà constitué. Deux élèves, Jordan et Myriam, ont ainsi réussi à s'intégrer

---

<sup>81</sup> Claire Bidart, Alain Degenne, Michel Grossetti, *La vie en réseau. Dynamique des relations sociales*, Puf, Collection Le lien social, Paris, 2011. P. 1-335, p. 41.

<sup>82</sup> Fougère est le nom d'un quartier situé dans le 20<sup>ème</sup>. Il se compose d'un petit parc entouré par une cité.

individuellement dans un groupe déjà constitué. Jordan : « *La dernière fois, on est allé à la bibliothèque ensemble [...] Si, parfois on se voit et on va au square, on se suit.* » Myriam : « *Non, c'était plus vers le vendredi, Ravika termine à 14h30 et moi aussi, donc j'allais chez elle.* » Cependant, il faut noter que Myriam, après une dispute avec ses copines au mois de janvier, a perdu toute relation avec ce groupe, ce qu'elle regrette profondément. Durant l'interview, elle exprime avec beaucoup d'émotion la perte de ses copines et son retour vers un isolement social, à la fois dans le collège et à l'extérieur.

L'analyse des relations extérieures fait ressortir une distinction entre les deux établissements. Dans le collège difficile, les élèves traînent régulièrement à la sortie de l'école, l'occasion d'interactions et de relations entre eux. Selon Elsa Ramos précédemment citée, l'expression traîner fait référence à la notion d'improvisation, les jeunes font preuve de disponibilité face aux alternatives qui s'offrent à eux durant ce moment, comme l'illustre ces extraits d'entretien : Abdou : « *Je traîne avec tous ceux qui sont là, devant le collège.* » Bakary : « *A la sortie du collège, des fois je traîne, des fois je traîne pas, avec plein de personnes.* » Ahmed : « *Oui, je reste devant le collège, j'ai rien à faire, avec tout le monde, avec les gens qu'il y a devant le collège.* » Mohamed : « *Je traîne devant le collège, si on m'insulte, après voilà je cours et je perds mon temps, mais c'est pour rigoler. Je les tape, je leur donne des petits coups comme ça.* » Les adolescents qui adoptent ce comportement composent, pour la plupart, le noyau fort de la classe Ulis : le monde diminué. Il a été vu dans les chapitres précédents que ces jeunes n'ont pas réussi à créer de relations au sein du collège avec d'autres jeunes, leur socialisation à l'intérieur de l'établissement ne se fait qu'avec les élèves de la classe Ulis.

Les adolescents restant devant le collège constituent un public ouvert à la socialisation. Du fait qu'il ne faut pas nécessairement faire partie du groupe pour « traîner » avec eux, il n'y a pas de rejet envers ces jeunes dans un espace ouvert à tous (le trottoir). La scolarisation dans le collège permet l'intégration dans les groupes de pairs. Le fait de traîner devant le collège permet la construction d'une identité plus globale pour les enquêtés, étant visuellement intégrés dans un « *groupe de quartier* »<sup>83</sup> plus large, ayant comme identité sociale première, l'appartenance au quartier. Cette appartenance au lieu d'habitation, pour les espaces stigmatisés, « *les cités* », représente parfaitement le cas du collège Blum, entouré des bâtiments de la cité « *Les Fougères* ». Cette identification au lieu d'habitation par les jeunes a été mise en avant par David Lepoutre, dans son ouvrage, *Cœur de banlieue* : « *Le quartier constitue par conséquent un support majeur de l'identité adolescente.* » (1997, p. 52). Le collège se trouve dans cet « *espace*

---

<sup>83</sup> Paul Willis, *L'école des ouvriers*, Edition Les belles Lettres-BLDD, Paris, 2011. P.46.

*habité* »<sup>84</sup> qui se définit par l'appropriation et l'investissement des habitants qui s'exprime par la valorisation sociale qu'en font les adolescents : « *le groupe ouvre aussi la possibilité de contacts qui permettent à l'individu de se construire des cartes alternatives de la réalité sociale* »<sup>85</sup>. Dans son ouvrage, *L'éducation buissonnière*, Anne Barrère avance qu' « *on peut trouver son identité en partageant les mêmes goûts ou le même style que l'autre, et surtout en se définissant exclusivement par appartenance à un groupe* » (2011, p. 129).

Cette stratégie d'intégration qu'adoptent les enquêtés montre la volonté d'être reconnu comme un jeune à part entière, faisant partie d'un ensemble plus large, les élèves de « PMA » (diminutif du collège). Le nom du collège tout comme les jeunes qui le composent participent à la construction identitaire des adolescents, comme en témoigne le fait de taguer son sac à dos selon son quartier de rattachement et son collège d'affectation, comme le font plusieurs enquêtés. L'appropriation de cette identité : « *La stigmatisation, qui est en apparence le produit de territoire stigmatisé, finit toujours, en réalité, par produire un territoire propre, un territoire revendiqué comme territoire stigmatisé* »<sup>86</sup>. S'exprime ainsi la quête de l'unicité, d'où l'importance pour l'adolescent d'être reconnu comme appartenant à une communauté définie institutionnellement par le quartier et le nom de l'établissement.

#### 4.1.2 Les « sans-amis »

Les adolescents n'ayant pas réussi à créer une relation au sein du collège se retrouvent confrontés à un double isolement social, durant leur scolarité, mais aussi à l'extérieur du collège dans leur vie quotidienne. Les observations montrent que certains enquêtés ont une vision utopique de leurs relations à l'extérieur. A la question : « *Qui sont les élèves devenus amis que tu fréquentes à l'extérieur du collège ?* », plusieurs d'entre eux évoquent les adolescents qu'ils croisent dans la rue, sans pour autant qu'il y ait eu aucune interaction. Ainsi, Mohamed : « *Yanis je le vois dehors, en plus, lui, il habitait dans mon quartier [...] Non, je le vois juste dans la rue.* » ; « *Parfois, je les vois quand je vais à Belleville, parfois je les vois.* » (Kahou) ; « *Je le vois le week-end, une fois je l'ai croisé dans la rue en sortant du manège, il mangeait des chips. J'ai aussi croisé Georgia.* » (Intujah).

---

<sup>84</sup> Colette Pétonnet, *On est tous dans le brouillard. Ethnologie des banlieues et Espaces habités*, Revue Française de Pédagogie, volume 25, n°1, Paris, 1982. 4 pages.

<sup>85</sup> Paul Willis, *L'école des ouvriers*, Edition Les belles Lettres-BLDD, Paris, 2011. P.46.

<sup>86</sup> Stéphane Beaud, Michel Pialoux, *Violences urbaines, violence sociale*, Fayard/Pluriel. 2013. P.341.

Ces extraits d'entretien montrent que la reconnaissance visuelle entre adolescents constitue un élément important de la relation. Cependant, cette simple reconnaissance de l'autre ainsi que de son identité (le prénom) ne prouve en rien que ces deux élèves se fréquentent à l'extérieur. Selon Erving Goffman : « *Il est clair que la reconnaissance cognitive n'est rien de plus qu'un acte de perception, tandis que la reconnaissance sociale représente la part que l'on prend à une cérémonie communicatrice.* »<sup>87</sup>

Ces témoignages font apparaître un déni relationnel (développé dans le chapitre 2). Les adolescents porteurs de handicap ont une difficulté à reconnaître, identifier et apprécier une relation, n'ayant pas d'expériences relationnelles propres, comme Intujah ou Mohamed. Ce déni apparaît aussi dans les contradictions de plusieurs enquêtés, quant à leurs relations à l'extérieur du collège, comme l'illustrent les propos de Bryan et Theresa.

Bryan : « *Ils ne sont pas dans la classe, après, c'est vrai, que récemment, ça fait un moment qu'on s'est pas vu à l'extérieur. Euh, il y avait Adan après Adan, euh, c'est tout, c'était la seule personne que je voyais à l'extérieur. C'est vraiment rare [...], je suis pas du genre à sortir, en fait, je sais pas, je discute pas vraiment avec les élèves du collège.* »

Et Theresa : « *Mes copines viennent me chercher.* »

« *C'est Lili qui vient me chercher, c'est une copine qui est en 6<sup>e</sup> à côté.* »

« *Je l'ai rencontré, euh non, c'est mes AVS qui viennent me chercher.* »

« *Euh non, c'est ma maman qui vient me chercher.* »

« *Je suis seule à la maison, j'ai pas de copine.* »

Les propos de Bryan ou de Theresa montrent plusieurs contradictions au sujet de leurs relations. Ces adolescents soutiennent, dans un premier temps, avoir un ami référent, qu'ils fréquentent à l'extérieur du collège, pour ensuite reconnaître une solitude relationnelle, justifiée par Bryan par le manque d'envie et d'intérêt pour les relations. Ce détachement relationnel peut s'expliquer par l'« *incapacité à établir et à maintenir des rapports satisfaisants avec les autres élèves, une humeur générale de tristesse et de dépression, des craintes associées à des problèmes personnels ou scolaires, des difficultés à accepter la réalité de la responsabilité personnelle* » (Ebersold, 2010, p. 324-325).

---

<sup>87</sup> Erving Goffman, *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*, Editions de Minuit, coll. Le Sens commun, 1975. Traduit de l'américain. P. 86.

Ce détachement se retrouve aussi dans le discours d'Anis : « *Je sais pas, ça servirait à quoi de les voir à l'extérieur, de toute façon [...], pourquoi j'aurai les numéros de mes amis de la classe d'inclusion ? Ça servirait à rien.* »

Ce manque d'intérêt pour les amis est la conséquence de l'isolement social subi depuis le début de leur scolarisation. Ce détachement apparaît aussi dans l'étude menée par Hugo Dupont, comme l'illustre cet extrait : « *Cette difficulté du lien amical s'explique par les figures de « faux-semblant » qu'ils doivent adopter, figure imposée par le sentiment de honte lié à leur mise à l'écart* » (2016, p. 222). L'absence d'initiative interactionnelle de la part des « normaux » à leur égard a provoqué un renfermement ainsi qu'un désintérêt pour les relations entre jeunes de la part de ces adolescents. Cependant, ce désintérêt revendiqué peut aussi être un moyen de « garder la face ». En paraissant désintéressés, les jeunes peuvent prétendre ne pas subir ce manque. Ainsi, le désintérêt dans la poursuite des relations existantes dans l'école et à l'extérieur du collège s'explique par la nécessité de cacher ou de justifier une fatalité sociale : l'isolement. Cette absence relationnelle est dangereuse pour la construction identitaire de ces jeunes.

## **4.2. La cote du sportif**

Il ressort de l'analyse que la pratique d'un sport constitue un élément déterminant pour un contexte relationnel favorisant la création d'amitiés entre les jeunes. Un élément déterminant aussi pour la reconnaissance, par les autres élèves, des compétences sportives des adolescents scolarisés en Ulis, leur assurant une valorisation sociale et intégrative. Le seul élève participant à l'association sportive du collège est Jordan, qui pratique aussi deux sports dans des clubs privés. L'adhésion à cette association lui a permis d'étendre ses relations au sein de l'établissement et de se valoriser, auprès des groupes de pairs, ses compétences physiques et sportives, comme l'illustrent ses propos :

« *Je fais aussi du hand à l'AS, à l'entraînement on se voit et après on traîne ensemble. Quand je suis venu dans le club, j'étais pas beaucoup intégré, puis après je me suis intégré en leur faisant des passes.* »

« *J'ai beaucoup d'amis, Dimitri, Tataline, Antonin, Hassane...* »

« *On se voit le week-end après les matchs.* »

L'association sportive du collège, comme l'ont confirmé les observations, permet de renforcer l'intégration du jeune dans l'établissement, en lui faisant côtoyer d'autres élèves, mais aussi en



diffusant sa réputation de sportif, d'où son intégration dans les tournois de foot organisés par les élèves pendant les temps libres. Cependant, tous les adolescents enquêtés ne sont pas capables de pratiquer un sport collectif, du fait de leur handicap ou du fait qu'ils ne suivent pas l'injonction des normes instaurées par le club, comme l'exprime Abdou : « *Euh, à un moment, j'avais fait de la boxe, j'avais boxe thaï, puis j'ai été viré, puis au foot un an, j'ai été viré car trop violent.* »

Il ressort des entretiens que la pratique libre d'activités dans un espace public, en dehors d'un cadre institutionnel défini, est très fréquente pour plusieurs enquêtés, leur permettant de poursuivre ou créer de nouvelles relations. Ce phénomène est analysé dans la thèse d'Edith Maruéjols, synthétisée dans un article, *La mixité à l'épreuve des loisirs des jeunes dans trois communes de Gironde*. L'auteur y énonce que l'appropriation des espaces publics se fait essentiellement par les garçons qui souhaitent sortir d'un loisir « mode de garde » et passer à un loisir « libre ». « *Les garçons continuent d'investir l'espace public par l'adoption d'une pratique "libre" de leurs loisirs culturels ou artistiques, souvent dans le secteur désigné par l'appellation générique de "cultures urbaines"* » (2011, p. 84). Cette réalité décrite par l'auteur représente bien les pratiques des adolescents enquêtés.

Ces activités constituent, pour les garçons interviewés, un contexte relationnel important. Le partage d'une passion et la pratique indépendante commune d'un sport offrent à ces jeunes l'occasion de créer de nouvelles relations. L'absence de cadre institutionnel (AS ou club de sport) permet une autorégulation et une organisation entre pairs. Selon l'étude menée par Hugo Dupont dans son ouvrage, *Ni fou, ni gogol !* les adolescents masquent, dans leurs relations extérieures, leur scolarisation en Itep (Institut thérapeutique éducatif et pédagogique) à travers plusieurs stratégies leur permettant de bénéficier d'une égalité relationnelle avec les pairs. La hiérarchie sociale régissant ces activités repose sur les compétences sportives plutôt que sur l'identité sociale des adolescents. Plusieurs enquêtés ont une pratique libre avec les jeunes de leur quartier, la localisation dépendant de la discipline pratiquée. Témoignages :

Tom (parcours) : « *Non, je rencontre des gens qui, en fait, à force de traîner avec ces gens-là tous les jours, j'apprends en fait.* »

« *Bah, en fait, ça dépend, il y a des jeunes de mon âge et il y en a de 30 ans, enfin voilà.* »

« *C'est déjà, enfin c'est, il y a une mentalité, enfin euh, je sais pas comment expliquer, je sais pas.* »

Julien : « *Je fais du foot avec mes anciens amis.* »

« *Des fois, je vais avec Kahou au stade pour jouer au foot.* »

Jordan : « *J'ai des amis dans mon quartier aussi, on s'échange les numéros pour aller jouer au foot.* »

« *Je traîne dans mon quartier aussi, on va jouer au foot, on va au stade.* »

« *On se retrouve sur Facebook ou avec les portables.* »

La volonté de se retrouver ne dépend pas uniquement des jeunes, l'initiative peut aussi venir des familles qui souhaitent que leur enfant s'ouvre davantage aux jeunes de son âge, comme l'exprime Ahmed :

« *Je vais faire du foot bientôt à Saint-Blaise, juste avec des jeunes du quartier que je connais pas encore.* »

Louisa : Comment tu les as rencontrés ?

« *Je les ai pas rencontrés, c'est ma mère qui m'en a parlé, tous les mercredis ils s'entraînent, ou non, c'est tous les jours.* »

Après avoir présenté les différentes relations juvéniles des enquêtés, existant ou non à l'extérieur de l'établissement scolaire, et analysé les différents facteurs qui conditionnent leur création et leur intensité, il semble à présent opportun de s'interroger sur la place qu'occupe le numérique dans la socialisation de ces adolescents.

### **4.3 Les relations sur la toile**

Les réseaux sociaux permettent-ils de faire perdurer les relations déjà existantes au sein de l'établissement, permettent-ils la création de nouvelles relations ? Que représentent-ils et quelle place occupent-ils dans la socialisation du jeune et sa construction identitaire ?

Le sociologue Max Weber distingue « *deux types de relations sociales qui animent les groupes humains : la socialisation, qu'il considère comme une entente entre des acteurs pour la réalisation d'un objectif commun, qui repose sur le compromis et une organisation d'intérêts motivés rationnellement, et la communalisation mettant en jeu des relations fondées sur le sentiment des participants d'appartenir à une même communauté et sur des bases affectives et affinitaires* » (Weber, 1995, *Economie et Société*, p. 78-79). Le numérique et tous ses outils détiennent une place dominante dans la vie juvénile, et plus particulièrement pour les jeunes en difficultés sociales. Selon Serge Proulx et Annabelle Klein, « *le possible processus d'apprentissage à se comporter au milieu de ses pairs par ces plateformes est la possibilité de combler un défaut de socialisation hors ligne dans le cas d'adolescents en difficulté.* »<sup>88</sup>. Ce

---

<sup>88</sup> Serge Proulx, Annabelle Klein, *Connexions, communication numérique et lien social*, Presse universitaire de Namur, Belgique, 2012. P.20-288.p.218.

qui laisse à penser que les adolescents subissant des difficultés relationnelles dans la vie réelle seraient plus enclins à investir l'interface numérique pour développer leur sociabilité. Selon les auteurs de l'ouvrage *L'enfance des loisirs*, l'adolescence est caractérisée et définie par une sociabilité amicale importante à travers les groupes de pairs, faisant de cette étape générationnelle « *le temps des copains* »<sup>89</sup>. Les auteurs énoncent même qu'« *à l'adolescence, à 13 ans, l'ordinateur y entre, notamment par l'intensité de l'attachement qu'il déclenche chez ses usagers. Un quart des adolescents de 13 ans l'utilisent chaque jour et 43% des utilisateurs s'y déclarent très attachés ; ils sont respectivement 57% et 68,5% à 15 ans* ». (2011, p. 9). L'importance de l'utilisation du numérique à l'adolescence pose la question de savoir si les adolescents porteurs d'un handicap sont aussi touchés par ce phénomène et à même de comprendre cet outil relationnel.

