

De la difficulté à être reconnus “ capables ” et “ compétents ” : des adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux en quête d'autonomie

Godefroy Lansade

▶ **To cite this version:**

Godefroy Lansade. De la difficulté à être reconnus “ capables ” et “ compétents ” : des adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux en quête d'autonomie. Alter: European Journal of Disability Research / Revue européenne de recherche sur le handicap, 2019, 13 (1), pp.29-42. 10.1016/j.alter.2018.09.005 . hal-02266980

HAL Id: hal-02266980
https://hal.science/hal-02266980

Submitted on 21 Sep 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

De la difficulté à être reconnus « capables » et « compétents » : des adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux en quête d'autonomie

The difficulty of being recognized as "capable" and "competent": adolescents and young adults designated as mentally disabled in search of autonomy

Lansade Godefroy
Anthropologue, MCF au département de Sciences de l'éducation
Université Paul Valéry Montpellier 3, LIRDEF, Centre Norbert Elias,
godefroy.lansade@univ-montp3.fr

Résumé

Depuis deux décennies, le législateur français s'attache à promouvoir l'autonomie des personnes en situation de handicap en leur permettant, notamment, d'accroitre leur pouvoir d'agir sur leur environnement par autodétermination. A cet égard, nombre de dispositifs dont elles sont la cible témoignent de cette volonté de soutenir l'autonomie des personnes désignées handicapées mentales définies traditionnellement en termes de dépendance et d'incapacités. À partir d'une enquête ethnographique, cette contribution examine les dynamiques paradoxales qui traversent la politique publique d'inclusion, à visée émancipatrice, au sein d'un dispositif Ulis. Elle décrit la difficulté que rencontre un groupe d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux scolarisés dans un lycée professionnel à être reconnu « capable » et à s'inscrire dans un processus d'autonomisation. L'analyse des expériences vécues par ces jeunes montre qu'ils doivent faire face à un soupçon d'incompétence et à un processus d'infantilisation qui tiennent moins à leurs incapacités réelles qu'à la manière dont ils sont catégorisés, en tant que jeunes désignés « handicapés mentaux ».

Mots clés : autonomie, capacité, handicap mental, ethnographie, éducation inclusive, Unité localisée pour l'inclusion scolaire

Abstract

For two decades, the French legislator has been seeking to promote the autonomy of people with disabilities by enabling them, in particular, to increase their power to act on their environment through self-determination. In this respect, many of the devices they are the target of testify to this willingness to support the autonomy of persons designated as mentally disabled, traditionally defined in terms of dependence and incapacities. Based on an ethnographic survey, this contribution examines the paradoxical dynamics that run through public inclusion policy, with an emancipatory aim, within a specialized class system called ULIS. It describes the difficulty faced by a group of adolescents and young adults designated as mentally disabled, enrolled in a vocational high school, in being recognized as "capable" and being part of a process of empowerment. Analysis of the experiences of these young people shows that they face a suspicion of incompetence and a process of infantilization that is less related to their actual disabilities than to the way they are categorized, as "mentally disabled" youth.

Key-words : autonomy, capacity, mental disability, ethnography, inclusive education, special class

De la difficulté à être reconnus « capables » et « compétents » : des adolescents et jeunes adultes dits handicapés mentaux en quête d'autonomie[1]

Introduction

En France, depuis le début des années 2000, les politiques publiques manifestent la volonté de placer les personnes désignées handicapés mentales au centre des décisions qui les concernent dans le but de promouvoir leur capacité d'agir et leur autonomie décisionnelle[2]. La place accordée à la personne et à son consentement est ainsi devenue l'une des préoccupations essentielles du législateur. Les mesures de compensation et d'accessibilité prévues par la loi du 11 février 2005[3] doivent désormais s'appuyer sur les projets de vie tels que les expriment les personnes en situation de handicap, en même temps qu'elles en garantissent les conditions de possibilité. La Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) du 13 décembre 2006, ratifiée par la France en 2010, sera un nouveau temps fort de ce qui apparaît à présent comme un consensus à l'échelle internationale, à savoir la reconnaissance des capacités et la prise en compte de la parole de ces personnes. Cette évolution a été rendue possible dès les années 1960-1970 par l'émergence des mouvements de personnes handicapées et les *disability studies* qui ont contribué à porter ce mouvement d'émancipation et de construction de l'autonomie tant sur les plans politique, intellectuel que de l'action publique (Albrecht, Ravaud & Stiker, 2001). Dynamique qui a en outre permis la diffusion d'une vision renouvelée du handicap[4] (reprise par la CIF dont est inspirée la loi du 11 février 2005) et contribuée à faire que les personnes en situation de handicap prennent part aux décisions relatives à leur existence et plus généralement à ce qu'elles soient placées au cœur

[1] Je remercie Jean-Sébastien Eideliman et Yannick Jaffré pour leurs suggestions et la lecture critique qu'ils ont bien voulu faire de ce texte.