#### 4.3.1 Entre jeux vidéo et réseaux sociaux

On peut remarquer que, seule, une minorité des adolescents enquêtés exploite cet outil numérique et relationnel que sont les réseaux sociaux. Ceux-ci peuvent être utilisés à la fois pour discuter et jouer, comme l'exprime Léo : « *Sur mon ordi, je joue principalement avec Nino et Mat, et mon petit ordi, il me sert principalement à aller sur les réseaux sociaux et sur les jeux vidéo. Je joue avec Mat, Marco et Armard et Fassine et Paul aussi sur Facebook, sur Twitter non.* » Cet adolescent utilise fréquemment les réseaux sociaux pour discuter avec ses amis du collège, mais aussi pour jouer. On a vu précédemment qu'une passion commune constitue un élément essentiel permettant la création de relations. Sur la toile, cette passion est exploitée et partagée entre les jeunes.

Les réseaux sociaux peuvent aussi représenter, pour certains enquêtés, non pas un espace relationnel, mais une interface de la culture juvénile leur permettant de visionner plusieurs photos et vidéos qui visent ce public d'adolescents, comme l'exprime Intujah : « *Je joue à quoi, euh je joue aux jeux, mais je fais pas que ça, j'écoute aussi ce que font les ados de mon âge et j'écoute aussi de la musique.* » Ou encore Tom : « *Hum hum, je traîne sur Snapchat et Instagram.* » Cependant, pour certains adolescents, une intense utilisation des réseaux peut devenir pesante si elle est associée à un manque d'activités ou de relations extérieures, ce manque motivant précisément la fréquence importante de leur utilisation. Ainsi, Mohamed :

---

<sup>89</sup> Sylvie Octobre, Nathalie Berthomier, *L'enfance des loisirs*, Univers culturels et transmission, Paris, 2010. P.9.

*« Non, je parle à quelque gens, mais je parle plus maintenant, c'est pas comme avant. Avant, je parlais trop sur FB voilà, maintenant j'ai arrêté, je me suis calmé. »*

L'analyse du corpus montre que les adolescents enquêtés comptent, au maximum, trois ou quatre élèves du collège sur les réseaux. Ainsi, l'utilisation de cet outil relationnel est assez faible. De plus, les adolescents ayant réussi à s'intégrer dans un groupe de pairs au collège n'exploitent pas les réseaux pour faire perdurer ces relations, comme l'illustre le cas de Jordan et de Tom, Tom : *« J'ai que Franck comme ami sur les réseaux du collège. »*. Seul Léo est connecté régulièrement avec les camarades de sa classe d'inclusion avec qui il communique sur les réseaux sociaux et sur des jeux vidéo.

Les réseaux ne représentent pas la seule interface permettant des relations. La pratique de jeux vidéo en ligne permet aussi le partage d'un sport virtuel ainsi que la mise en relation de plusieurs individus différents, comme l'exprime Julien : *« Ça fait trois ans que je suis sur Daksupra, GTA5 et Call of Duty. » « Je joue toujours avec les mêmes personnes, mais je les connais pas, on discute vite fait, ils habitent à la campagne »*. Selon la conception anglo-saxonne ces jeux vidéo permettent la création d'une « community » qui se définit « *comme tous les rassemblements possibles autour d'une activité sociale partagée, d'un dénominateur culturel ou géographique commun* »<sup>90</sup>. Cependant, la définition française de communauté renvoie de manière plus restrictive à l'intensité des liens, la force et la nature du lien créé entre les individus. Si l'on se réfère à cette deuxième définition, les propos de Julien n'indiquent pas qu'il ait réussi à créer une communauté virtuelle, en raison de l'absence d'intensité ou de force qu'il évoque dans ses relations avec les joueurs.

De plus, les relations sur les réseaux sociaux reflètent la socialisation de ces jeunes dans la vie réelle, comme l'illustrent les propos d'Ahmed : *« Je l'aime pas Myriam, toujours en train de me soûler, elle me parle sur Facebook alors que moi je lui parle pas, il y a que Myriam qui parle avec moi, mais moi je lui parle pas. Sinon, les autres, je les ai sur Facebook, mais je parle pas avec eux, vu qu'ils me parlent pas. »*

Le rejet de Myriam dans le collège de la part des garçons perdure sur la toile. La nécessité d'une réciprocité, qui apparaît dans les propos d'Ahmed, sera aussi mise en avant par plusieurs adolescents. Les réseaux sociaux sont un reflet de la socialisation du jeune qui s'y inscrit. La

---

<sup>90</sup> Vincent Berry, *L'expérience virtuelle Jouer, vivre, apprendre dans un jeu vidéo*, Paideia, Presse Universitaire de Rennes, Rennes, 2012. P.155-206. p.201.

pauvreté des relations sociales au collège se révèle aussi sur la toile à travers le peu de retours de la part des autres élèves, en terme d'interaction numérique, qui s'exprime par les « j'aime », les invitations et les demandes d'amis, comme l'illustrent ces extraits :

Ahmed : « *Non, je regarde des photos, mais j'ai pas de j'aime, c'est ça le pire !!!* »

« *J'ai pas tout le monde, c'est eux qui m'ajoutent pas.* »

« *Pour être honnête, je qualifierai pas notre entente, vu qu'on se parle pas beaucoup, même si je les ai en amis, on se parle pas.* »

Mohamed : « *J'ai sur Facebook les élèves de 4<sup>e</sup>, mais je leur parle pas, vu qu'ils me parlent pas.* »

Abdou : « *Oui FB, n'importe qui je calcule, j'ai beaucoup d'amis 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup>, tout le monde.* »

Bakary : « *Non, c'est pas ma vie euh, c'est juste que j'ai pas envie. Ils me demandent pourquoi je vais dire non, mais je ne vais pas demander, s'ils demandent pas* » « *Si, je connais tout le monde, mais Twitter, c'est plus pour les vidéos, se moquer un peu.* »

Ces extraits d'entretiens montrent la nécessité d'une relation réciproque sur la toile, pour les adolescents qui pratiquent internet. Cet outil numérique représente un espace d'évaluation alternatif entre les adolescents, incarnant l'image virtuelle de leur socialisation juvénile. Les adolescents porteurs d'un stigmat accordent une plus grande importance à la reconnaissance de leur identité par les autres jeunes, reconnaissance qui s'exprime à travers les demandes et les commentaires. Cette volonté d'être reconnu affirme un besoin d'auto-estime qui, selon Claudie Ramond, « *s'exprime d'abord par des symboles concrets liés à une identification de groupe, puis il s'autonomise en un sentiment de confiance en soi ou, dit-on encore, "d'amour propre". La personne est alors habitée par la certitude de sa propre valeur* »<sup>91</sup>. Le manque d'identification à un groupe, du fait de l'absence de réciprocité dans les interactions numériques de ces jeunes, engendre un manque de confiance en soi important. L'attente de contacts de la part des autres adolescents apparaît à plusieurs reprises dans les relations dans le collège, mais aussi sur la toile. On constate, à travers leurs propos, que les enquêtés espèrent et attendent que s'installe une réciprocité relationnelle, c'est-à-dire que les autres adolescents prennent l'initiative d'un contact avec eux. Malheureusement très peu d'entre eux obtiennent cette réciprocité. Ils se retrouvent alors dans une situation de « *pesanteur du silence* »<sup>92</sup>, définie par Joël Zaffran comme le fait de « *subir le choix des autres interlocuteurs qui décident de ne pas*

---

<sup>91</sup> Claudie Ramond, *Grandir Education et analyse transactionnelle*, La Méridienne, Paris, 1995. P.171.

<sup>92</sup> Joël Zaffran Joël, *L'intégration scolaire des handicapés*, L'Harmattan, Paris, 1997. P.138

*engager d'interactions verbales ou non verbales* »<sup>93</sup>. Cette reconnaissance permettrait pourtant une revalorisation identitaire ainsi qu'une prise de confiance dans les relations, encourageant une prise d'initiative interactionnelle. « *Ces outils de communication*, analyse Cédric Fluckiger, *s'inscrivent dans le processus de construction identitaire des adolescents.* »<sup>94</sup>. Il y a seulement six adolescents inscrits sur les réseaux. Il semble alors opportun de se demander pourquoi ces jeunes ne souhaitent pas utiliser ce nouvel outil numérique relationnel.

#### 4.3.2 Un outil difficile à maîtriser, miroir des inégalités

L'analyse du corpus montre que six adolescents sont inscrits sur les réseaux sociaux et que, seuls, quatre d'entre eux utilisent cet outil régulièrement comme moyen de socialisation avec les élèves du collège ou avec d'autres jeunes à l'extérieur de l'établissement. Mais la présence sur cette interface n'implique pas nécessairement la maîtrise de l'outil internet. Les autres adolescents enquêtés ne pratiquent pas le numérique pour se socialiser. Plusieurs explications sont données par ces jeunes pour justifier leur absence sur la toile. L'interface numérique, regroupant tous les genres de réseaux sociaux, est un outil difficile à maîtriser ou à comprendre, pour plusieurs enquêtés. Ainsi, Kahou : « *Les réseaux sociaux, c'est compliqué, j'aime pas.* » D'autres jeunes ont essayé à plusieurs reprises d'installer des applications, sans y réussir, comme le montrent ces témoignages. Tom : « *J'aimerais bien en rajouter plus, mais je les trouve pas.* » Jordan : « *J'ai essayé d'avoir Facebook, mais ça a pas marché.* » Anis : « *Bah non, parce que quand je cherche sur mon portable, je trouve pas.* » « *Ouais, de toute façon, à chaque fois quand j'appuie sur mon portable, rencontrer un nouveau ami, bah ça marche pas.* » Ainsi, les réseaux sociaux sont perçus comme difficiles à comprendre et à utiliser, malgré plusieurs essais manifestant l'envie de ces adolescents de s'y inscrire.

L'utilisation de ces réseaux est difficile comme le montre le cas de Tom. Celui-ci souhaiterait augmenter son nombre d'amis en rajoutant plusieurs élèves du collège, mais il n'arrive pas à les trouver sur l'interface. Le numérique représente l'outil de toute une génération. Cependant, il s'avère que les adolescents porteurs d'un handicap ont plus de difficultés à le pratiquer que les autres adolescents de leur âge.

---

<sup>93</sup> Joël Zaffran Joël, *L'intégration scolaire des handicapés*, L'Harmattan, Paris, 1997. P.138

<sup>94</sup> Cédric Fluckiger Cédric, *L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves*, Revue Française de Pédagogie, ENS Editions, Paris, 2008. P.52-53.p.53.

L'usage des réseaux sociaux se transmet par les groupes de pairs, à travers l'échange d'informations et d'astuces entre jeunes qui souhaitent développer leurs identités numériques. En conséquence, on peut avancer que les lacunes, dans ce domaine, des adolescents porteurs d'un handicap s'expliquent en partie par l'insuffisance des relations sociales avec leurs pairs, ne leur permettant pas d'appréhender et de comprendre l'utilisation des réseaux sociaux. De fait, la toile reflète l'isolement social de ces adolescents, comme en témoigne Myriam : « *Je discute avec mes amis sur Facebook, euh non, ce sont plus des gens de la famille de mon beau-père, cousin, cousine.* »

#### 4.3.3 Les réseaux sociaux sont dangereux

L'analyse précédente montre que les adolescents enquêtés ne sont pas sensibilisés à l'interface numérique comprenant les réseaux sociaux. Ceci s'explique en partie par l'insuffisance relationnelle de ces jeunes. Par ailleurs, on constate que la transmission et la sensibilisation à ces réseaux peuvent être assurées par un autre groupe de sociabilité : la famille. Ce groupe se compose d'acteurs divers ayant eux-mêmes une approche différente du numérique, les parents n'ont pas la même approche ni la même vision des réseaux sociaux que la fratrie ou les cousins. Ainsi, Julien s'est inscrit sur les réseaux grâce à l'aide de son cousin qui l'a encouragé et guidé dans sa démarche. Pour Myriam, sa sensibilisation au numérique s'est faite par sa mère, comme l'illustrent ces extraits d'entretien : « *Beaucoup tous les jours, au début, ça m'intéressait pas, mais maintenant je m'y intéresse beaucoup parce que j'ai compris à quoi ça sert. Ça sert à discuter avec des amis, la famille, ma mère m'a expliqué qu'on peut discuter avec la famille, les cousins, les cousines qu'on ne voit jamais. On peut mettre des photos comme quoi on est parti quelque part pour que la famille ou les amis voient comment c'était, si on s'est amusé, voilà.* »

Cette transmission de la pratique numérique émanant du réseau familial plutôt que de celui des pairs explique le petit nombre d'adolescents qui y adhèrent. Les parents ayant un adolescent porteur de handicap peuvent redouter de laisser leur enfant autonome sur la toile. Ces craintes des parents se reflètent dans le discours de certains enquêtés, comme Mathias :

Mathias (en criant) : « *Ah bah, non jamais, parce que des fois il y a ceux qui demandent les adresses et qui viennent nous chercher pour nous faire du mal ou pour nous voler en fait, je veux pas de comptes réseaux sociaux, non.* »

Les propos de Mathias révèlent à la fois la reproduction du discours parental, mais aussi l'insuffisance de sa connaissance des réseaux.

A la question « *Qui a pris la décision de ne pas être sur les réseaux ?* », l'adolescent répond : « *C'est moi qui l'ai décidé et c'est mes parents aussi, oui oui, parce que c'est trop dangereux, parce qu'il faut pas donner son adresse parce que, des fois, il y a ceux qui font du mal.* »

Cette peur d'avoir mal montre la fragilité sociale et relationnelle de cet adolescent ainsi que la surprotection parentale à son égard. Les autres élèves qui ne vont pas sur les réseaux invoquent, eux aussi, l'interdiction parentale. Ainsi, Theresa : « *Je suis pas sur Facebook, mes parents veulent pas* », ou Damien : « *Non, j'ai pas ça, déjà mes parents ne me laissent pas et en plus je suis d'accord avec eux, parce que, sur Facebook, il y a des trucs qui sont pas très bien.* »

Le sociologue Joël Zaffran dénonce cette surprotection parentale qu'il considère comme pouvant nuire à l'adolescent : « *La surprotection n'est pas toujours bénéfique car elle confine le protégé dans un espace fermé sur lui-même* »<sup>95</sup>.

Cependant, la mauvaise maîtrise de l'outil informatique peut constituer un risque pour l'adolescent, comme l'illustre cet extrait d'entretien avec Julien :

Louisa : *Par exemple, Facebook, Twiter, etc.*

Julien : *Euh, avant oui, mais j'ai arrêté.*

L : *Pourquoi ?*

J : *Bah bah, c'est un peu une longue histoire, j'ai fait un petit problème, parce qu'en fait un ami il avait pas Facebook et donc je lui ai passé car je lui faisais confiance et donc il avait fait un peu n'importe quoi, il avait invité un ami du collègue et il faisait n'importe comment.*

L : *Comme quoi ?*

J : *Des trucs d'insulte et tout et sans faire exprès, il y avait mon vrai numéro, après j'ai répondu et j'ai dit allo et après la personne me dit ouais tu m'envoies des messages et tout sur Facebook et tout et tout. Après j'ai raccroché et j'ai dit à mon ami, wesh, tu fais quoi là et après il a dit je suis un peu sur Facebook comme tu m'as dit je fais et après j'ai raconté ce qui s'est passé et après il s'en foutait. Et après je me suis fais choper par la personne, après la personne croit que c'est moi et je lui ai dit que c'était mon ami.*

L : *Donc tu as été en conflit avec la personne du collègue ?*

J : *Voilà, des fois quand je le vois, bah des fois je me cache et puis voilà.*

L : *Donc, il croit que c'est toi qui l'as insulté ?*

J : *Ouais. Moi je passe pas devant lui, après il crie, ouais c'est lui, et tout et pour pas me faire « ficha ».*

---

<sup>95</sup> Joël Zaffran, *Quelle école pour les élèves handicapés ?* La Découverte, Paris, 2007. P.136.



La mauvaise maîtrise de l'outil ou la méconnaissance, l'inconscience des interactions pouvant se produire peuvent engendrer des conséquences sociales importantes pour certains adolescents. Le cas de Julien témoigne d'un manque de maîtrise de l'outil qu'il passe à un de ses amis sans envisager les risques de ne plus être le maître de son identité numérique. Il témoigne aussi du danger et des conséquences d'une altercation sur les réseaux, pouvant conduire à la création d'un conflit dans la vie réelle. Julien fait partie du « monde diminué » et essaye, depuis le début de sa scolarité, de se faire le plus discret possible selon plusieurs stratégies énoncées au chapitre précédent. Cette altercation montre son identité sociale dans le collège. Après cet événement, Julien déclare s'être fait discret pendant une certaine période afin d'éviter de se faire « *taper l'affiche* » devant tout le monde par l'adolescent visé par les attaques.

Pour conclure, au sein de ce chapitre, les relations entre jeunes ont été analysées en dehors de l'établissement scolaire, les écarts relationnels sont toujours aussi présents entre les enquêtés. Une minorité d'adolescents a réussi à créer des relations ou poursuivre leur relation déjà existante à l'extérieur du collège. Les adolescents subissant la continuité d'un isolement relationnel expriment un désintérêt pour les relations et le contact entre jeunes. A l'inverse certains jeunes souhaiteraient rendre plus intensive leur relation c'est le cas du monde diminué, mais la distance avec le domicile familial affecte fortement l'intensité de leurs relations. Les adolescents enquêtés ayant un réseau relationnel élargi sont ceux pratiquant plusieurs sports en club ou en pratique libre. Ces activités leurs permettent d'intensifier leurs relations de coéquipier et de s'ouvrir à d'autres groupes de pairs. De plus, l'analyse faite dans ce chapitre montre la faiblesse du rôle de l'outil numérique dans leur socialisation dans les groupes de pairs. L'insuffisance relationnelle que subissent ces adolescents les empêche de maîtriser et d'exploiter l'outil numérique. Les réseaux sociaux sont le reflet de leur socialisation au collège, on y retrouve l'attente interactionnelle ainsi que la peur de faire le premier pas. Dans le dernier chapitre, sera faite une analyse comparative des deux établissements. Afin de savoir le rôle que peuvent jouer l'institution et les acteurs scolaires sur la socialisation de ces jeunes. Puis seront analysées, les stratégies relationnelles que les adolescents porteurs d'un handicap adoptent pour gérer leur cumul de stigmate et pour se socialiser dans les groupes de pairs.

## **Chapitre 5 : Les facteurs de variabilité de l'intégration**

Après avoir énoncé dans les chapitres précédents l'importance qu'ont les capacités sociales personnelles de l'adolescent porteur d'un handicap dans son processus de socialisation avec ses pairs, il semble à présent opportun de mettre en avant le rôle que jouent les différents acteurs scolaires sur l'intégration de ces jeunes. On prendra en compte l'ensemble des facteurs pouvant influencer la notion de « climat scolaire » qui sera reprise et définie pour parcourir le spectre de « l'effet établissement » sur la position sociale des enquêtés durant leur scolarisation. Quel rôle joue le « climat scolaire » dans le processus intégratif de ces élèves ? Le climat scolaire est

défini par plusieurs éléments. Seuls les composants ayant de l'influence sur l'intégration des jeunes enquêtés seront repris.

Dans la seconde partie de ce chapitre, qui représente la fin de ce mémoire, seront présentés des portraits sociologiques de quatre enquêtés, qui ont une position sociale similaire, ainsi que leurs stratégies d'intégration durant leur scolarisation en établissement secondaire.

## **5.1. Le climat scolaire facteur de variabilité de l'intégration**

Le climat scolaire a fait l'objet de plusieurs études et définitions depuis les années 1950 ; la confusion est fréquente entre climat scolaire et sécurité scolaire. Cependant, le climat scolaire est une notion multifactorielle, anciennement nommée « cadre » ou « milieu », qui repose « *sur une expérience subjective de la vie scolaire qui prend en compte, non pas l'individu, mais l'école en tant que groupe large, et les différents groupes sociaux au sein de l'école. En ce sens, il convient de ne pas limiter l'étude et l'action sur le climat scolaire aux seuls élèves. Le concept doit inclure tous les membres de la communauté scolaire.* »<sup>96</sup>. Ainsi, je me demande si l'ensemble des acteurs scolaires, aussi bien les élèves, les enseignants que les directeurs des établissements, sont à même de mener à bien l'intégration de ces élèves.

Les terrains de recherche choisis permettent une analyse comparative de l'influence du climat scolaire sur l'intégration des enquêtés dans le monde juvénile. Dans un premier temps, j'ai analysé le rôle des élèves du collège en tant que facteurs pouvant influencer l'intégration. J'ai ensuite envisagé plus particulièrement le rôle de l'ensemble des acteurs scolaires pouvant influencer positivement ou négativement l'intégration des enquêtés. Cette deuxième analyse repose essentiellement sur des observations participantes ayant été effectuées grâce à mon poste d'assistante d'éducation occupé dans les deux établissements. Cette casquette m'a permis de recueillir plusieurs réactions de la part des acteurs éducatifs au sujet de la présence de la classe Ulys et de son organisation dans le collège.

### 5.1.1. Deux établissements qui s'opposent

Les paramètres du climat scolaire choisis pour cette analyse selon l'étude menée par les chercheurs et professionnels composant le Comité scientifique de la Direction de

---

<sup>96</sup> Debarbieux, E. Anton, N. Astor, R.A. Benbenishty, R. Bisson-Vaivre, C. Cohen, J. Giordan, A. Hugonnier, B. Neulat, N. Ortega Ruiz, R. Salset, J. Veltcheff, C. Vrand, R., *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport du Comité scientifique de la direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'école. 2012. 25p. p.2.

l'enseignement scolaire sont les questions d'ordre et de discipline ; les problèmes de violences, de harcèlements, de brimades et l'engagement des élèves.

Le collège Blum est un grand établissement Zep implanté dans une zone confrontée à des problèmes sociaux et économiques, entouré de plusieurs lotissements HLM dénommés la cité des Fougères et la cité Python. Les rivalités entre ces deux cités se règlent régulièrement devant le collège. Ce collège difficile subit un échec scolaire et une violence récurrente. Il scolarise 800 élèves et comprend une section Segpa et une classe Ulys.

Le collège de la Colline est un petit établissement du 13<sup>e</sup> arrondissement qui accueille 400 élèves. La réputation de ce collège repose sur l'action de l'équipe de direction à travers la mise en place de parcours et d'options élitistes.

Le climat scolaire de ces deux établissements s'oppose sur plusieurs points qu'il semble opportun d'analyser concernant l'influence qu'ils peuvent avoir sur l'intégration des adolescents en situation de handicap. Les premiers facteurs choisis sont l'ordre, la discipline et l'engagement des élèves. Le collège favorisé applique une discipline très stricte autant pour les élèves que pour les différents acteurs scolaires. Celle-ci s'exprime à travers un code vestimentaire strict (interdiction de porter des jupes courtes), des sanctions claires et précises (chaque retard égale une colle, trois oublis de carnet égale une colle...). On note l'adhésion des élèves à cette politique éducative qu'ils investissent. Dans le collège Blum la discipline est difficile, l'effectif de cet établissement ainsi que sa clientèle scolaire engendrent plusieurs accrocs pour faire régner l'ordre. Mes trois années d'assistante d'éducation au sein de cet établissement m'ont amenée à être confrontée à plusieurs phénomènes, notamment le nombre important d'exclusions d'élèves des cours et ou de l'établissement, ayant leur origine dans la violence entre élèves ainsi qu'envers l'équipe éducative, l'absentéisme interne et externe et les retards très importants des élèves. Ce facteur d'ordre et leur absence influence indirectement l'intégration sociale de mes enquêtés. Le manque d'ordre permet aux élèves du collège Blum de bénéficier d'une plus grande liberté et d'une plus forte expression d'une culture juvénile en opposition avec l'école représentant « *la zone de l'informel* »<sup>97</sup>, selon Paul Willis. Comme il a été énoncé au chapitre 3, dans le collège Blum, les adolescents mettent en place plusieurs activités durant les temps libres telles que des combats, des tournois de foot ou des expéditions dans les couloirs du collège. Le manque de discipline permet ainsi une participation des élèves de la classe Ulys, tels Mohamed, Bakary, Jordan et Ahmed, à ces activités telles que les

---

<sup>97</sup> Paul Willis, *L'école des ouvriers*, Edition Les belles Lettres-BLDD, Paris, 2011. P.40

expéditions ou les combats. Dans le collège de la Colline, la discipline étant rigoureuse, les élèves ont très peu de liberté, d'où l'absence d'activités ouvertes pour tous, auxquelles les élèves de la classe Ulis auraient pu participer.

Le second paramètre du climat scolaire choisi comme représentant un facteur pouvant influencer l'intégration des enquêtés dans les groupes de pairs sont les problèmes de violence, harcèlements et brimades. Ce phénomène ne sera pas perçu comme un rite de passage dans la culture juvénile précédemment analysée, mais bien comme une agression volontaire. Ces déchaînements sont d'autant plus présents dans le collège Blum où la violence est banalisée par une culture juvénile qui repose en partie sur elle. Ainsi, pour Léo, la mauvaise utilisation des réseaux sociaux l'a conduit à se retrouver harcelé par un groupe d'élèves, qui, à chaque rencontre, s'amusaient à l'humilier, le « ficha », le pousser, le frapper derrière la tête pour exprimer leur mépris. Une autre enquêtée, Myriam, me fait part durant l'entrevue du harcèlement qu'elle subit de la part des autres élèves du fait de sa scolarisation en Ulis : « *Des fois ça tape, des fois ça pousse, des fois ça insulte* ». Cette violence engendre le renfermement social de ces élèves sur eux-mêmes, conduisant à la mise en place de stratégies afin d'éviter les brimades à répétition, comme l'illustre le cas de Léo : « *Voilà, quand je les vois, bah je me cache et puis voilà* ». Les observations menées ont aussi permis de relever d'autres formes de violences, psychologiques celles-ci, qui s'appuient sur le handicap de certains élèves pour les humilier, comme l'illustre cette observation :

Pendant la récréation de la cantine, Christophe fait une crise impressionnante. Les élèves du collège se sont amusés à lui crier le mot « sexe » durant une heure sachant qu'il réagit de manière démesurée à ce mot. Ce qui provoque des cris ainsi qu'une violence envers lui-même, Christophe tape fortement sa tête contre un mur. Cette scène dure pendant une demi-heure. Son AVS et les AED n'arrivent pas à le calmer, les cris continuent de retentir dans toute la cour, une foule se rassemble autour de lui pour regarder la scène. Les élèves ayant provoqué son état observent de loin sa crise en riant des conséquences provoquées par leur « jeu ».

Des élèves de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>, assis sur un banc, m'interpellent, mécontents du bruit. Yazide : « *Pourquoi il est là lui, faut le mettre en hôpital psychiatrique* ». Samir : « *C'est n'importe quoi, pourquoi il y a des malades ici !!* ». Puis Bader arrive qui se mêle à la conversation : « *J'aime pas ça, il fait semblant de taper une crise alors qu'il va très bien.* »

Le jeu de ces élèves révèle une absence de compassion pour Christophe en jouant avec ses troubles. La réaction des élèves à la crise de cet adolescent manifeste un rejet direct envers la

classe Ulis. Ce rejet peut s'expliquer par le cumul de stigmates que subissent déjà les élèves de l'établissement : la situation du collège en zone défavorisée, la banalisation de la violence et le nombre d'élèves en échec scolaire font subir à ces jeunes un nombre important de stigmates auxquels vient s'ajouter la présence d'une section Segpa et d'une Ulis, fortement connotées comme « *gogol* » ou « *fou* ». Ce cumul provoque un rejet frontal de la part des adolescents qui ne souhaitent pas être assimilés à ce nouveau stigmaté.

Le climat scolaire du collège de la Colline, lui, n'est pas propice à la violence. Aucun rejet explicite ni harcèlement ne sont à observer de la part des élèves à l'égard de la classe Ulis. Cependant, l'absence d'une expression directe de rejet n'induit pas nécessairement l'intégration. Les élèves du collège de la Colline installent une distance spatiale avec les élèves de la classe Ulis, une forme de « rejet silencieux » s'observe à travers plusieurs stratégies de leur part afin d'éviter tout contact avec les enquêtés, comme l'illustre cette observation :

Durant une récréation qui se déroule le temps du midi, des élèves de 4<sup>e</sup> sont installés sur les marches occupées habituellement par Damien. Lors de la deuxième sonnerie, Damien sort de classe et pénètre dans la cour de récréation, suivi d'Intujah et de Theresa. Il se dirige machinalement vers les marches, les élèves qui y sont assis le voient arriver.

Je m'approche de ce groupe afin de pouvoir noter l'interaction, mais les élèves se lèvent rapidement pour changer de place. Luna dit en partant : « *Ah ouais, je veux pas être à côté de lui, l'est ouf. Venez on va sur les bancs* ».

L'ensemble des observations durant les récréations a montré qu'un cercle invisible existe autour de ces trois élèves dans lequel seuls les autres élèves de la classe Ulis pénètrent pour saluer leurs camarades ou attendre que leur enseignante vienne les chercher.

Le climat scolaire, défini selon l'engagement des élèves ainsi que l'ambiance entre eux dans le collège de la Colline, montre que l'absence de conflits n'améliore pas l'intégration des élèves de la classe Ulis. La socialisation au sein de la cour est sectorisée en fonction des groupes de niveau ainsi que des classes ; un désintérêt pour l'autre est manifeste à travers une distance sociale entre les élèves. Les adolescents de la classe Ulis subissent de manière amplifiée cette distance par la mise en place de plusieurs stratégies de la part des « normaux » afin de les garder éloignés. Ces stratégies illustrent l'étude sociétale de « *double contrainte* » énoncée par Norbert Elias reposant sur une inégalité de dépendance ; le dialogue entre les élèves de la classe Ulis et les autres est « *sans issue, revenant à les maintenir chacun sur des positions respectives préalablement définies* » (Tabboni, 2000).

Par conséquent, il ne faut pas négliger la part active que détiennent les élèves ordinaires sur le processus intégratif de ces adolescents. Après analyse des deux climats scolaires qui s'opposent, celui de l'établissement difficile peut être reconnu comme le climat le plus favorable aux interactions et à la proximité entre élèves, facilitant l'intégration des adolescents porteurs d'un handicap dans les groupes de jeunes du collège. Malgré cela, leur participation à ces jeux et l'existence d'interactions n'engendrent pas la création de relations pour ces élèves. De plus, ce climat de violence, absent de l'établissement favorisé, fait parfois naître des comportements malveillants ainsi qu'un rejet explicite à l'égard des élèves de la classe Ulis, pouvant provoquer un repli sur eux-mêmes et une angoisse d'agression durant leur scolarité. Les élèves du collège favorisé, quant à eux, mettent une distance invisible, provoquant une intériorisation du rejet pour les enquêtés qui s'exprime par l'absence totale d'interactions avec certains adolescents de la classe Ulis.

#### 5.1.2. Le collège acteur de l'intégration

Le climat scolaire énonce, dans l'un de ses critères définis par l'OCDE, la relation entre les enseignants et les élèves perçue comme un système social. Il semble donc opportun de s'intéresser au rôle que jouent les divers professionnels scolaires sur l'intégration sociale des adolescents porteurs d'un handicap dans le groupe de pairs. Comme l'a exprimé Hugo Dupont dans son ouvrage, *Ni fou, ni gogol !* : « *Il s'agit de réfléchir aux discours et aux actions des acteurs responsables de la labellisation et de l'orientation afin de pouvoir faire son travail essentiel de description d'un ordre symbolique légitimant la mise en place d'un processus social visant à la mise à l'écart d'une certaine population* » (2016, p. 98). Les moyens mis en œuvre par les acteurs scolaires favorisent-ils l'intégration de ces jeunes ou ne conduisent-ils pas plutôt à renforcer leur stigmatisation engendrant leur exclusion interne ?

Au sein des deux établissements, la classe Ulis est mise en avant dans les projets d'établissement. Dans le collège Blum, une partie du projet est consacrée à la présentation de la classe Ulis ainsi qu'aux activités communes proposées, tel le jardinage. Dans le second établissement, la classe Ulis est aussi mise en avant à travers la présentation du projet de Chaillot. Cependant, la mise en avant d'une mixité scolaire ainsi que l'encouragement au vivre ensemble dans ces projets apparaissent-ils dans le discours ou le comportement des acteurs scolaires ?

Selon Henri-Jacques Stiker, « *L'intégration prévue par les lois, les administrations et les institutions me paraît une intégration de l'oubli, de la disparition, de la conformité, de la*

*normalisation* »<sup>98</sup>. Les observations menées ainsi que ma fonction d'assistante d'éducation dans les deux établissements m'ont permis de constater plusieurs situations de rejet ou d'exclusion de la part des acteurs scolaires. Ce qui remet en cause en partie la tolérance et l'acceptation de la différence mises en avant dans les projets d'établissement. Il semble intéressant de partir du haut de la pyramide, le directeur, puis terminer avec les enseignants de manière à observer l'influence que peut avoir la politique de la direction sur le comportement des enseignants, afin de se demander quel impact ont les actions des acteurs scolaires sur la stigmatisation de ces adolescents et avec quelles conséquences sur leur socialisation dans les groupes de pairs.