[2] Notamment à travers la loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale et loi du 4 mars 2002 relative au système de soins et au droit des malades.

[3] Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

[4] Pour le dire brièvement, il s'agit du modèle dit « social » du handicap sanctionné au niveau international par l'adoption en 2001 de la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) par l'OMS et adoptée par 200 pays. Elle précise le rôle des facteurs environnementaux dans la situation de handicap.

des dispositifs qui les concernent. Comme le souligne Marlène Jouan, le modèle social du handicap a contribué « à faire éclater les classifications qui inscrivent au cœur du corps social une frontière, de nature ou de condition entre l'autonomie et la vulnérabilité, l'indépendance et la dépendance » (Jouan, 2013, p. 80). Les politiques du handicap qui tendent aujourd'hui à s'inspirer de ce modèle cherchent ainsi à développer les capacités, les compétences ou encore les potentialités de ses bénéficiaires, définis traditionnellement en termes de dépendance et d'incapacités. Cette attention accordée à l'autodétermination des publics en situation de vulnérabilité, en tant que nouvel « horizon anthropologique » (Cantelli & Genard, 2008), s'inspire directement « des travaux précurseurs de A. Sen pour qui la liberté réelle s'actualise fondamentalement dans la détention de "capabilities" qu'il est de la responsabilité de l'État de garantir et de promouvoir ou encore de P. Ricoeur pour qui l'autonomie se décline dans l'ouverture et la réalisation de "capacités" » (Genard, 2007, p. 41). Plus encore, le système éducatif français, qui tend à faire du paradigme d'inclusion[5] le cadre à penser de la scolarisation des élèves reconnus en situation de handicap, s'est donné pour mission d'épauler l' « effet capacitant » (Ebersold, Plaisance & Zander, 2016) des différentes formes de soutien et d'accompagnement proposées à ces élèves au sein des établissements scolaires. Si cette logique est présentée comme inéluctable, elle n'en ravive pas moins ce qui à première vue peut apparaître comme une dynamique paradoxale, à savoir promouvoir et accroître l'autonomie et les capacités des personnes désignées handicapées mentales qui en même temps bénéficient de mesures de protection justement parce que leurs capacités et leur autonomie peuvent-être limitées. Nombre de travaux, anciens mais aussi plus récents, ont montré que les mesures de protection prises à l'égard des personnes désignées handicapées mentales, considérées comme peu à même d'évaluer les risques et de répondre aux situations problématiques qu'elles peuvent rencontrer dans le cours de leur vie, tendent à négliger leurs

[5] Si le terme d'inclusion n'apparait pas dans la loi du 11 février 2005, l'intention était déjà là. Il ne fera son apparition que plus récemment dans le cadre de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013.

capacités à s'inscrire dans un processus d'autonomisation (cf. entre autres, Edgerton, 1967 ; Diederich, 1990 ; Desjardins, 2002 ; Dessertine, 2009 ou encore Santamaria 2009).

À travers le point d'observation privilégié que représente un dispositif pour l'inclusion scolaire (une Unité localisée pour l'inclusion scolaire[6]) auquel sont rattachés des adolescents et jeunes majeurs désignés handicapés mentaux[7] et scolarisés dans un lycée professionnel, cet article tente de comprendre les difficultés rencontrées par ces jeunes à être reconnus capables et à s'inscrire dans un processus d'autonomisation. Partant de l'exposé et de l'analyse approfondie de cas ethnographiques, nous verrons que ces difficultés tiennent en partie au soupçon d'incompétence et au processus d'infantilisation auxquels ils sont confrontés du fait de leur catégorisation en tant que « handicapés mentaux ». Cette contribution invite ainsi à éclairer la dimension problématique, et toujours incertaine, de la relation entre la catégorie de « handicap mental » et ceux qu'elle désigne, la façon dont elle est mobilisée dans les interactions sociales ordinaires et agit sur celles-ci.

1. Terrain et méthode

Les Unités pédagogiques pour l'inclusion scolaire (Ulis)

Implantées au sein des écoles, des collèges et des lycées, les Ulis sont des dispositifs collectifs permettant la scolarisation des élèves en situation de handicap ou atteints de maladies invalidantes. La circulaire n°2015-129 du 21-8-2015 relatives aux modalités d'organisation et de fonctionnement de ces dispositifs rappelle que ce sont les commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) qui ont pour mission de définir le parcours de formation de l'élève dans le cadre de son projet de vie et plus singulièrement de son projet personnalisé de scolarisation (PPS). Elles peuvent orienter un élève vers une Ulis afin qu'il ait la possibilité de poursuivre en inclusion des apprentissages adaptés à ses potentialités et à ses besoins même lorsque ses acquis sont très réduits. Des mesures de compensation et une organisation pédagogique adaptée sont mises en œuvre par les équipes éducatives dans le cadre des classes « ordinaires » ; ainsi que des enseignements

[6] Ulis dans la suite du texte.

[7] La catégorie « troubles des fonctions cognitives » s'est substituée à celle de « handicap mental » depuis la circulaire n° 2001-035 du 21-02-2001. Sur le terrain, les termes de handicap mental sont ceux qui sont en usage, termes que je reprendrai donc dans cet article.

adaptés dispensés par un coordonnateur (un professeur spécialisé) lors de regroupements spécifiques. Dans la majorité des cas, les élèves sont inscrits dans une classe « ordinaire » dite d'inclusion et rattachés au dispositif Ulis. Selon des modalités adaptées à chaque élève, leur scolarisation alterne entre des temps de regroupement au sein du dispositif et des temps au sein de leur classe d'inclusion.

Les situations décrites sont tirées d'une enquête ethnographique de près de trois ans auprès d'un groupe d'adolescents et jeunes majeurs (de seize à vingt ans), reconnus handicapés mentaux, et rattachés à une Ulis[8] au sein d'un lycée professionnel d'une petite ville du Sud de la France. En adoptant une démarche « par le bas », je me suis attaché à saisir le sens qu'ils donnent à leurs expériences ordinaires de lycéens dits « inclus » dans et à travers le dispositif auquel ils sont rattachés et, plus largement, à examiner la politique publique d'inclusion scolaire en train de se faire. Le suivi de ces élèves a été rendu possible par le biais d'une observation directe régulière au sein de l'établissement par immersion prolongée dans des espaces de leur vie quotidienne comme la classe, la cour, le foyer, mais aussi lors d'un voyage scolaire et de réunions institutionnelles. L'enquête de longue durée permet de ne pas interpréter trop hâtivement le dénouement des situations observées et de redonner du sens à des conduites perçues comme incohérentes. En parallèle de ces observations, ont été réalisés soixante-six entretiens auprès de vingt-quatre élèves. De plus, cinq entretiens collectifs ont été menés avec les élèves de terminale Bac Pro Comptabilité avec lesquels les élèves de l'Ulis sont partis en voyage scolaire, et vingt-huit entretiens avec des professionnels (le coordonnateur de l'Ulis, l'AESH[9], l'enseignant référent, des professeurs du lycée, des surveillants, etc.). L'interprétation des situations observées et des entretiens s'appuie également sur de fréquentes conversations informelles tant avec les élèves que les professionnels et quelques parents d'élèves. Enfin, les données recueillies ont été complétées par la collecte de notes présentes dans les bilans et rapports d'inclusion et de stages ainsi que

[8] Voir l'encadré correspondant ci-dessus.
[9] Accompagnant des élèves en situation de handicap.

dans les projets d'orientation professionnelle. Ce travail de terrain procède d'une démarche « casuistique » (Passeron & Revel, 2005) dans le sens où il s'est agi de décrire et d'analyser dans le détail et dans leur singularité des situations emblématiques ordinaires révélatrices des difficultés des élèves à être reconnus capables et compétents. Le terrain m'était familier à double titre. D'une part, parce qu'en tant qu'ancien enseignant spécialisé, au sein d'une Ulis collège située à proximité du lycée professionnel où s'est déroulée la présente recherche, j'avais une connaissance préalable du terrain investigué. Et d'autre part, je bénéficiais encore du statut de membre du milieu d'interconnaissance du dispositif malgré un mouvement de passage statutaire d'enseignant spécialisé à enseignant-chercheur. J'avais conservé des relations étroites avec ceux qui sont devenus des interlocuteurs privilégiés, des enseignants et des professionnels du champ du handicap avec lesquels j'avais eu des relations professionnelles et, avec d'autres, des liens d'amitié[10].

2. De la difficulté à être reconnus « capables » et « autonomes »

Partant du point de vue et de l'expérience vécue de ces adolescents et jeunes adultes, en examinant quelques scènes de leur vie ordinaire, cette contribution offre des éléments qualitatifs de réponse aux questions que soulève la tension entre le fait d'être désigné handicapé mental et la possibilité d'être reconnu capable et de s'inscrire dans un processus d'autonomisation. La démarche ethnographique s'est révélée un cadre privilégié pour saisir les configurations sociales complexes à l'intérieur desquelles se nouent l'expérience et les logiques d'action des différents acteurs (professionnels et élèves) du lycée pris dans des relations d'interdépendance (Élias, 1991). L'analyse des situations et avec elles l'espace des contraintes et des possibles, compte tenu de la position de chacun des acteurs, s'est avérée particulièrement heuristique pour instruire la question centrale posée par cet article.