Dans le collège Blum, la direction est assez absente. Les acteurs scolaires faisant tourner l'établissement sont les trois conseillères principales d'éducation (CPE) ainsi que le directeur adjoint. Mme Laurent est en charge de la coordination de la classe Ulis avec l'enseignante référente de l'Ulis, néanmoins très peu d'actions sont mises en place pour favoriser l'inclusion des élèves en classe ordinaire. Ainsi, aucune intervention préalable n'est faite par ces deux acteurs scolaires avant l'arrivée de l'élève dans la classe d'inclusion. Ce manque d'investissement peut s'expliquer par les difficultés sociales et scolaires que subit ce collège au quotidien et qui positionnent la classe Ulis comme une priorité secondaire. De plus, il a pu être remarqué que les acteurs scolaires, comprenant l'adjoint de direction, les CPE ainsi que l'équipe de la vie scolaire, désignent les élèves de la classe Ulis par ce sigle, ce qui peut engendrer un renforcement de leur stigmatisation, comme l'illustrent ces extraits :

Pendant une observation de la récréation de la cantine, M. Kari, adjoint de l'établissement, appelle à plusieurs reprises les assistants d'éducation, leur signalant : « *Il y a des Ulis qui traînent derrière l'établissement, allez voir.* »

Mme Laurent, CPE en charge de cette classe, appelle aussi régulièrement la vie scolaire pour leur dire : « *Il y a des Ulis près du parking.* » Ou encore : « *Il faut aller me chercher un élève d'Ulis.* » L'utilisation de ce sigle pour nommer les adolescents enquêtés se fait aussi devant d'autres élèves de l'établissement, comme dans les couloirs, en vie scolaire ou en permanence.

Par ailleurs, à aucun moment, la direction n'a utilisé le prénom des élèves pour les nommer en ma présence. La vie scolaire étant sous la direction des CPE, les assistants d'éducation utilisent

---

<sup>98</sup> Henri-Jacques Stiker, *Corps infirmes et sociétés*, Action sociale, Dunod, Paris. 2013. P.142.



aussi le sigle pour désigner ces élèves. Les assistants d'éducation s'adressent aux élèves d'Ulis par leurs prénoms, mais quand ils ne sont pas face à eux, ils reprennent l'appellation commune, « Les Ulis », comme l'illustre cet extrait d'observation :

Lors d'une observation, je surveille la cour avec Yasmine, une collègue. Christophe, élève de la classe Ulis, commence à s'énerver tout seul dans un coin de la cour, entouré de plusieurs élèves du collège. Nous observons la scène, quand Yasmine prend soudain la parole pour s'adresser à un élève : « *Ils sont fous ces Ulis* », ce que l'élève va confirmer avec un hochement de tête et un rire.

On voit bien que le sigle Ulis est employé de manière courante par plusieurs acteurs éducatifs, à la fois dans l'entre-soi, mais aussi devant les autres élèves de l'établissement, ce qui peut provoquer une accentuation de la stigmatisation. De plus, l'appellation « Ulis » est particulièrement employée à partir du moment où l'élève adopte un comportement considéré comme « anormal ». Son utilisation sert donc à marquer une distance et à pointer du doigt une différence. Se référant à Goffman, on peut avancer que ce sigle fonctionne comme un « *symbole de stigmaté, autrement dit, [fait partie des] signes dont l'effet spécifique est d'attirer l'attention sur une faille honteuse dans l'identité de ceux qui le portent* »<sup>99</sup>. Ce symbole transmet une information sociale et influence le positionnement des Ulis face au reste du collège. Les élèves de la classe Ulis en sont bien conscients, qui n'apprécient pas cette discrimination, comme en témoignent les propos de Bakary :

- B. : J'aime tout, sauf l'adjoint, quand il parle, j'aime pas.
- L. : Pourquoi ?
- B. : Il est méchant, trop méchant, il ne respecte pas, il parle mal, il dit même pas bonjour, même quand on est passé là, il m'a même pas dit bonjour.
- L. : A ton avis, pourquoi il se comporte comme ça ?
- B. : C'est parce que je suis en Ulis, il me regarde mal comme ça.

Dans le collège de la Colline, la prise en charge de cette classe est différente. L'enseignante référente, Mme Suza, est satisfaite de l'accueil ainsi que de l'ensemble des services fournis par la direction pour l'organisation de sa classe. Elle évoque, lors d'une conversation, ses expériences antérieures difficiles dans un autre établissement où la direction et le corps enseignant l'isolaient complètement. Enseignante d'une classe Ulis, Mme Suza s'était

---

<sup>99</sup>Erving Goffman, op.cit., 1975. p.59

retrouvée, elle aussi, stigmatisée par ses pairs (les enseignants), un rejet qui illustre, selon Goffman, la propagation du stigmaté : « *Le stigmaté se répand et touche les gens qui entourent le stigmaté* »<sup>100</sup>. Goffman dit aussi que les personnes porteuses d'un stigmaté ne sont pas considérées comme tout à fait humaine, le traitement social de ces personnes découle de la vision que les « normaux » en font. Ce qui provoque leur rejet de certains lieux ainsi que l'indifférence de plusieurs acteurs scolaires à leur égard.

Il faut rappeler que le collège de la Colline, élitiste, a une vision très précise de comment former un élève afin qu'il devienne le client idéal défini comme un « *acteur stratège, co-constructeur du processus éducatif et entrepreneur de son devenir* » (2016, p. 123). Son projet d'établissement montre la coexistence de plusieurs mondes définis par Boltanski et Thévenot dans leur ouvrage, *De la justification. Les économies de la grandeur*, 1991. On peut observer l'impact du monde industriel à travers l'aspect productiviste donné à l'éducation (stage professionnel et PDMF<sup>101</sup>). Cette vision de l'école, du savoir ainsi que de l'élève idéal montre un écart avec les élèves de la classe Ulis porteurs d'un handicap. « *La maladie constitue (une) déviance sociale puisqu'elle retire l'individu à son rôle actif de producteur et d'agent économique, lequel suppose la bonne santé* »<sup>102</sup>. La présence de ce public porteur d'un handicap dans ce collège remet en question le monde industriel.

Lors des épreuves du brevet blanc, j'ai assisté à un conflit important entre l'enseignante de la classe Ulis et la chef d'établissement. Celle-ci refusait que Léo passe son brevet avec les autres élèves dans les classes prévues à cet effet. Selon elle, il n'y avait aucun intérêt à ce que Léo passe un examen où il était sûr qu'il échouerait. Cependant Mme Suza insista, Léo avait montré sa détermination et son envie de passer cet examen blanc comme les autres malgré la connaissance de ses difficultés. La directrice refusa catégoriquement et Léo passa l'ensemble des épreuves seul en vie scolaire.

La réaction du chef d'établissement montre un intérêt pour les statistiques de réussite ainsi qu'un désintérêt pour les actions pouvant favoriser l'intégration de ce jeune en lui offrant un traitement égalitaire. L'intégration des élèves de cette classe repose essentiellement sur Mme Suza qui assure des interventions en début d'année pour sensibiliser les élèves au handicap et rendre l'environnement de l'inclusion favorable à ces adolescents. Cependant, aucune action n'est mise en place par la directrice pour favoriser l'inclusion de ces élèves comme le montre

---

<sup>100</sup> Erving Goffman, op.cit., 1975. p.37

<sup>101</sup> Parcours de découverte des métiers et des formations

<sup>102</sup> Henri-Jacques Stiker, *Corps infirmes et sociétés*, Paris, Action sociale, Dunod, 2013. P.211.

le conflit pour le brevet blanc. Ceci nous amène à questionner à présent la position des enseignants face à l'inclusion de ces adolescents, les enseignants étant les acteurs scolaires le plus confrontés à ce nouveau public scolaire du fait de l'inclusion dans leur classe. Comment perçoivent-ils la présence de ces adolescents ainsi que celle des adultes qui les accompagnent ? Dans le collège Blum, les enseignants ont du mal à gérer l'accueil de ce nouveau public, ne sachant pas les attentes scolaires et comportementales qu'ils doivent lui fixer. La présence dans la classe d'un enfant porteur d'un handicap modifie l'identité professionnelle de l'enseignant et la manière dont il perçoit sa mission.

Il faut rappeler que la formation de l'ensemble des acteurs éducatifs, celle des enseignants accueillant un enfant porteur d'un handicap dans leur classe, mais aussi celle de la direction et des CPE n'est toujours pas effective, ce qui peut expliquer l'absence de méthodologie d'action propre à favoriser l'intégration de ces jeunes au sein de l'école. Une conversation avec une enseignante d'allemand illustre cette difficulté :

Lors d'une discussion informelle avec l'enseignante d'allemand qui a Abdoulaye en inclusion pendant son cours avec la classe de 3<sup>e</sup>, celle-ci me raconte que l'attitude d'Abdoulaye en classe pose problème : « *Il passe la plupart du temps à dormir au fond* », ce qui entraîne un sentiment d'injustice pour les autres élèves. Bader, par exemple, prend très mal l'attitude d'Abdoulaye et intervient régulièrement en classe pour donner son opinion : « *Pourquoi, lui, il peut dormir en cours et pas nous ?* » L'enseignante m'explique qu'elle essaye de calmer la situation tant bien que mal, ne sachant pas réellement expliquer les raisons pour lesquelles elle accepte le comportement d'Abdoulaye, ce qui ne satisfait pas Bader : « *Pourquoi il vient ? Ça sert à rien, c'est pas sa place* ».

La dernière réplique de Bader, « *c'est pas sa place* », montre un rejet, une non-acceptation, qui peut s'expliquer par le fait que Bader ne souhaite pas être assimilé au stigmaté d'Abdoulaye, qu'il refuse que sa classe devienne le centre du stigmaté.

Les propos de l'enseignante montrent une difficulté dans le traitement inégalitaire entre les élèves de la classe et l'élève en inclusion, qui engendre des conflits relationnels entre élèves ainsi qu'avec l'enseignant. De plus, la présence d'un autre adulte dans la classe peut être perçue comme une intrusion. L'enseignante d'Ulis me confie que certains professeurs ont refusé la présence d'une AVS dans leur cours en justifiant ce refus par le manque de place ou l'absence de besoin pour leur matière. La vraie raison, m'explique-t-elle, est la peur du jugement, l'appréhension d'une remise en cause de leur façon d'enseigner.

Dans le collège de la Colline, pour la majorité des enseignants, l'accueil de l'enfant ainsi que de l'AVS se passe très bien, selon Mme Suza. Néanmoins, elle m'explique que quelques professeurs du collège ont refusé d'accueillir ces élèves en avançant les arguments précédemment cités. L'attitude des enseignants, on le voit, peut constituer un frein à l'intégration de ces jeunes, comme l'énonce Joël Zaffran : « *un scepticisme persistant chez les acteurs scolaires, en particulier les enseignants et les parents d'élèves, qui pensent que l'intégration scolaire des élèves handicapés peut entraver les progrès de la majorité des autres élèves* »<sup>103</sup>. Une observation en début d'année illustre ce rejet émis de la part d'une enseignante à l'égard d'un élève porteur d'un handicap :

Le jour de la rentrée scolaire, Mathias doit aller en cours d'anglais pour remplir son carnet et noter plusieurs informations. Ne disposant pas encore d'AVS pour cet élève, le CPE me demande de l'accompagner dans la classe afin de l'aider à écrire.

La classe suit l'enseignante d'anglais, Mme Arano, et se range contre le mur, attendant son signal pour entrer. Je suis à côté de Mathias tout au fond de la file. En arrivant à la hauteur de l'enseignante, celle-ci me sourit, mais regarde Mathias en soufflant. Quand celui-ci a pénétré dans la classe, elle me glisse discrètement une remarque : « *J'en peux plus d'être infirmière* ». Je lui réponds en souriant et m'installe à côté de Mathias au premier rang. L'enseignante lui lance plusieurs regards déplaisants.

Elle commence à expliquer le déroulement du cours ainsi que les objectifs de cette rentrée en 4<sup>e</sup> en signifiant que « *les objectifs ne sont pas les mêmes pour tous* ».

Mathias prend son carnet et commence à écrire. Malheureusement, son écriture est trop grosse et pas assez maîtrisée pour pouvoir remplir correctement les formulaires du carnet de correspondance. L'enseignante regarde l'écriture de Mathias, prend le carnet et explique à l'ensemble de la classe que ceci n'est pas admissible, que la première image donnée par Mathias à travers son carnet de correspondance illustre son incapacité. Assez mal à l'aise à cause du comportement de l'enseignante à son égard, je décide de continuer à remplir seule le carnet. De plus, Mathias s'est complètement renfermé, il ne regarde plus que ses chaussures et attend que l'heure passe le plus rapidement possible.

Mais l'enseignante n'arrête pas ses remarques. Regards et soufflements montrent son mécontentement, elle ne veut pas de la présence de cet élève dans sa classe principale.

---

<sup>103</sup> Joël Zaffran, *Quelle école Pour les élèves handicapés ?*, La Découverte, Paris, 2007. P.61.

La sonnerie retentit, j'accompagne Mathias en classe Ulis et décrit le comportement de l'enseignante à Mme Suza. Celle-ci n'est pas surprise par son attitude. Elle m'explique que cette enseignante a refusé durant trois années l'inclusion de ses élèves dans sa classe et que la directrice vient de la contacter pour l'informer d'un changement de l'emploi du temps de Mathias. Il ne participera pas au cours d'anglais, soi-disant par manque de place dans la classe pour son AVS.

L'attitude de cette enseignante peut s'expliquer par le fait que « *les causes des difficultés des élèves étant jugées d'origine extrascolaire, les enseignants pensent ne pas être les bons acteurs pour les gérer. Sans remettre en cause ni l'institution ni leurs pratiques.* »<sup>104</sup> (2016, p. 118).

Cependant, à l'inverse certains enseignants essaient de faciliter l'inclusion de ces jeunes dans le collège. Tel M. Pevot, professeur de sport dans le collège Blum, qui prend en compte la classe Ulis dans les recrutements d'élèves pour l'association sportive du collège. Jordan a pu ainsi faire partie de cette association, ce qui favorise son intégration. Dans le collège de la Colline, au contraire, aucun élève de la classe Ulis ne pratique un sport au sein de l'association, malgré la présence d'élèves ayant de bonnes conditions physiques, comme Tom ou Franck qui pratiquent plusieurs sports à l'extérieur.

La diffusion de mon sujet de recherche a fait le tour du collège de la Colline et certains enseignants sont venus me voir pour mettre en avant leurs actions favorisant l'inclusion des élèves de la classe Ulis comme monsieur Lagana :

Durant la journée du jeudi, je me retrouve à remplacer la gardienne à la loge. M. Lagana pénètre dans la loge pour me saluer et me demande comment avancent mes recherches. Je reste floue dans ma réponse et il enchaîne en m'expliquant qu'il est favorable à la présence de ce nouveau public dans l'école, ce qui n'est pas le cas de tous les enseignants. Il m'explique que c'est grâce à lui que Rachid a réussi à se faire des amis en invitant d'autres élèves du collège à participer au cours de sport qui se déroule sur la deuxième heure de la pause déjeuner, de 12h30 à 13h30 le jeudi. Je lui demande donc comment se fait-il qu'aucun élève de la classe Ulis ne participe à l'association sportive du collège. Il se retrouve tout à coup gêné par ma question. Il balbutie en expliquant que leur présence à l'association sportive du collège n'est pas possible parce qu'il faudrait la présence d'une AVS et qu'avec les sorties pour les matchs à l'extérieur, ce serait une trop grosse responsabilité.

Les propos de M. Lagana sont à remettre en cause. Il n'a pas encouragé l'intégration de Rachid avec Elias, celui-ci ne faisant pas partie du groupe qui participe au cours de sport. De plus, les élèves pouvant assister à cette séance sont seulement ceux faisant partie de l'équipe de volley de l'AS. La mise en place de ce contact mixte n'est, de ce fait, bénéfique qu'à M. Lagana qui peut entraîner une heure de plus par semaine ses sportifs. La mise en place d'un réel contact mixte durant cette séance aurait pu être bénéfique pour les élèves de la classe Ulis par la création d'interactions entre les élèves. Seulement, cette initiative n'a pas été faite dans ce but, les élèves assistant à la séance ont pour objectif de s'entraîner et améliorer leurs performances plutôt qu'aider et transmettre une pratique sportive aux adolescents de la classe Ulis.

Au sein du même collège, Mme Maillot, enseignante de français, est coresponsable avec Mme Suza du projet de Chaillot. L'ensemble de mes observations ont montré que cette enseignante n'avait mis en place aucune action de prévention ni d'information auprès de sa classe de 4<sup>e</sup> C afin de favoriser les contacts durant les activités communes avec la classe Ulis. Ces actions auraient pourtant permis de changer le regard en se centrant « *sur la capacité des acteurs à gérer et à "fabriquer" le handicap lors des contacts mixtes* »<sup>105</sup>. Ce manque d'initiative ainsi que d'intérêt pour l'objectif du projet est déploré par Mme Suza qui se retrouve seule à mener la prévention et l'amélioration des relations et des contacts durant les rencontres. Le désintérêt de Mme Maillot peut s'expliquer par un manque de connaissances de la nécessité d'informer et de sensibiliser au handicap et à la différence afin de changer le regard qui est porté sur la différence.