[10] Pour une analyse plus détaillée de cette relation particulière au terrain et notamment en quoi elle informe, transforme ou encore menace les données elles-mêmes ou les conditions de leur recueil, voir (Lansade, 2017).

2.1 À l'épreuve d'un collectif imaginaire

« Alors que je m'apprête à quitter le lycée, j'aperçois Jade et Oriane[11] qui fument devant le portail du lycée. Je n'avais pas l'intention de m'inviter dans leur conversation lorsqu'Oriane m'interpelle et me demande si j'ai eu connaissance de l'"histoire" qui s'est déroulée jeudi dernier. Lui signifiant que je n'étais pas au lycée en fin de semaine dernière, Oriane s'empresse de me dire qu'elles [Jade et Oriane] se sont "révoltées" contre l'interdiction faite aux élèves d'Ulis de sortir fumer devant le lycée, droit par ailleurs accordé aux autres lycéens. La pause touchant à sa fin, elles n'auront pas le temps d'entrer dans les détails. Je leur propose que nous reparlions plus tard de l'"histoire". Je reste donc sur la dernière phrase d'Oriane : "Ils voulaient pas qu'on sorte fumer juste parce qu'on est des Ulis et qu'on n'est pas une classe comme les autres." » (Extrait de journal de terrain, 19/09/2013)

Les élèves du lycée sont autorisés à fumer lors des interclasses s'ils sortent sur le parvis à l'extérieur du lycée. Jusque-là, les élèves rattachés à l'Ulis n'y étaient pas autorisés. C'est d'abord avec Oriane que je reviendrai sur cet événement dans le cadre d'un entretien formel ; avec Jade, nous en parlerons dans le cadre de discussions informelles.

« **Oriane, tu peux me raconter l'histoire dont tu m'as parlée vendredi enfin tu peux me dire ce qui s'est passé à propos des surveillants qui ne voulaient pas vous laisser sortir ?**

– Ben, quand ils *[les surveillants]* ont vu qu'on voulait sortir, les surveillants, ils nous ont dit : "Vous êtes en quelle classe ?" Nous on a dit : "en Ulis". Alors ils ont dit : "Les Ulis, vous pouvez pas sortir !" Alors nous on a demandé : "Pourquoi ?" et ils ont dit : "Parce que vous êtes des Ulis !" Alors on est rentrés, on a demandé des explications, mais ils ont pas voulu qu'on sorte. Alors Jade s'est énervée. Alors j'ai dit à Jade : "Calme-toi, il *[un des surveillants]* nous a pas agressées !" Après il a commencé un peu à dire à Jade : "Calme toi, sinon tu prends ton carnet." Puis j'ai dit : "Ça va Jade, calme-toi !" De là, il a dit : "Vous me donnez vos carnets !" Je lui ai dit : "J'ai fait quoi ?" Il a fait : "Ben, tu réponds !" Quand il a commencé à dire ça, je lui ai dit : "Ben pourquoi les Ulis, ils peuvent pas sortir ?" Alors là, il s'est énervé, puis il s'est énervé contre Jade. Puis on s'est énervées toutes les deux et j'ai dit à Jade : "Avant qu'on s'énerve plus, on va aller voir le prof ! *[Marc, le coordonnateur du dispositif Ulis]*" Donc j'ai regardé le surveillant et je lui ai dit : "Je vais voir mon prof !" Il a dit : "Ben vas-y, va voir ton prof, il fera rien." De là, ben j'ai dit : "On verra !" On s'est tellement énervées, je me suis dit qu'on allait avoir une heure de colle, donc on est allées voir le prof et après le proviseur.

– **Pourquoi vous ne pouviez pas sortir ?**

– C'est parce qu'on était en Ulis et que pour eux *[les surveillants],* les Ulis, ils sortent pas.

– **Pourquoi ?**

– Parce que, et ça on l'a pas accepté, (*hésite*), ils disent qu'on est une classe pas comme les autres *(cherche ses mots)* et comme ils voyaient qu'il y avait des trisomiques dans la classe, ben ils disaient : "Les Ulis, ils sortent pas !" Quand on a su ça, Jade et moi, on s'est énervées. On est allées les voir *[voir le proviseur et son adjointe]*.