La réussite de l'inclusion de ces élèves, soit leur intégration dans le collège et dans les groupes de pairs, repose à la fois sur l'élève porteur d'un handicap, mais aussi sur les autres élèves, comme l'ont énoncé Danilo Martuccelli et François de Singly dans leur ouvrage, *Les sociologies de l'individu* : « *L'acteur est à saisir par la gestion inlassable de ses images face aux autres* » (2012, p. 30). Le comportement des autres jeunes est fortement influencé par les actions et les attitudes des acteurs scolaires face à ces élèves. Le renforcement de la stigmatisation et du rejet des autres élèves dépend en premier lieu de l'attitude que va adopter l'enseignant face à l'adolescent porteur d'un handicap. L'interdépendance des acteurs scolaires, équipe de direction et enseignants, peut favoriser l'inclusion ou l'exclusion de ces jeunes. Ainsi la vision intégrative qui est donnée de l'inclusion est à remettre en cause.

---

<sup>105</sup> Joël Zaffran, *Quelle école Pour les élèves handicapés ?*, La Découverte, Paris, 2007. P.136.

Il semble à présent opportun d'étudier comment les adolescents enquêtés réussissent à créer des relations avec les autres élèves malgré les barrières sociales qui leurs font face. Ces jeunes utilisent diverses stratégies afin de surmonter leur stigmatisme relationnel et s'intégrer dans un groupe de pairs, qu'il semble pertinent d'analyser.

### 5.1.3 Des jeunes stratèges

L'inclusion des adolescents porteurs de handicap dans une classe ordinaire permet à certains d'entre eux de créer de fortes relations d'amitié avec les élèves qui perdurent dans le collège. L'analyse du corpus montre que les enquêtés vont adopter des stratégies différentes pour gérer leurs stigmates ainsi que leur socialisation dans ces espaces. Selon Hugo Dupont, « *certain parviennent ainsi à devenir acteurs de leur délabellisation alors que d'autres ne font que renforcer leurs stigmates* »<sup>106</sup>.

Certains adolescents vont adopter comme stratégie relationnelle une « *ambivalence du choix* »<sup>107</sup>, selon le terme de Goffman. Celle-ci est définie par la distance qu'opèrent certains stigmatisés avec le symbole du stigmatisme (Ulis, dans le cas présent) afin de l'atténuer de manière à réussir une intégration individuelle au sein d'un groupe de pairs déjà existant dans le collège. Cette stratégie engendre un procédé de « *normification* », défini par Goffman. Elle peut aussi engendrer un risque pour ces adolescents dans le cas où ils n'arrivent pas à s'intégrer à l'extérieur de la classe Ulis comme en témoigne le cas de Mohamed.

Les adolescents ayant réussi à créer une relation qui perdure dans le collège sont : Léo, Tom, Rachid et Jordan qui fréquentent les amis de leur classe d'inclusion et ne souhaitent pas créer de relation avec leurs camarades stigmatisés. , comme l'illustrent ces extraits d'entretien portant sur le repas à la cantine et les camarades avec lesquels ils partagent le plus fréquemment ce moment : « *Oui, je vais souvent manger avec Tino et tout ça. Dans la cour, je suis souvent avec Mathieu, Fera et Raph. D'ailleurs avec Mathieu et Louis, on fait souvent du parcours*<sup>108</sup>, *justement avec Tom et Marc Pintus* » (Léo). Cet adolescent arrive à distinguer les élèves avec lesquels il a réussi à tisser une vraie relation de ceux avec lesquels il s'entend bien : « *Le plus souvent, je reste, soit avec Mathieu, soit avec Raph, soit avec des élèves d'autres 4<sup>es</sup>, Nino, Gabriel et tout, mais je m'entends bien aussi avec Facri et Paul, mais on traîne moins*

---

<sup>106</sup> Hugo Dupont, *Ni fou, ni gogol*. Handicap Vieillesse Société, Presse Universitaires Grenoble, Grenoble, 2016. P.196

<sup>107</sup>Goffman, 1975, op.cit., p.165

<sup>108</sup> Le parcours est une discipline sportive, un art du déplacement. L'individu le pratiquant perçoit l'environnement qui l'entoure comme un ensemble d'obstacles à franchir en dehors des voies préétablies.

*ensemble.* » L'adolescent Tom, quant à lui, a eu du mal à créer des relations qui perdurent dans le collège avec les élèves de sa classe d'inclusion, ce qui s'explique par l'écart d'âge entre lui et ses camarades (d'inclusion). Néanmoins, Tom a réussi à trouver une place dans le groupe d'amis de Léo. L'intégration de Tom s'explique, si l'on se réfère à Mark Granoveter, par le fait que Léo et Tom ont un lien fort, d'où une forte probabilité aussi pour qu'ils partagent des amis en commun. Ainsi la force du lien entre ces deux adolescents permet un partage et une transmission de leurs relations personnelles. De plus, Tom a réussi à se valoriser au sein de ce groupe en transmettant des savoirs, comme celui sur le parcours. Selon Julie Delalande, « *la transmission devient un moment de complicité, semblable aux scènes de confidences et de secrets partagés* »<sup>109</sup>. Cette transmission de compétences témoigne que « *l'identité du groupe, et par conséquent de chaque enfant, se construit en partie autour d'un savoir qu'il maîtrise et valorise* »<sup>110</sup>.

Dans le collège Blum, seul Jordan a réussi à créer une relation en dehors de la classe d'inclusion avec les élèves. Selon lui, cette relation s'est créée en amont par le jeu de la bagarre, l'année précédant son inclusion : « *Abdel et Doan, je les connaissais depuis l'année dernière, on se battait, et Bilal je le connaissais déjà.* » Cette instauration d'un jeu récurrent pendant les récréations de l'année dernière a permis à Jordan de se faire reconnaître comme acteur dans le groupe et poursuivre la relation créée avec ces élèves en vertu de la polyvalence des liens, en passant d'une interaction répétée à une relation intensifiée par la diversité des contextes relationnels.

Cependant, certains élèves de la classe Ulis adoptent une autre stratégie, définie selon Goffman, comme « *une situation sociale mixte, l'individu stigmatisé peut d'avance se protéger en se faisant tout petit* ». Les observations ont montré que le groupe, composé de Julien, Bakary, Abdou, Abdoulaye et Ahmed, relevant du « *monde diminué* », pour reprendre l'expression de Goffman, n'est pas en relation avec d'autres adolescents de l'établissement. Leur positionnement dans les espaces du collège comme la récréation ou la cantine témoigne d'une volonté de retrait ou de discrétion. On se référera ici à l'analyse d'Agnès Villechaise-Dupont et Joël Zaffran, dans leur article, *Résistance à l'infériorisation sociale chez les personnes en situation d'illettrisme* : « *Le sentiment d'infériorité sociale [est tel] qu'il peut structurer toute l'expérience et par conséquent devenir un modus vivendi. Habités par la honte, [les stigmatisés]*

---

<sup>109</sup> Julie Delalande, *Culture enfantine et règles de vie : jeux et enjeux de la cour de récréation*. Terrain 40, 2003. P.1-14. P.6.

<sup>110</sup> Julie Delalande, *Culture enfantine et règles de vie : jeux et enjeux de la cour de récréation*. Terrain, 40, 2003. P.1-14. P.5.



*examinent toutes les dissimulations possibles et cherchent à [...] ne pas déclencher une réaction sociale négative* » (2001, p. 675). On le voit, afin de contrer leur destin social, les adolescents subissant un isolement essaient de mettre en place des stratégies. Ainsi, Bryan: « *C'est pas qu'on se cache, le problème c'est que, généralement, je ramène souvent des trucs à manger pour les potes.* »

Bryan opère une stratégie d'intégration : « *je ramène souvent des trucs à manger pour les potes* ». Julie Delalande, dans l'article précédemment cité, expose cette stratégie que les enfants opèrent pour se faire accepter par le groupe : « *Un enfant apprendra donc à user de différentes stratégies pour se faire accepter, telle qu'offrir un bien précieux au leader du groupe (une pelle pour un jeu de sable, un bonbon en toute circonstance)* » (2003, p. 5). Ainsi les stratégies d'intégration entreprises par les adolescents porteurs d'un handicap sont diverses pour s'intégrer dans le collège.

Par ailleurs, on notera qu'ils adoptent aussi des stratégies entre eux donnant lieu à une hiérarchisation au sein de leur groupe. Ainsi, une stratégie constatée chez plusieurs enquêtés est une mise à distance avec des élèves de la classe Ulis dont la visibilité du stigmate est plus importante que la leur. La pluralité de handicaps au sein de ces deux classes ne permet pas la création d'une identité collective pour ces jeunes, même s'ils partagent une situation identique de stigmatisation. La majorité des adolescents n'apprécient pas précisément le regroupement que provoque la classe Ulis, comme il a été analysé au chapitre 2. On peut aussi remarquer que la fonction d'ordre est bien présente au sein de ces deux classes. Les élèves hiérarchisent leurs camarades en fonction du degré de handicap ainsi que de la visibilité de celui-ci afin de ne pas être assimilés aux « plus fous » d'entre eux. Ainsi les enquêtés adoptent « *la même attitude que les normaux adoptent à [leur] égard [...]* Or, *c'est précisément par ces attitudes envers ses semblables moins favorisés, rapprochement ou bien rejet, que l'individu trahit le plus clairement ses oscillations.* »<sup>111</sup>. Les observations confirment ce rejet. Certains adolescents, tels que Christophe et Theresa, sont régulièrement mis à l'écart par leurs camarades qui ne souhaitent pas les fréquenter durant les contacts mixtes afin d'éviter toute assimilation avec eux de peur que leur stigmate s'en trouve renforcé. En témoigne cet extrait d'observation :

---

<sup>111</sup> Goffman, 1975, op.cit., p.128.

Pendant un moment, je discute à la cantine avec les élèves d'Ulis. Je leur demande pourquoi ils ne « traînent »<sup>112</sup> pas avec les autres élèves de leur classe. Ahmed prend la parole : « *C'est des gros handicapés, surtout Christophe.* » Julien intervient à son tour : « *Ils nous affichent.* »

L'intervention de Julien montre bien cette stratégie de mise à distance qui marque la hiérarchie sociale existante entre ces jeunes. Au sein du groupe de ses semblables, l'individu stigmatisé catégorise les siens en fonction d'une plus ou moins grande visibilité et d'une plus ou moins grande importance de leurs stigmates. Cette attitude peut s'expliquer par l'obligation sociale de regroupement que subissent ces adolescents au sein de la classe Ulis.

#### 5.1.4 Des portraits sociologiques de jeune stratège

Au sein de cette dernière partie, seront présentés trois portraits sociologiques. Les adolescents choisis sont ceux ayant des situations relationnelles similaires, tel l'isolement pour Ahmed, Myriam et Franck afin d'analyser l'impact que peuvent avoir les stratégies relationnelles sur leur situation ainsi que la manière dont ces adolescents vont gérer leur stigmaté. Ces trois adolescents ont des handicaps psychiques différents. La pertinence de ce choix d'analyse m'est apparue à la suite de la lecture de l'ouvrage, *Les sociologies de l'individu* de Danilo Martuccelli et François de Singly (2009). L'objectif : mettre en lumière, pour la fin de ce mémoire, la construction identitaire de ces jeunes considérée comme « *un processus permanent d'internalisation et d'extériorisation* ». Ce processus « *est constitué par une "habitude-comportement appris" et une "habitude-mémoire sociale", l'une et l'autre connaissent des processus différents d'enregistrement et de reproduction, la première par internalisation et la deuxième par objectivation.* » (2009, p. 58). L'individu se construit donc à l'aide de deux formes d'habitude. L'une repose sur le passé intégré par le jeune comme ses expériences sociales antérieures ainsi que l'imposition de la stigmatisation handicap sur son identité sociale. La seconde repose sur ses compétences dans les règles de socialisation. Ces portraits vont permettre de montrer les variations entre les individus d'un même groupe social, la classe Ulis, de manière à faire ressortir les différents jeux possibles des adolescents. « *La jeunesse est une bonne illustration de ce processus puisque sa formation est sous la triple contrainte de l'école, des parents et du groupe des pairs.* » (2009, p. 63). Cette analyse repose sur les entretiens et les observations de ce master ainsi que sur les observations du mémoire de M1.

---

<sup>112</sup> Expression employée par les élèves pour désigner les personnes qu'ils fréquentent.

## Portrait 1 : De la notoriété à la réclusion sociale

### **Ahmed, né à Paris, 15 ans, affecté en classe Ulis en 4<sup>e</sup>, trouble psychique**

La rencontre avec Ahmed s'est faite bien avant le début de mes recherches et mon entrée dans le monde universitaire. Ce garçon est le fils de l'épicière du quartier dans lequel j'ai grandi. Ce petit garçon au visage rayonnant était toujours en train d'aider sa grande sœur à l'épicerie. Tout petit, sa différence était apparente à travers ses problèmes d'élocution : il n'a commencé à parler qu'à l'âge de 6 ans. Nos chemins se quittèrent pour se retrouver dix ans plus tard, le jour de sa rentrée scolaire en 4<sup>e</sup> dans un collège du 20<sup>e</sup> arrondissement où j'occupais le poste d'assistante d'éducation depuis un an. Ce petit garçon était devenu un très grand jeune homme avec un visage angélique à la peau lisse et aux traits fins.

- L'affectation en Ulis :

Ahmed a vécu difficilement son changement d'établissement, et plus particulièrement son affectation dans la classe Ulis. Le jour de la rentrée, les élèves sont rassemblés dans la cour et le directeur les appelle, un par un, pour les affecter dans leurs classes respectives. Ahmed est en retrait, mécontent de sa présence ici. Lorsque son nom est appelé, pour retrouver les élèves de la classe Ulis, il essaye de se faire discret en contournant la masse d'élèves. Cet adolescent vit d'autant plus difficilement cette affectation qu'elle a été tardive dans sa scolarité (en 4<sup>e</sup>). Lors de l'entrevue, un an plus tard, Ahmed revient sur ce premier jour au collège et son entrée dans la classe Ulis : *« Je pouvais pas savoir, on m'avait rien dit, personne m'en a parlé. C'était de là, c'était marqué sur mon bulletin, donc c'est de là que j'ai compris et j'ai rien dit. Au début, je connaissais pas, mais dès que j'ai mis un pied là-dedans, j'ai compris que c'était comme si ma vie elle se brisait en mille morceaux. J'aime pas la classe Ulis, j'aime pas être dans cette classe. Quand je suis arrivé la première fois que j'ai compris que j'étais pas à ma place, c'est pour ceux qui ont des problèmes qu'on considère comme des handicapés, pour les élèves qui ont des problèmes, ce qui n'est pas mon cas. »* Mais la stigmatisation induite par la classe Ulis n'affectera pas tout de suite cet adolescent, qui était considéré au début comme un inconnu venant d'un autre établissement. Aucun assistant d'éducation, aucun professeur ou élève n'avait eu encore connaissance des troubles d'Ahmed, porteur d'un handicap invisible à l'œil nu.

- La notoriété du nouvel élève :

Le jour de la rentrée, Ahmed bénéficia du charme du nouvel élève. Plusieurs filles de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> étaient intriguées par ce nouvel arrivant, qui se retrouvait ainsi dans la position du « *discréditable* »<sup>113</sup>. Il devait choisir entre « *s'exposer ou ne pas s'exposer* »<sup>114</sup> comme individu stigmatisé. Il opta pour une première stratégie de dissimulation, possible selon Goffman lorsqu'« *un stigmaté que l'on croirait toujours visible ne l'est pas en fait, car à bien examiner, on s'aperçoit que l'individu ainsi affligé se trouve parfois en mesure de dissimuler l'information qui le dévoilerait* »<sup>115</sup>. Ahmed se retrouve donc dans une position de « *faux-semblant* »<sup>116</sup>. Seuls, lui-même, les élèves de la classe Ulis et l'enseignante ont connaissance de son stigmaté, qui est invisible durant les contacts mixtes avec les autres élèves. Au cours de la semaine suivant la rentrée, j'observais les différentes stratégies mises en place par Ahmed pour garder son secret. L'ensemble de ces actions de déguisement sont désignées par Goffman comme le « *syndrome de Cendrillon* »<sup>117</sup>. Ahmed effectua, durant une semaine, plusieurs stratégies afin de faire perdurer son mensonge. Il fréquentait le moins possible les élèves de la classe Ulis et, durant les contacts mixtes, évitait toute assimilation à ce groupe. Lors des cours en inclusion, il mettait principalement en avant son affectation en 4<sup>e</sup> C, revendiquant l'appartenance à cette classe en taguant son sac à dos avec le nom du collègue ainsi que la lettre de sa classe (C). Ces stratégies illustrent le phénomène du « *“labyrinthisme”, qui pousse le dissimulateur à s'enfoncer toujours plus avant dans les méandres du mensonge afin de prévenir une divulgation menaçante* »<sup>118</sup>. Ahmed passait tout son temps libre avec différents garçons de 4<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup>, il participait aux tournois de foot pendant le temps du midi et était régulièrement entouré de plusieurs filles, les adolescents s'amusaient à flirter en se cherchant mutuellement. Ahmed mettait en avant régulièrement son ancien collègue, qu'il préférait parce « *qu'il y avait plus de meufs et de bastons* » de manière à rendre les filles jalouses et faire monter sa cote de popularité.