[11] Comme tous les noms de personnes et de lieux cités dans cet article, ceux de Jade et Oriane sont fictifs.

Jade s'est énormément énervée contre le proviseur et moi je me suis énervée contre le proviseur aussi et je lui ai dit que c'était pas normal et que c'était pas parce qu'on était en Ulis qu'on n'était pas comme les autres. *(cherche ses mots)* Et je lui ai dit : "Y'en a qui sortent donc nous, on a le droit aussi, on va pas se priver de sortir et rester dans le lycée !" Le proviseur nous a demandé de nous calmer et tout. On s'est calmées, après on en a parlé au prof *[Marc, le coordonnateur],* on a eu une réunion avec le prof par rapport à ça et il a dit : "Oui, c'est normal que vous soyez énervées mais pas envers le proviseur, ça se fait pas." Alors que c'est lui qui avait dit qu'on sorte pas.

– **Tu crois que c'est parce qu'il y a des élèves trisomiques ?**

– Ben oui, quand ils voient Anatole ou (*réfléchit*) Maxence, il est pas trisomique, mais bon, on voit bien qu'il est pas normal, eh ben à cause de ça, ils se disent : "Ils sont tous comme ça, alors ils sortent pas. "

– **Alors il a finalement accepté puisqu'on s'est croisés devant le portail.**

– Oui (*sourit*), il avait pas de raison de nous interdire alors il a accepté.

– **T'as l'air fière d'avoir, enfin (*je me reprends*) que vous ayez obtenu l'autorisation.**

– Ah ça oui, c'était pas juste. (*déterminée*) C'est pas parce qu'on est en Ulis qu'on doit nous interdire plus de chose que les autres, on était trop énervées, Jade elle allait péter un plomb ! (*rire*) »

Lorsqu'Oriane rapporte la situation elle est très fière d'avoir, avec Jade, obtenu gain de cause auprès du proviseur du lycée. Décision qui s'appliquera au final à tous les élèves d'Ulis qui, s'ils le souhaitent, pourront sortir devant le lycée, qu'ils soient fumeurs ou non. On le voit, Jade ne se contente pas de restituer les faits, elle essaie d'y trouver une signification. Si elle n'utilise pas le terme de discrimination, elle considère comme telle l'interdiction qui leur est faite, notamment lorsqu'elle se voit rappeler publiquement ses liens à une classe qualifiée de « pas comme les autres », et l'indifférenciation qui est réalisée entre l'ensemble des élèves rattachés à l'Ulis, comme s'ils constituaient un groupe homogène. Lorsque j'interrogerai M. Matton - le proviseur - il se montrera au départ surpris que j'ai eu connaissance de cette histoire. Il tentera d'abord d'écarter le sujet mais acceptera finalement d'y revenir. Il justifiera sa décision première à l'égard des élèves rattachés à l'Ulis par le fait qu'ils sont reconnus handicapés :

« Ils sont handicapés. On ne peut pas prendre le risque de les laisser sortir. Si jamais il vient à leur arriver quelque chose, on est responsable, (*se reprend*) Je *(insistant lourdement sur ce mot)* suis responsable ! On peut pas faire n'importe quoi avec des élèves handicapés mentaux *(air grave*), on ne sait pas ce qui peut leur arriver. (*hésite*) Il y a des enfants trisomiques quand même ! »

Dans le cours de la discussion, il m'expliquera qu'il est resté « sans doute à tort sur une mauvaise expérience avec un ancien élève du dispositif ». Cet élève était sorti du lycée lors de la pause du matin sans que personne n'en soit informé et ne le remarque alors que les élèves rattachés au dispositif n'étaient pas autorisés à sortir (l'interdiction était donc en place avant la survenue de cet incident) ; mais aussi et surtout parce que cet élève en particulier avait des troubles psychiques graves qui justifiaient son interdiction de sortir. Dès lors, des consignes très strictes ont été données aux personnels de la vie scolaire afin que les élèves rattachés à l'Ulis ne soient pas autorisés à sortir du lycée non accompagnés et, *de facto,* lors des pauses. Un surveillant, déjà en poste à l'époque, me confirmera que ces consignes avaient été données à la vie scolaire en insistant sur leur caractère non négociable. Si la légitimité d'un traitement particulier paraît ici difficilement contestable du point de vue du proviseur du lycée, l'interdiction appliquée aux élèves rattachés au dispositif tient à leur seule reconnaissance de handicap, sans qu'aucune distinction ne soit opérée entre eux.

L'exposé de ce cas permet de mettre en lumière la manière dont les élèves rattachés à l'Ulis sont considérés dans ce lycée : d'une part, on prend conscience du régime particulier qui est appliqué à ces élèves du fait de leur reconnaissance de handicap. Lequel se révèle comme l'ombre portée du handicap dit mental, puisque les élèves handicapés moteurs du lycée ne connaissent pas les mêmes restrictions ; d'autre part, ce qu'ont par ailleurs bien perçu Jade et Oriane, les élèves rattachés au dispositif sont vus comme une entité homogène et non dans leurs singularités. L'application de ces régimes particuliers se justifie en outre par la présence d'élèves discrédités (Goffman, 1975) et est ensuite étendue, par souci de ne pas opérer de discrimination entre les élèves, à l'ensemble des élèves rattachés au dispositif (Anatole, auquel Oriane fait référence, est porteur d'une trisomie 21 et Maxence présente des troubles psychiques graves). De manière assez explicite les propos du proviseur, montrent que le groupe est appréhendé à travers le seul exemple d'un cas individuel. Indifférenciation qui n'a

pas échappé à Jade et Oriane, contre quoi elles font acte de résistance. On mesure ici les effets de cette habitude de penser qui consiste à personnifier les collectifs (Lahire, 2013). L'individu est alors subsumé sous un collectif, ici l'Ulis, censé en définir et recouvrir l'ensemble des singularités. La singularité de chaque individu se trouve éludée au profit d'une identité collective, bâtie à partir de l'attribution de traits indus, souvent caricaturaux. Le groupe est ainsi appréhendé comme une « figure individuelle imaginaire » (*ibid.*, 2013), entité homogène qui n'existe jamais comme telle dans la réalité sociale, mais qui relève d'une construction sociale dont les effets pratiques sur les individus discriminés sont indéniables.

Par ailleurs, si l'on reste attentif aux modes de désignation utilisés par les membres de la communauté éducative pour nommer les élèves rattachés au dispositif Ulis, on peut en distinguer deux. Le premier relève d'une forme de personnification du dispositif à travers l'utilisation de l'expression « les Ulis » pour désigner les élèves rattachés au dispositif[12]. Le second mode de désignation, que l'on pourrait confondre avec le premier, ne s'y réduit pourtant pas. L'expression souvent employée « un Ulis » pour désigner un élève en particulier (on entendra dire par exemple : s'agissant d'un(e) élève, c'est « un(e) Ulis »), désigne ici la partie par le tout. Ces modes de désignation méritent toutefois d'être analysés à l'aune de leurs contextes d'énonciation, sans quoi on risque de leur attribuer un sens éloigné de la signification que leur donnent les acteurs dans les interactions sociales ordinaires. Ce qui à première vue pourrait apparaître comme stigmatisant, n'est que l'application au dispositif Ulis et aux élèves qui y sont rattachés, d'une pratique courante pour désigner les classes et les élèves qui la composent. Les élèves par exemple de la terminale Bac Pro Comptabilité ne considèrent en rien péjoratif l'usage des expressions « les TBCP » ou « un TBCP », que ce soit pour désigner l'ensemble du groupe ou l'un d'entre eux. Il s'agit là d'un glissement

[12] Si au collège, les élèves rattachés au dispositif Ulis sont le plus souvent désignés par le niveau de la classe dans laquelle ils sont inclus (« 6ème », « 5ème », etc., ou parfois « 6ème Ulis », « 5ème Ulis », etc.), dans le lycée dans lequel s'est déroulée cette enquête, c'est le nom du dispositif qui servait à désigner les élèves, sans aucune référence à leur « classe d'inclusion » (expression employée par l'ensemble des membres de la communauté éducative).

métonymique couramment employé dans le langage ordinaire scolaire. Les élèves sont assignés à leur classe de référence à laquelle ils s'identifient en retour pour se distinguer des autres classes du lycée. Cela dit, concernant l'Ulis, la chose est plus complexe du fait du rapprochement qui est effectué entre les termes Ulis et handicap. C'est d'ailleurs du point de vue des élèves rattachés au dispositif ce qui participe du caractère stigmatisant des expressions « les Ulis » ou « un Ulis » qui condense à la fois l'appartenance au dispositif et le statut d'élève handicapé. Ce dernier représentant le facteur stigmatisant alors que l'acronyme Ulis ne l'est aucunement par essence.