- La mise en lumière du stigmaté et ses conséquences

Une semaine après la rentrée, lors d'une surveillance de la cour, je surprends Ahmed entouré de plusieurs filles qui le questionnent sur son orientation en Ulis. Il leur demande comment elles en ont eu connaissance. Apparemment, lors d'une permanence, un assistant d'éducation aurait signifié au groupe de filles qu'Ahmed était en Ulis. Surprises de cette nouvelle

---

<sup>113</sup>Goffman, 1975, op.cit., p.57

<sup>114</sup>Goffman, 1975, op.cit., p.57

<sup>115</sup>Goffman, 1975, op.cit., p.92

<sup>116</sup>Goffman, 1975, op.cit., p.91

<sup>117</sup>Goffman, 1975, op.cit., p.110

<sup>118</sup>Goffman, 1975, op.cit., p.103

information sur l'identité de leur copain, elles questionnent Ahmed. L'adolescent se retrouve tout à coup démasqué. Comment rendre à nouveau invisible son stigmaté ? Devant l'insistance des filles, il justifie cette affectation : « *Ils se sont trompés de classe quand je me suis inscrit ici* ». Mais cette réponse ne suffit pas à effacer son stigmaté. Les filles acquiescent sans montrer une adhésion totale à son explication, le saluent et se dirigent vers les toilettes. Ahmed n'a pas pu tenir longtemps sa stratégie de dissimulation et de maîtrise du flux d'information au sein du collège. La révélation de son affectation en Ulis changea complètement ses rapports avec les autres élèves. Il n'était plus invité aux tournois de foot ou courtoisé par les filles. Il se renferma progressivement sur lui-même et sur la classe Ulis, abandonnant les espaces qu'il fréquentait pour d'autres moins visibles.

Il intégra progressivement le « *monde diminué* » comme une contrainte. L'image donnée par Ahmed à son arrivée est en opposition à celle donnée un an après durant son interview, correspondant au bilan de ses deux années de scolarisation. Ahmed, qui était très préoccupé par les filles à son arrivée dans le collège, est à présent peu intéressé : « *C'est privé non j'en ai pas, les filles c'est pas pour maintenant, ma mère elle me le dit tous le temps les filles c'est pas pour maintenant, ce sera pour plus tard* ». Ces propos expriment l'acceptation de sa situation de stigmatisé. Cet adolescent a subi une remise en question de son identité sociale, a vécu l'écart entre l'identité personnelle qu'il a de lui et l'image que lui renvoient les autres élèves. Cet écart identitaire peut être observé chez plusieurs enquêtés qui s'expriment à travers un déni de leurs handicaps et de leurs relations juvéniles. Actuellement, Ahmed ne fréquente plus que les élèves composant le « *monde diminué* » de la classe Ulis. Cette situation s'explique par la contrainte qu'exerce ce groupe de pairs sur ses participants. Ahmed n'aurait pas pu intégrer ce groupe en restant en contact avec d'autres élèves. L'admission au sein de ce groupe implique de ne plus chercher de relations à l'extérieur.

- Une volonté de garder la face

Durant l'entretien, Ahmed met en avant plusieurs relations avec des élèves du collège, dont plusieurs filles. Pourtant, aucune interaction n'a pu être constatée entre Ahmed et ces élèves. La non réciprocité relationnelle apparaît aussi sur les réseaux sociaux : il met en avant tous les élèves du collège qu'il a sur Facebook, mais leurs liens numériques ne se transforment pas non plus en interactions. Cette absence relationnelle s'explique par l'attente qu'exprime Ahmed à l'égard des autres élèves ; il répète à plusieurs reprises « *j'attends* », ce qui montre son envie d'être abordé, mais aussi son absence d'initiative interactionnelle : « *C'est eux qui doivent m'ajouter* ». Le portrait d'Ahmed illustre l'imposition du stigmaté Ulis sur sa socialisation dans les groupes de pairs. En dépit de ses stratégies pour gérer son stigmaté afin de le rendre invisible

au sein de ses relations, le destin social qui s'impose à lui, à la suite de la découverte de sa différence par les autres élèves, contraint cet adolescent à devoir se résoudre à passer le reste de sa scolarité dans le « monde diminué », ce qui engendre un renforcement de sa stigmatisation. Mais cela lui permet aussi d'exprimer son identité avec d'autres jeunes, constituant un groupe dont l'identité se construit autour du partage de stigmates.

### Portrait 2 : L'expérience amicale

#### **Myriam, née à Paris, 16 ans, affectée en classe Ulis en 6<sup>e</sup>, schizophrénie**

Myriam est une jeune adolescente rousse aux nombreuses taches de rousseur qui colorent son teint pâle. Avant d'être scolarisée en classe Ulis, cette adolescente a suivi un parcours scolaire ordinaire en primaire. La détection scolaire de ses troubles et de ses difficultés s'est faite tardivement en CM2.

- L'envie d'être comme tout le monde

Myriam n'a pas voulu, dans un premier temps, accepter ce jugement scolaire. Lors de son orientation au collège, deux propositions s'offraient à elle : une scolarisation ordinaire dans un collège proche de son domicile ou une scolarisation en Ulis. Elle revient sur cette orientation, lors de son entrevue, afin d'expliquer ses stratégies puis la prise de conscience de ses difficultés l'empêchant d'être comme tout le monde.

*Myriam : En fait ma mère avait reçu deux lettres de collègue, du collègue P. et d'un autre et je pensais que j'allais y arriver. Mais c'était difficile et je voulais prouver à ma mère qu'elle avait tort, que je n'avais pas de difficulté. En fait, j'avais des difficultés, je restais toute seule dans la cour, il y avait des élèves qui venaient me voir pour me demander pourquoi je restais toute seule.*

Louisa : C'était comment la primaire ?

*C'était à peu près humiliant. Il y en a que je connaissais, mais que j'aimais pas en primaire. Ils étaient méchants, quand je me rappelle, j'avais qu'une seule amie en primaire et ils arrêtaient pas de nous embêter. Par exemple, quand ma maîtresse me demandait d'aller réciter une poésie ou d'aller corriger des maths ou du français au tableau, quelquefois j'arrivais sans problème, mais après, les autres n'arrêtaient pas de me regarder et quand je m'arrêtais parce que je ne savais plus ma poésie, euh plus aucun son de ma voix n'est sorti. C'est ma maîtresse qui a vu que j'étais une fille timide et qu'il valait mieux que je sois dans une classe Ulis.*

- Entre rejet, contrainte et déni

Myriam exprime un mal-être : sa différence. Elle subit l'insistance des regards sur elle durant l'école primaire. On fera appel ici à la notion de « passé incorporé » qui « *détient le rôle explicatif central, même si, en dernière analyse, les contextes à chaque instant commandent l'unification de l'individu. Lahire défend à la fois un déterminisme strict des conduites par le passé incorporé et une ouverture contextuelle qui interdit, elle, une prévisibilité étroite* » (2009, p. 64). Les propos de Myriam éclairent plusieurs aspects à la fois de sa personnalité mais aussi de sa connaissance de ses troubles ayant induit sa scolarisation en Ulis. En souhaitant, dans un premier temps, poursuivre une scolarité ordinaire, cette adolescente a voulu garder la face auprès de sa mère. En refusant son affectation en Ulis, elle souhaitait montrer à sa mère qu'elle était capable de suivre une scolarité ordinaire. Cependant, l'échec de cet essai n'est pas justifié par des difficultés scolaires, mais relationnelles. Son absence de socialisation dans le premier collège est considérée selon elle comme la cause de son affectation en Ulis, elle ne mentionne pas ses troubles comme élément déclencheur. De plus, Myriam nomme ses troubles à travers des caractéristiques de sa personnalité « *timide* », qui justifient son orientation en Ulis. Pourtant, la connaissance de ses troubles, relevant d'un handicap mental, s'est faite parallèlement à l'école. Selon l'enseignante de la classe Ulis, sa famille ainsi qu'elle-même en ont eu connaissance dès son plus jeune âge.

Myriam apprécie le collège dans lequel elle est à présent scolarisée, ainsi que la classe Ulis, même si elle préférerait être en classe ordinaire : « *Oui des fois ils nous disent qu'on est des handicapés parce qu'on est dans des classes Ulis, c'est pour ça que moi j'aimerais être dans une classe d'inclusion, comme ça je n'entendrais plus jamais ça !!* » Myriam a vécu un isolement social durant ses première et deuxième années dans le collège avec, comme seuls compagnons occasionnels, Bryan et Christophe de la classe Ulis.

- Une amitié déchue

A son entrée en 4<sup>e</sup>, elle rencontre Rafika, une nouvelle élève de 6<sup>e</sup>, avec qui elle sympathise et crée une forte amitié. Les deux filles se sont fréquentées régulièrement pendant un an et demi en se côtoyant à l'extérieur ; Myriam allait régulièrement chez cette copine après les cours. Cette relation a ouvert à Myriam le réseau social de Rafika, lui permettant une intégration dans un groupe de pairs plus large : les amies de Rafika (Myriam et Louise). Cependant, lors de l'entrevue, Myriam m'explique que cela fait maintenant deux mois que les filles ne se parlent plus à cause d'une dispute créée par un quiproquo. Myriam me raconte la dispute avec beaucoup d'émotion, les larmes montent progressivement et elle craque au milieu de l'entrevue.

*« Bah en fait, ça a mal tourné, en fait. Au début, j'ai cru que c'était parce qu'une de mes amies m'avait ignorée, alors je lui ai pas parlé. En fait, je m'étais trompée, Ravika m'avait pas vue, mais pourtant j'étais juste devant elle et donc de là elles ont commencé à ne plus me parler comme Myriam. On s'est trop disputé, Myriam elle arrêta pas de dire que je faisais des histoires, parce que, en fait, j'en avais marre, parce que les amis, quand en fait je sais que mes amies, quand il y a des élèves qui viennent les voir pour parler de moi, elles leur disent "elle est en 3<sup>e</sup> D et aussi en classe Ulis", alors que j'aime pas quand on prononce classe Ulis, je voudrais juste qu'elles disent que je suis en 3<sup>e</sup> et stop !! »*

Myriam reproche donc à ses anciennes copines de reconnaître auprès des autres son affectation en Ulis, elle aurait souhaité que celles-ci participent au camouflage de son stigmatisme en niant ses difficultés auprès des autres élèves.

Le conflit entre ces jeunes filles m'ayant intriguée, après avoir raccompagné Myriam, j'invite Rafika, qui était en train de lire une BD au fond du CDI, à entrer dans la salle pour qu'elle me raconte leur dispute. Rafika reproche à Myriam d'avoir rapporté à plusieurs reprises des insultes que sa mère aurait tenues envers elle : *« Myriam elle accuse tout le temps Myriam, ça se fait pas. Et après, Myriam elle nous a insultées de sales putes. Après, Myriam elle nous a dit que sa mère nous avait insultées de sales putes. Après, on lui a plus parlé, mais même moi avant sa mère, elle m'avait insultée de connasse, je sais plus. »*

Louisa : Quand vous étiez amies, le fait qu'elle soit en Ulis, ça changeait quelque chose ?

*Non, c'est pas parce qu'elle était en Ulis, je m'en fiche, de toute façon, les Ulis, c'est juste pour les gens qui ont des difficultés, pas pour les gens qui ont des problèmes mentaux. C'est les autres qui disent ça, en plus ça se fait pas. Avant, quand on était amies, les gens ils venaient me poser des questions genre c'est vrai tu as une amie Ulis, mais je répondais est-ce que ça vous pose un problème, un Ulis, c'est quelqu'un qui a des difficultés, c'est pas un fou, ça se fait pas. »* Le conflit entre ces deux jeunes filles se conforme à travers les insultes données aux codes ordinaires d'une certaine violence verbale juvénile.

La confrontation des deux versions de l'altercation confirme l'impression donnée par Myriam durant l'interview ainsi que les observations. Myriam montre des signes de paranoïa, mettant toujours en avant les regards oppresseurs qui se posent sur elle au collège ainsi que la manipulation faite par Myriam, ce qui n'est pas confirmé par Rafika. Ce comportement peut s'expliquer en partie par la nature de ses troubles qui peuvent la rendre paranoïaque. De plus, la cause de la dispute est à remettre en cause. Myriam a rapporté des insultes que sa mère avait adressées à ce groupe de filles, et plus particulièrement à Rafika. La question qui se pose est de savoir pourquoi Myriam a rapporté ces propos désobligeants à ses copines ? Cette adolescente



avait réussi à créer une relation avec un groupe de filles du collège ; cependant, son comportement, influencé par ses troubles ainsi que son manque de connaissance des règles relationnelles, a provoqué l'éloignement de ce groupe. Myriam se retrouve à présent dans la même situation sociale que lors de ses deux premières années. Elle exprime plusieurs regrets à la fin de l'entretien. Après avoir connu les avantages de l'amitié et du groupe de filles, son retour vers la solitude la laisse morose. De plus, Rafika exprime sa compassion et sa peine à voir Myriam seule dans la cour. Son attitude confirme l'analyse faite par Joël Zaffran dans son ouvrage, *L'intégration scolaire des handicapés*, où il énonce que les filles sont plus à même de déclencher une interaction de type « *attachement et aide-soutien* » (1997, p. 150), ayant une capacité de socialisation plus importante que les garçons. Myriam comme Ahmed ont tous deux réussi un temps à s'intégrer dans un groupe de pairs du collège. Cependant, tous les deux, en niant leur handicap et leurs troubles auprès d'autres jeunes devenus leurs amis, n'ont pas réussi à faire perdurer ces amitiés. Après que son mensonge a été démasqué, Ahmed s'est renfermé et a intégré le monde diminué. Tel est aussi le cas de Myriam pour qui la dominance de sa différence sur son identité sociale, accentuée par une paranoïa, l'empêche d'avancer, retournant vers une solitude sociale pour ces derniers mois de scolarisation au collège.

### Portrait 3 : Un détachement relationnel

#### **Franck, 16 ans, scolarisation antérieure tumultueuse, déficience intellectuelle**

Franck est un adolescent de grande taille ayant eu un parcours scolaire antérieur atypique par rapport à ses camarades. Cet élève a suivi un début de scolarisation primaire « ordinaire », il a redoublé son CE1 avant d'être affecté en Clis.

Cette affectation s'est faite, pour Franck comme pour plusieurs enquêtés, de manière radicale sans qu'il ait pu comprendre où est-ce qu'on les envoyait :

*« Je me baladais partout et après, un jour, on m'a proposé d'aller, je sais plus, dans un endroit, j'ai pas très bien compris, on va dire que je me suis fait avoir, j'ai pas très bien compris la question et j'ai dit oui et puis Boum !! Je me suis retrouvé en Clis. On m'avait mal présenté l'endroit. Une fois que j'avais dit oui, c'était trop tard. »*

La perception qu'a cet adolescent de son affectation est détachée de toute décision personnelle de sa part comme pour tous les élèves ayant été scolarisés tardivement en primaire dans cette classe.

Franck exprime plusieurs regrets. Selon lui, la cause de ses difficultés scolaires est due au retard pris par sa scolarisation en Clis : « *On travaillait pas beaucoup, on faisait plus de théâtre avec*

*elle, ça c'était bien le théâtre parce que ça permet de t'exprimer et pas cool dans le sens du travail, parce que, bon ben voilà quoi, aujourd'hui j'ai été obligé de rattraper tout ça ici, même si je sais qu'il reste un mois et je sais que c'est une erreur d'être passé par ce chemin. »*

Franck met en cause son orientation pour justifier son retard scolaire et ses difficultés. Cependant, la nature de ses troubles repose sur ses capacités intellectuelles accusant un retard.

- Une orientation en Segpa douloureuse

En quittant l'école primaire, Franck n'est pas orienté tout de suite dans une classe Ulis au collège ; durant les trois premières années de l'école secondaire, il sera placé en Segpa. Son passage dans cette section a provoqué une amplification de ses troubles, la stigmatisation subie par ces classes a provoqué une remise en question de son identité. Le climat de violence, en particulier, a transformé le comportement de Franck : *« J'étais plus comme avant, j'arrêtais pas de me battre avec d'autres gars vu qu'ils pensaient qu'on était dans une classe d'handicapés, ils pensaient que certains étaient handicapés et ils venaient nous embêter. En plus, tu connais les vidéos YouTube sur les Segpa, genre tous des cons. Ces vidéos en ont blessé pas mal (grande aspiration). »*

Les stéréotypes véhiculés par les vidéos YouTube accentuent la stigmatisation de la section Segpa provoquant des difficultés pour Franck à construire son identité. Il souffre, en particulier, d'un manque d'estime de soi important : *« J'avais perdu confiance en moi. »*

De plus, son enseignante référente en Segpa était contre son admission, du fait qu'il était antérieurement scolarisé en Clis. Franck représentait pour cette enseignante l'échec de l'orientation des enfants porteurs de handicap, ce qui provoqua un rejet : *« Les profs n'arrêtaient pas de me mettre à l'écart !!! Je me rappelle, pour les ateliers, j'étais vraiment à l'écart, j'ai voulu faire un stage dans une animalerie, ils ont dit non, alors que les autres avaient le droit, sauf moi. Ils m'ont dit tu manipules mal les outils alors que je les manipulais bien. Des fois ils venaient vérifier mon classeur, il était bien alors que les autres pfff. Mais c'était qu'une prof qui s'acharnait, Mme Bloquet, genre elle me mettait à l'écart sur une table avec un classeur, elle disait, tiens range ton classeur et prend exemple sur les autres. Après, elle venait me voir et elle me disait : "Tu es sûr que tu veux venir dans mon atelier ?", enfin ceci cela, enfin elle forçait. Après "Allez Francis t'es bête" (en chantonnant) et je sors pas tout. Et ça s'est très mal passé, je me rappelle euh, tellement j'étais furax, je lui avais jeté de l'encre à la tête, tu sais, de l'encre stylo. Elle m'avait trop poussé à bout de ouf !!!! Et ils m'ont dit, oui ça va trop vite, enfin ils mentaient et puis ils disaient la vérité en même temps. Ils disaient que ça allait trop vite que je faisais n'importe quoi, oui c'est vrai, des fois je faisais n'importe quoi,*

*mais eux aussi. Ben ce qui s'est passé, on avait pris rendez-vous, ils avaient dit que c'est mieux pour toi que tu ailles en Ulis en 3<sup>e</sup>. »*

L'acharnement de l'enseignante vis-à-vis de Franck provoqua un « processus d'enfermement réciproque et d'hostilité circulaire »<sup>119</sup>. Franck, par ailleurs, se revalorise au sein des groupes de pairs de la section Segpa. Cette stratégie « augmente au fur et à mesure que les difficultés d'apprentissage augmentent, que les performances scolaires faiblissent et que l'élève se sent déprécier sur ce terrain-là »<sup>120</sup>. Ce renfermement au sein du groupe de pairs se définit comme « la pente de la sociabilité juvénile »<sup>121</sup>, qui s'exprime à travers la mise en place de contre-handicaps sociaux pour surmonter les handicaps sociaux et scolaires qui affligent ces adolescents. Comme l'illustre l'adoption par ces jeunes d'un comportement violent envers l'école et ses acteurs ainsi que Franck le reconnaît. Sa scolarisation en Segpa et l'avis dépréciateur de son enseignante provoquent chez lui la construction d'une identité qui se valorise seulement au sein du groupe de pairs : « Je faisais comme les autres, j'étais un suiveur. » A travers une prise de risque (« C'est à partir de cette 4<sup>e</sup> que j'ai commencé à fumer »), une violence manifeste (« Je tapais tout le monde et je traitais les profs) et le détachement total d'intérêt pour le jugement scolaire, Franck s'est enfermé avec un groupe de pairs où seul compte leur jugement (« On faisait tout ensemble, c'était n'importe quoi, on était fou. »). Cet adolescent se retrouve « pris dans un système de contraintes relationnelles avec ses pairs »<sup>122</sup>. L'attitude de Franck se dégradant progressivement au fil des années, son renvoi du collège arrive à la fin de sa 4<sup>e</sup> avec, comme proposition, une orientation en Ulis pour la 3<sup>e</sup>. Cette exclusion représentait pour lui l'expression d'un dernier rejet mais aussi une nouvelle chance dans un nouveau collège.

- Une nouvelle chance

Cependant, ne connaissant pas la classe Ulis, cette réorientation est perçue par Franck comme une obligation : « J'avais pas d'autres choix. » Lors de son affectation en Ulis, on l'informa du nom de la catégorie de handicap auquel il était rattaché. Selon lui, cette information lui a permis d'avoir une meilleure compréhension de lui-même : « J'avais pas envie et puis après j'avais envie de venir, mais après j'ai compris mes erreurs et c'est passé, j'ai accepté. »

---

<sup>119</sup> Mathas Millet, Daniel Thin, *Ruptures scolaires*, Presse Universitaire de France, Lyon, 2012. P.196

<sup>120</sup> Mathas Millet, Daniel Thin, *Ruptures scolaires*, Presse Universitaire de France, Lyon, 2012. P.184

<sup>121</sup> Mathas Millet, Daniel Thin, *Ruptures scolaires*, Presse Universitaire de France, Lyon, 2012. P.284

<sup>122</sup> Mathas Millet, Daniel Thin, *Ruptures scolaires*, Presse Universitaire de France, Lyon, 2012. P.275

Louisa : C'est quoi tes erreurs ?

« *C'est mes troubles du comportement, c'était pas de ma faute.* »

De plus la rencontre avec sa nouvelle enseignante d'Ulis a provoqué le déclic chez cet élève, qui l'exprime avec émotion : « *Ça s'est bien passé parce que, d'abord, j'ai voulu tester, voir comment elle est comme prof, voir si elle était comme toutes les autres profs que j'ai rencontrées. Après que j'ai vu comment elle était, j'ai dit, non, elle n'est pas comme les autres. Je me suis dis, c'est cool, je tombe sur une prof comme ça en fin de 3<sup>e</sup> parce que, voilà quoi, pour moi, c'est la première fois dans ma scolarité que je suis bien.* »

Grâce à cette relation, Franck a pu reprendre confiance en lui et envisager une poursuite d'étude dans une branche qui lui plaît. Il exprime avec émotion que c'est lui qui a choisi son orientation pour l'année prochaine : « *C'est mon choix* », dit-il, en souriant. Franck s'est ainsi consacré à sa scolarité, durant cette année, afin de rattraper son retard et avoir le niveau nécessaire pour son CAP. L'objectif qu'il s'est fixé provoque chez lui un désintérêt envers les relations juvéniles au sein du collège. Il a fait le choix d'un isolement social, préférant la position d'observateur : « *Comment dire, en fait, moi je préfère observer comment ils agissent et puis après ça, je décide si je traîne avec eux ou pas.* » Il justifie son absence de socialisation par le manque de maturité des autres élèves, ce qui peut s'expliquer par l'écart d'âge. Ayant 16 ans, Franck se sent déjà vieux par rapport aux autres adolescents : « *J'ai pas la même maturité que ceux du collège, je traînerai jamais avec eux, parce que déjà que quand on voit en cours de sport, leur comportement, c'est au secours, du moins certains, j'ai que Jason comme ami.* » La relation créée entre ces deux adolescents s'explique, dans un premier temps, par leur connaissance antérieure et leur ressemblance physique : tous les deux sont très grands. Mais aussi par la proximité ethnique – ces deux adolescents sont originaires d'outre-mer – et leur passion commune pour le basket et la danse.

Le choix de Franck de ne pas créer de relations au sein du collège peut aussi s'expliquer par son expérience antérieure en Segpa. Ayant déjà vécu une forte expérience du monde juvénile à travers les groupes de pairs, il ne souhaite pas commettre la même erreur de faire passer ces relations entre pairs avant les objectifs éducatifs. A l'inverse d'Ahmed et de Myriam, Franck a choisi d'être seul. Il ne subit pas le choix des autres élèves comme Ahmed qui a été rejeté après la découverte de sa scolarisation en Ulis ou encore Myriam qui n'a pas su gérer les paramètres de sa relation avec un groupe de filles. Franck se contente d'une seule relation au sein du collège, avec Jason. Reposant sur un respect et une connaissance mutuelle, elle lui suffit.

Ces trois portraits, qui donnent à voir divers parcours de socialisation des adolescents en situation de handicap, montrent l'hétérogénéité constitutive des parcours relationnels. Ces trois enquêtés expriment l'incompréhension d'être catégorisés comme handicapés, ne se percevant pas comme tels. On peut relever qu'Ahmed et Myriam rejettent l'étiquetage qui leur est imposé et expriment un déni de leurs troubles. Ahmed ne se considère pas comme handicapé, il a seulement, selon lui, des difficultés scolaires. Myriam, pour sa part, associe son handicap à un trait de caractère de sa personnalité. La catégorie trouble du comportement porte à confusion pour les jeunes qui y sont rattachés, parce qu'ils ne perçoivent pas en leurs camarades des traits communs mais aussi parce qu'ils ne considèrent par que leurs « difficultés » scolaires et relationnelles constituent un handicap à part entière.

Franck, quant à lui, a trouvé une explication à sa scolarisation difficile à travers cette catégorie de handicap, ce qui lui permet de distancier son comportement dangereux en Segpa en l'attribuant à ses troubles, et qui engendre pour lui un soulagement. Le nombre important d'enquêtés ayant un déni de leur handicap remet en cause l'aspect subjectif de ces individus à cause d'attitude et de ressenti communs à tous ces jeunes.

Le rejet de ces adolescents envers leur handicap se révèle être un frein relationnel dans le cas de contacts mixtes, comme l'illustrent les portraits de Myriam et Ahmed. Myriam essaye de camoufler son affectation en Ulis, symbole du stigmat. Elle ne souhaite pas non plus que ses amies le reconnaissent, ce qui marque sa détermination à nier toute assimilation avec cette classe. Ahmed, quant à lui, a réussi pendant un temps à camoufler son stigmat, mais la révélation de celui-ci a provoqué un renfermement de l'adolescent sur lui-même. Ce qui montre bien l'importance de l'impact du stigmat sur les relations mixtes. Ces deux enquêtés manifestent la volonté (cf. les différentes stratégies présentées dans leurs portraits) de garder la face auprès des autres élèves en essayant au maximum de contrôler le flux d'information véhiculé sur eux. Franck, en revanche, accepte volontiers son affectation en Ulis et ne se soucie pas de la stigmatisation qui peut en découler. Son attitude s'explique par l'ascension sociale qu'il pense gravir. Etant scolarisé, les années précédentes en Segpa, il a déjà souffert d'une forte stigmatisation ; la classe Ulis, selon lui, est moins connotée. Ce qui lui permet de bénéficier d'une meilleure reconnaissance entre pairs et d'une position sociale plus élevée que les élèves de Segpa. La gestion de leur stigmat en contact mixte montre l'importance de la production de l'histoire sociale de ces adolescents dans leur socialisation entre pairs ainsi que dans la perception individuelle qu'ils ont d'eux-mêmes.

Ces portraits montrent que ces adolescents adoptent des stratégies relationnelles différentes ayant pour objectif l'intégration dans un groupe de pairs. Myriam a réussi durant une longue période à faire partie d'un groupe. Cependant, ses troubles et son manque d'expérience relationnelle antérieure ont provoqué la rupture. Myriam a su gérer durant plusieurs mois une relation avec Rafika, mais son intégration dans un groupe de filles plus large a engendré la gestion de nouveaux paramètres comme la concurrence relationnelle, la soumission au leader et la perception négative qu'elle se fait d'elle-même à cause de ses troubles. D'où une saturation provoquant un comportement agressif et paranoïaque de sa part. Ahmed, quant à lui, a essayé plusieurs stratégies relationnelles. Souhaitant, dans un premier temps, s'intégrer avec les autres élèves, il a mis en place une distance importante avec la classe Ulis et les élèves qui la composent afin d'effacer son stigmate encore dissimulé. Mais cette stratégie nécessite un contrôle constant de l'information sur soi à travers son comportement et des informations sur lui qui peuvent être véhiculées dans l'établissement. Après avoir été démasqué par les autres élèves, Ahmed adopte d'abord un repli sur lui-même pour ensuite entreprendre une nouvelle stratégie relationnelle : l'intégration dans le « monde diminué » afin de pouvoir appartenir à un groupe de pairs, construisant ainsi son identité sociale conformément à l'idéologie du groupe. Le dernier adolescent, quant à lui, a choisi l'isolement durant sa dernière année au collège. Son expérience relationnelle intensive dans les groupes de pairs en Segpa a provoqué un effet de saturation. Franck, désormais, limitera ses relations à un seul ami, Jason. Ces trajectoires relationnelles différentes montrent que les adolescents porteurs d'une stigmatisation commune vont adopter des comportements et des stratégies différentes afin de se positionner dans la petite société qu'est l'école. Néanmoins, le résultat relationnel, pour la majorité des enquêtés comme Myriam ou Franck, est l'isolement social. Ces adolescents n'ont pas réussi à garder les amitiés créées ou n'ont pas réussi à créer de contact avec d'autres élèves pouvant amener une relation. Cependant, pour certains adolescents, cette solitude est revendiquée comme un choix alors que d'autres subissent le choix des autres élèves qui mettent une distance frontale ou invisible avec eux. Ces portraits ont permis de mettre en lumière l'importance de l'histoire sociale de tout individu sur sa socialisation ainsi que l'absence d'unité dans les stratégies relationnelles déployées, marquant l'hétérogénéité des parcours. Néanmoins, un point commun se dégage : la solitude relationnelle que subissent ces adolescents durant leur scolarisation en collège.

## **Conclusion**

La loi de 2005 correspond à une loi de l'oubli. Le manque d'actions éducatives et préventives au handicap dans l'établissement et dans les classes avant l'arrivée de la classe ULIS ou de l'élève en situation de handicap en inclusion, provoque un rejet et un isolement social pour ces jeunes. Ce rejet s'exprime dans un premier temps par une scolarisation différenciée. Les acteurs scolaires et les autres élèves de l'établissement ne comprennent pas et ne tolèrent pas la présence de ce public dans l'école.

Ainsi, l'aspect intégrateur revendiqué par ce dispositif est totalement à remettre en question. L'inclusion définie par les actions permettant la présence de ces adolescents dans l'école ne conduit que rarement ces enfants à s'intégrer dans les groupes de pairs.

Les résultats de cette recherche amènent à constater que 42% (8 adolescents sur 19) des adolescents porteurs d'un handicap ont réussi à créer des relations durant leurs scolarisations dans l'établissement. Cependant ce pourcentage se compose à 62% des jeunes faisant partie du monde diminué, ces relations ne représentant pas une socialisation dans l'ensemble du collège. Seul 15,8% des élèves enquêtés ont réussi à créer des relations en dehors de la classe Uli avec d'autres jeunes de l'établissement, ce qui représente une minorité alarmante.

Cet isolement peut s'expliquer par le cumul de stigmates que subissent ces adolescents, leur scolarisation en ULIS met en lumière leur handicap ainsi que leur difficulté scolaire. De plus leur handicap n'étant pas apparent physiquement conduit les « normaux » à les percevoir plus

fous qu'handicapés. De même le comportement déviant de certains élèves de la classe Ulis renforce l'idée que cette classe renferme des « *malades mentaux* » (Rayan), provoquant ainsi un renforcement de leur stigmatisation qui n'est pas uniquement scolaire mais aussi sociale et médicale par la proximité de leur handicap avec les « maladies mentales ».

Le manque d'identité collective entre les adolescents de la classe Ulis empêche une valorisation identitaire pour ces jeunes. Ainsi il a été mis en avant au sein de cette recherche que ces adolescents réagissent différemment à l'imposition du stigmate. Diverses stratégies ont été observées, tandis que certains élèves minoritaires dépassent leur stigmatisation en favorisant les contacts mixtes, d'autres se créent un cocon entre stigmatisés afin de se protéger du regard extérieur. Cependant ces deux stratégies ne représentent pas la majorité des enquêtés. L'isolement social peut aussi être perçu pour certains comme une stratégie relationnelle ayant pour but de rester isolé. Alors que d'autres subissent cette situation : leur manque d'initiative (directe et numérique) ainsi que de connaissances dans les codes juvéniles les empêchent d'accéder à une socialisation dans les groupes de pairs.

Cette recherche a permis de mettre en évidence les différents facteurs pouvant influencer leur intégration dans l'établissement, certains adolescents vont mettre en avant plusieurs compétences comme la maîtrise d'un sport ou encore des jeux vidéo. Ces compétences permettent l'effacement partiel du stigmate de leur identité, remplacé par la reconnaissance d'une expertise dans un domaine. Les autres facteurs pouvant influencer directement leur intégration sont les expériences sociales antérieures de rejet difficiles, les conduisant à réduire les contacts mixtes afin d'éviter toute confrontation au rejet : le monde diminué. La majorité des adolescents enquêtés ont subi une importante difficulté pour créer un lien amical, qui s'exprime à travers un désintérêt pour celui-ci, provoquant un isolement social important durant toute leur scolarité. Le déni du handicap peut aussi être perçu comme une variable de leur socialisation juvénile, les adolescents refusant l'acceptation de leur handicap auront des difficultés à créer des relations au sein de l'établissement avec les autres élèves, comme l'illustre l'enquêté Myriam ou encore Ahmed qui ne souhaitent pas que leur trouble soit connu ou reconnu par les élèves qu'ils fréquentent. De plus, cette recherche a amenée à prendre en compte la nature du trouble des élèves comme facteur pouvant influencer leur socialisation ou encore leur isolement, comme il a été montré, l'autisme peut être perçu comme un handicap social plus important que les autres présents dans la catégorie trouble du comportement.