2.2 L'Ulis : un dispositif stigmate

De l'avis de différents membres de la communauté éducative, l'interdiction de sortie appliquée aux élèves rattachés au dispositif n'avait jamais été discutée et encore moins contestée par les élèves eux-mêmes. Sans doute Jade et Oriane sont-elles les deux premières élèves à revendiquer le souhait de fumer. Élisabeth, surveillante au lycée pour la deuxième année, me confirmera à son tour que les élèves rattachés au dispositif n'étaient pas autorisés à sortir devant le lycée, et ce avant même sa prise de fonction :

« C'est une classe particulière, ils sont handicapés, ça doit être pour cela que ce choix avait été fait, mais bon *(hésite),* je me suis pas posée la question, c'était la règle avant mon arrivée. Maintenant, ils ont le droit mais il y en a peu qui sortent. Juste les fumeurs : Oriane et Jade. Y'a aussi Hugo *(hésite)* et Jérémy et Jonas aussi (*réfléchit*) Ils fument pas, c'est vrai, mais ils sortent quand même. Les autres, comme Luc par exemple, ils préfèrent rester près de leur classe.

– **Il me semble avoir vu Luc dehors, je le croise parfois, non ?**

– Ah bon, ouais enfin je suis pas toujours au portail c'est pour ça que je les vois pas tous (*sourit*). »

Agathe, l'AESH affectée sur le dispositif, n'a pas de doute sur les raisons du régime particulier réservé aux élèves :

« C'était pas difficile, c'était : "T'as pas le droit de sortir parce que t'es handicapé. (*insiste sur ce dernier mot*)" C'était : "T'es en UPI ou en Ulis, tu sors pas." On cherchait pas à comprendre.

– **Ça a toujours été comme ça ?**

– Toujours ! (*ton catégorique*)

– **La règle était-elle reconsidérée chaque année, en fonction des élèves…**

– (*Sourit*) Non, tu rêves…

– **Pourquoi ?**

– (*Hésite*) Les Ulis (*cherche ses mots*), ils sortaient pas, c'était la règle. (*réfléchit*) On s'est jamais trop demandé si certains auraient pu sortir, ils ont jamais demandé non plus (*sourit*), ils s'en fichaient, la question n'est jamais venue. »

La révolte des deux jeunes filles trouve effectivement son origine dans le traitement différencié dont elles font l'objet, traitement qu'elles perçoivent comme injuste et discriminatoire. Cela dit, la portée symbolique de la mobilisation de Jade et Oriane dépasse le seul accès inégal à un droit accordé par ailleurs aux autres lycéens. Jade et Oriane mettent à l'épreuve leur propre identité personnelle. Ce qu'elles refusent en bloc, c'est l'acte d'institution (Bourdieu, 1982) d'une identité, qui s'exécute ici à travers le rappel de leur appartenance au dispositif Ulis, lequel s'avère un dispositif stigmate. Elles s'opposent à la perspective de devoir internaliser, une identité déterminée par un seul facteur discriminant, celui d'être rattaché au dispositif Ulis qui contient celui, non moins discriminant, d'être reconnu handicapé. Très concrètement, on voit ici comment le poids de l'institution constitue un obstacle à la reconnaissance de leurs capacités et de leur autonomie. Toutefois, en obtenant l'autorisation de sortir, elles légitiment aux yeux de tous qu'elles ont, bien que rattachées à l'Ulis, la liberté de circuler comme n'importe quel autre lycéen. Sortir fumer sur le parvis du lycée donne l'opportunité de se fondre dans la masse et participe de leur volonté de « normification » (Goffman, 1975). L'action de fumer représente pour elles l'occasion de partager, parmi d'autres, des formes possibles d'expression des identités sociales du public lycéen et de se rapprocher de la « normalité » dont elles ont conscience d'être éloignée. Lorsqu' Oriane rappelle avoir signifié au proviseur que « c'était pas normal et que c'était pas parce qu'on était en Ulis qu'on n'était pas comme les autres » on mesure la portée symbolique que représente pour elles l'autorisation de sortir. L'indignation exprimée par ces jeunes filles tient à ce qu'une règle particulière est appliquée aux seuls élèves d'Ulis, sans autre

justification que le fait d'être rattachés au dispositif. Leur reconnaissance de handicap, et le fait qu'il s'agisse d'un handicap dit mental, nourrit un soupçon d'incompétence fondé sur des stéréotypes réduits à quelques traits saillants et caricaturaux. M. Matton s'est ainsi trouvé pour le moins surpris et désemparé face aux revendications de ces deux élèves, qui ne collaient pas avec les représentations qu'il avait jusqu'à présent des élèves de l'Ulis. L'une et l'autre admettent qu'elles rencontrent des difficultés scolaires et acceptent l'accompagnement que permet le dispositif comme une solution possible à leurs difficultés malgré les effets paradoxaux que celui-ci peut générer dans sa mise en œuvre (Lansade, 2015). Cependant, ce n'est pas tant le fait d'être rattachées à l'Ulis qui est rejeté par ces deux jeunes filles que les conséquences sociales que cela implique, en termes de restriction de certains droits, accordés par ailleurs aux autres élèves du lycée, et d'affirmation de leur autonomie.