Cependant, une étude individuelle de leur socialisation dans les groupes de pairs est insuffisante, c'est pourquoi l'étude des stratégies relationnelles mises en place par les jeunes permet de rendre compte des trajectoires communes à plusieurs de ces adolescents stigmatisés.



Certains adolescents essayent d'accomplir un processus de normification, par un contrôle du stigmatisme et de leur comportement déviant, afin de dépasser les barrières sociales qui leur font face et trouver une place dans ce grand ensemble qu'est l'école.

Néanmoins, le comportement des autres élèves à leur égard détient une part explicative de l'isolement que subissent ces jeunes, conduisant alors au renforcement du sentiment de honte qu'expriment ces élèves du fait de leur handicap, de leur affectation en Ulis et de leur différence par rapport aux autres adolescents de leur âge.

La forme actuelle d'inclusion dans l'école des enfants porteurs d'un handicap engendre pour une majorité l'inverse des effets escomptés. L'absence d'intégration dans les groupes de pairs devant représenter la première forme d'intégration dans la société est à déplorer. Ces adolescents subissent une intériorisation du rejet renvoyé par les autres élèves ainsi que les acteurs scolaires, conduisant à produire des exclus de l'intérieur. La réussite de l'intégration de ces jeunes dépend des moyens mis en place par les acteurs éducatifs afin de sensibiliser les autres enfants aux handicaps pour changer la construction du regard sur la différence.

Je souhaite continuer cet objet de recherche dans le cadre d'un projet de thèse. Il semble alors intéressant de s'intéresser à la construction de ces nouvelles formes de déviations scolaires et à la manière dont elles s'imposent sur l'identité sociale de l'élève qui en est porteur. Comment se construit d'un point de vue sociologique la reconnaissance administrative des troubles de l'élève et quelles sont les conséquences directes sur l'identité sociale de l'enfant. De plus, la socialisation juvénile de ces adolescents est encore à explorer, en les comparant à la socialisation dans les groupes de pairs des autres élèves de l'établissement. Une analyse comparative selon le climat scolaire sera aussi reprise avec un enrichissement dans le recueil de données afin de savoir quels rôles jouent les acteurs scolaires sur l'inclusion devant conduire à l'intégration.

## Bibliographie

- Bernard Allemandou, *Histoire du handicap : enjeux scientifiques, enjeux politiques*, Bordeaux, Les études hospitalières, 2001. 363 pages.
- Anne Barrère, *L'éducation buissonnière : Quand les adolescents se forment par eux mêmes*, Armand Colin, Paris, 2011. 228 pages.
- Anne Barrère, Nicolas Sembel, *Sociologie de l'éducation*, Nathan, éducation en poche, Paris, 1999. 128 pages.
- Stéphane Beaud, Michel Pialoux, *Violences urbaines, violence sociale*, Fayard/Pluriel, Paris, 2013. 341 pages.
- Howard S. Becker, *Outsider. Etudes de sociologie de la déviance*, Editions Métailé, 1985. Traduit de l'américain. 247 pages.
- Vincent Berry, *L'expérience virtuelle Jouer, vivre, apprendre dans un jeu vidéo*, Paideia, Presse Universitaire de Rennes, Rennes, 2012. 206 pages.
- Claire Bidart, Alain Degenne, Michel Grossetti, *La vie en réseau. Dynamique des relations sociales*, Puf, Collection Le lien social, Paris, 2011. 335 pages.
- Alain Blanc, *Le handicap ou le désordre des apparences*, Armand Colin, Paris, 2006. 221 pages.
- Luc Boltanski, Laurent Thévenot, *De la justification économique de la grandeur*, Edition Gallimard, 1991. 483 pages.
- Pierre Bourdieu, *La misère du monde*, Seuil, Paris, Points, numéro 466, Paris.

- Marcel Calvez, *Le handicap comme situation de seuil : élément pour une sociologie de liminalité*, Science sociale et Santé, Paris, 1994. P.61-88.
- Franck Collard, Evelyne Samama, *Handicaps et sociétés dans l'histoire*, L'Harmattan, Paris, 2010. 212 pages.
- Debardieux, E. Anton, N. Astor, R.A. Benbenishty, R. Bisson-Vaivre, C. Cohen, J. Giordan, A. Hugonnier, B. Neulat, N. Ortega Ruiz, R. Salset, J. Veltcheff, C. Vrand, R, *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport du Comité scientifique de la direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'école. 2012. 25 pages.
- Julie Delalande, *Culture enfantine et règles de vie : jeux et enjeux de la cour de récréation*. Terrain, 40. 2003. P.1-14.
- François Dubet, *Les inégalités sociales*, séminaire, Université la Sorbonne, 23 mars 2016.
- François Dubet, Danilo Martucceli, *A l'école : Sociologie de l'expérience scolaire*, L'épreuve des faits, Editions du Seuil, Paris, 1996. 361p.
- Hugo Dupont, *Ni fou, ni gogol*. Handicap Vieillesse Société, Presse Universitaires Grenoble, Grenoble, 2016. 239 pages.
- Emile Durkheim, *Education et sociologie*, Presses universitaires de France, PUF, 2013, réédition de 1922. 144 pages.
- Héloïse Durler, *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Presses universitaires de Rennes, Coll Paideia, Rennes, 2015. 211 pages.
- Olivier Donnat Olivier, *Les pratiques des français à l'ère numérique*, Ministère de la Culture- DEPS, Paris, 2008. P.5-11.
- Roland Doron, Françoise Parot, *Dictionnaire de psychologie*, Presses Universitaire de France, 2011. 768 pages.
- Norbert Elias, *La dynamique de l'Occident*, Pocket, AGORA, 2003. 320 pages.
- Serge Ebersold, *Autour du mot inclusion*, Recherche et Formation, n°61, 2009. 12 pages.
- Cédric Fluckiger Cédric, *L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves*, Revue française de pédagogie, ENS Editions, Paris, 2008. 53 pages.
- Emmanuel Garrigues, *Les héros de l'adolescence*, L'Harmattant, Paris, 2012. 138 pages.

- Emmanuelle Godeau, Mariane Sentenac, Dibia Liz Pacoricona Alfaro, Virginie Ehlinger, *Elève handicapés ou porteur de maladies chroniques ; Perception de leur vie et de leur bien-être au collège*, Education et Formations, n°88-89, 2015. 18 pages.
- Erving Goffman, *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*, Editions de Minuit, coll. Le Sens commun, 1975. Traduit de l'américain. 170 pages.
- Erving Goffman, *Asiles, études sur la condition sociale des malades mentaux*, Les éditions de minuit, 1968, Traduit de l'américain. 245 pages.
- Mark Granovetter, *Sociologie économique*, Seuil, Paris, 2008. 304 pages.
- André Gueslin, Henri-Jacques Stiker, *Handicaps, pauvreté et exclusion dans la France du XIXème siècle*, Les Editions de l'Atelier/Editions Ouvrières, Paris, 2003. P.205-254.
- François Jarraud, Nathalie Mons, *De ségréguer l'école est une demande forte des milieux populaires*, In L'Expresso Le Café Pédagogique, Interview, Paris, 2014. 2 pages.
- Bernard Lahire, *Tableaux de famille, Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Points, Points Essais, 2012. 434 pages.
- Le pouvoir exécutif. *Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. Journal officiel, n°36, 12 février 2005. URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&categorieLien=id> (consulté le 20/05/2016).
- David Lepoutre, *Cœur de banlieue : Codes, rites et langages*, Edition Odile Jacob, Paris, 2001. 460 pages.
- Wilfried Lignier, Julie Pagis, *Le dégoût des autres*, Genèses, n°96, Belin, Paris, 2014. 26 pages.
- Wilfried Lignier, Julie Pagis, *Quand les enfants parlent l'ordre social*, Politix, n°99, Paris, 2012. 26 pages.
- Jean Maisonneuve, *Psychologie de l'amitié*, Presses universitaires de France, France, 2004.100 pages.
- Danilo Martuccelli, François Singly, *Sociologie de l'individu*, Armand Colin, 2012. 128 pages.
- Edith Maruéjols, *La mixité à l'épreuve des loisirs des jeunes dans trois communes de Gironde*, L'Harmattan, Agora, Débats/Jeunesses, n°59, 2011. 13 pages.
- Marie-Hélène Massot, Joël Zaffran, *Auto-mobilité urbaine des adolescents franciliens*, Revue Espace Populations Société, Centre National de la recherche Scientifique, 2007. 19p.

- Mathias Millet, Daniel Thin, *Ruptures scolaires*, Presse Universitaire de France, Lyon, 2012. 328 pages.
- Robert F. Murphy, *Vivre à corps perdu*, Pocket terre Humaine. USA, 1993, Traduit de l'américain. 374 pages.
- Jean-Sébastien Morvan, *Le sujet handicapé Evocation(s) du lien psychique et du lien social*, L'Harmattan. Paris, 2012. 202 pages.
- Sylvie Octobre, Nathalie Berthomier, *L'enfance des loisirs*, Univers culturels et transmission, Paris, 2010. 427 pages.
- Sylvie Octobre, Christine Détrez, Pierre Mercklé, Nathalie Berthomier, *L'enfance des loisirs, trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, Ministère de la Culture et de la Communication, Paris, 2010. 432 pages.
- Colette Pétonnet, *On est tous dans le brouillard. Ethnologie des banlieues et Espaces habités*, Revue française de pédagogie, volume 25, n°1, Paris, 1982. 4 pages.
- Eric Plaisance, Brigitte Belmont, Aliette Vérillon, Cornelia Schneider, *Intégration ou Inclusion ? Eléments pour contribuer au débat*, Etudes et Formations, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n°37, Paris, 2007. 6 pages.
- Eric Plaisance, *Autrement capable*, Mutations, Autrement, Paris, 2009. 300 pages.
- Serge Proulx, Annabelle Klein, *Connexions, communication numérique et lien social*, Presse universitaire de Namur. Belgique, 2012. 288 pages.
- Serge Proulx, Annabelle Klein, *Connexions*, Presse universitaire de Namur, Namur, 2012. 288 pages.
- Raymond Quivy, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Psycho Sup, Paris, 1995. 284 pages.
- Claudie Ramond, *Grandir Education et analyse transactionnelle*, La Méridienne, Paris, 1995. 171 pages.
- Elsa Ramos, *On va traîner devant le collègue. Enfin, pas traîner...*, Nouveau manuel de sociologie, Armand Colin, 2010. P.217-224.
- Martine Ruchat, *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence*, Peter Lang SA, Edition scientifiques européennes, Bern, 2003. 237 pages.
- A. Jones Russel, *Méthodes de recherche en sciences humaines*, De Boeck Supérieur, Bruxelles, 2000, 332 pages.
- Kohn (Ruth C.) et Negre (Pierre), *Les Voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*, Collection Nathan, Paris, 228 pages

- Cornelia Schneider Cornelia, *être intégré, être en marge être reconnu ?L'enfant en situation de handicap et son statut social dans une classe ordinaire*, Education et sociétés, Chercher, repérer, avancer, Paris, 2007. P.149-166.
- Régine Sirota, *Sociologie de l'enfance 1*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 1998. Le sens social. P. 1-25
- Régine Sirota, *Note de synthèse (Le métier d'élève)*, Revue française de pédagogie, volume 104, n°1, 1993. 23 pages.
- Régine Sirota, *La note de synthèse, un instrument de structuration de la sociologie de l'éducation*, Revue française de pédagogie, volume 135, n°1, 2001. 15 pages.
- Henri-Jacques Stiker, *Corps infirmes et sociétés*, Action sociale. Dunod. Paris, 2013, traduit de l'américain. 216 pages.
- Serge Tisseron, *Rêver, fantasmer, virtualiser. Du virtuel psychique au virtuel numérique*, Dunod, coll Psychismes, Paris, 2012. P.380-381.
- - Luc Van Campenhoudt, Raymond Quivy, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Psycho Sup, Paris, 1995. 284 pages.
- Arnold Van Gennep, *Les rites de passage*, La Haye : Mouton, Paris, 1992, traduit de l'américain. P.14-198.
- Vial Monique, Beauvais Jean, Plaisance Eric, *Les mauvais élèves*. Paris. PUF, SUP-L'Eduteur. 1970. 174 pages.
- Monique Vial, Marie-Anne Hugon, «*La commission Bourgeois (1904-1905)*, Collection histoire du handicap et de l'inadaptation, Paris, 1998. 353 pages.
- Vial Monique, Plaisance Eric, *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*. Paris. Revue française de pédagogie, 2015. 3 p.
- Monique Vial, *Les origines de l'enseignement spécial en France : Histoire et enjeux d'une loi scolaire, les racines de la psychologie à l'école (1882-1909)*. Th. Histoire. Paris : Université Paris V, 3 vol., 1990. 560 pages.
- Isabelle Ville, Emmanuel Fillon, Jean-François Ravaud, *Introduction à la sociologie du handicap : Histoire, politique et expérience*, Ouvertures politiques, de boeck Supérieur, Belgique, 2014. 255 pages.
- Agnès Villechaise-Dupont, Joël Zaffran, *Résistance à l'infériorisation sociale chez les personnes en situation d'illettrisme*, Revue française de pédagogie, volume 42, n°4, 2001. 25 pages.
- Max Weber, *Economie et société*, 1995. P.78-79.

- Emmanuel Weislo, *Le handicap a sa place*, Presse Universitaire de Grenoble, Grenoble, 2012. 198 pages.
- Paul Willis, *L'école des ouvriers*, Edition Les belles Lettres-BLDD, Paris, 2011. 331 pages.
- Joël Zaffran, *Quelle école pour les élèves handicapés ?* La Découverte, Paris, 2007. 157 pages.
- Joël Zaffran, *L'intégration scolaire des handicapés*, L'Harmattan, Paris, 1997. 188 pages.

## **Annexes**

## **Annexe 1 : Grille d'entretien**

Consigne : Bonjour, je m'appelle Louisa, et je m'intéresse à l'intégration sociale des élèves en ULIS. Je vais te poser des questions ouvertes afin que tu puisses me donner ton avis.

Nom :

Prénom :

Age :

Handicap : (avec l'enseignante)

Avant d'être scolarisé au sein de ce collège, dans quelle école ou structure étais-tu en primaire ?

En quelle classe es-tu arrivé au collège ?

### **I/ Les relations au sein de la classe ULIS :**

- Alors dis-moi, est-ce que tu apprécies d'être au collège ? Pourquoi ?
- Parle moi de la classe ULIS et son ambiance ?
- As-tu des amis au sein de cette classe ? (si non pourquoi ?)
- Est-ce que tu fréquentes ces amis en dehors du collège ? (A quelle fréquence ?)
- Raconte moi qui sont les élèves d'ULIS que tu n'apprécies pas ? Pourquoi ?

### **II/ Les relations en inclusion :**

- As-tu des cours en inclusion ? (si oui raconte moi comment ça se passe ?)



- Préfères-tu être en classe avec les ULIS ou en inclusion ?
- Parle moi de l'inclusion ? (☺ ☹)
- Est-ce qu'il y a une AVS qui te suit ?
- Comment ressens-tu la présence d'une adulte pendant ton inclusion ?
- Tu es assis à côté de qui en classe ? C'est toi qui a choisi ou l'enseignant ?
- Quelles sont tes relations avec les élèves de la classe d'inclusion ? (ami, camarade...)
- Est-ce que tu les fréquentes en dehors de la classe, par exemple dans la cour, à la cantine...
- Es-tu en contact avec eux en dehors du collège ? (sur internet, par téléphone...)

### **III/ Pendant les temps libres :**

- Raconte moi le moment que tu apprécies le plus au collège et celui que tu appréhendes le plus ?
- Parle moi des élèves avec qui tu restes le plus souvent pendant la récréation ?
- A quoi jouez vous ?
- Est-ce que tu manges à la cantine ? (si oui, avec qui manges tu le plus fréquemment ?)
- Pratiques-tu un sport à l'AS ?
- A la sortie du collège, est-ce qu'il t'es arrivé de traîner un peu avant de rentrer ?

### **IV/ Les réseaux sociaux :**

- As-tu un ordinateur ou une tablette à la maison ?
- A quoi te sert-il essentiellement ? (les jeux, le chat, les films, la documentation)
- Es-tu sur les réseaux sociaux ? Raconte moi ce que tu fais dessus ? La fréquence ?
- Es-tu en contact avec les élèves du collège sur ces réseaux ? Combien ? A quelle fréquence ?
- As-tu des amis sur les réseaux que tu ne connais pas dans la vie réelle ?
- Peux-tu me raconter ta relation avec eux ?
- (As-tu déjà eu une relation intime sur internet ?)
- Tu préfères discuter sur internet ou en direct ? Pourquoi ?
- Pratiques-tu des jeux en ligne ? (la fréquence)
- As-tu un avatar ?
- Comment considères-tu ta relation avec les autres joueurs, compagnons, amis, ennemis, mentor...