2.3 L'argent et la vie affective sous contrôle

Un peu plus de six mois après le cas décrit plus haut, les élèves rattachés au dispositif Ulis sont partis en voyage scolaire à Paris avec des élèves de terminale Bac Pro Comptabilité, voyage auquel j'ai participé et lors duquel j'ai mené de nouvelles observations.

« Le jour du départ, avec l'approbation des parents, Marc s'est attaché à récupérer la carte d'identité et la carte Vitale des élèves ainsi que leur argent de poche qu'il distribuera à la demande des élèves mais seulement s'il le juge nécessaire. Arrivés à l'auberge de jeunesse, Marc ne laisse que peu de latitude à ses élèves contrairement aux élèves de terminale Bac Pro Comptabilité qui ont toute latitude de constituer les chambrées. Marc leur impose la constitution des groupes sans que ceux-ci puissent être discutés. Une fois installées, les filles n'ont pas le droit d'aller dans les chambres des garçons et inversement alors que c'est toléré pour les terminales Bac Pro Comptabilité jusqu'à l'heure du coucher. Noa est venu s'en plaindre à moi : "C'est dégueulasse, on peut pas aller chez les filles, alors que les autres ils peuvent. [Les terminales Bac Pro Comptabilité]" Il me dira ne pas en connaître la raison. À 18h30, avec Marc, ses élèves et quelques élèves de terminale Bac Pro Comptabilité nous sommes allés au supermarché en bas de la rue. Marc prévient ses élèves : "Personne n'achète de bonbons sinon vous allez faire que vous gaver !" Jérémy, Noa, Éric et Hugo ne sont pas contents. C'est la première fois que j'entends Éric exprimer son mécontentement : "On est pas des gamins, on n'a rien le droit de faire, on peut pas acheter ce qu'on veut (*ton désabusé*) !" Éric me montre des pains de glace dans un des congélateurs du magasin et lance : "Ça il voudra peut-être qu'on l'achète ! (*ton ironique*)" Marc passe en revue tous les achats des élèves.

Certains essaieront d'acheter des friandises, mais en vain. Ils n'ont aucun moyen de contourner l'avis de Marc car c'est lui qui dispose de leur argent de poche. (…) Les élèves protestent, mais toujours discrètement. Les élèves de terminale Bac Pro Comptabilité achètent ce qu'ils souhaitent, ce qui ne va pas sans susciter une certaine jalousie de la part des élèves de Marc. Jonas me dit qu'il préfère garder son argent pour d'autres achats, Tom et Luc aussi. Sur le chemin du retour, j'interpelle Marc sur son côté un peu "mère poule" avec ses élèves. Il me répond qu'Anatole a un problème avec la nourriture, il faut donc le "réguler". Quant aux autres, il préfère avoir un œil sur leurs achats. Il a conscience d'être un peu dur mais, selon lui, c'est nécessaire: "Je préfère anticiper les problèmes à venir c'est pourquoi je suis un peu dur parfois. En fonctionnant comme ça, j'ai pas de mauvaise surprise ou pas trop (*sourit*)." » (Extrait de journal de terrain, 15/02/2014)

Si l'attitude de Marc peut paraître légitime du fait que les élèves ne sont pas sur un terrain familier, il n'en demeure pas moins que les mesures qu'il leur impose au sein de l'Auberge de Jeunesse, dans le supermarché ou à l'égard de l'argent de poche sont beaucoup plus contestées par les élèves que celles qu'il a pu prendre à leur égard lors des déplacements en métro ou lors des visites de musée durant lesquels ils souhaitaient qu'ils restent à portée de vue. La gestion de l'argent de poche et de la sexualité sont deux domaines emblématiques tant ils sont chargés sur le plan moral et normatif lorsque la question de l'autonomie est abordée. Autrement dit, la capacité à gérer son argent et sa vie affective sont des marqueurs symboliques forts qui participent de ces rites de passage (Van Gennep, 1981) qui attestent du cheminement vers le passage à l'âge adulte, et plus particulièrement vers la figure idéal-typique de l'individu autonome et responsable. Toutefois, si être en capacité de gérer son argent et sa vie affective sont des questions qui intéressent habituellement les adolescents sur le chemin qui mène à l'âge adulte, du point de vue des professionnels, elles se posent avec d'autant plus d'acuité et d'inquiétude pour les jeunes dits handicapés mentaux (Desjardins, 2002 ; Santamaria, 2009). Les contraintes très fortes qui leur sont imposées jusque dans les moments dits de « temps libre », en sont une parfaite illustration. Leur seule zone d'autonomie, temporaire, est circonscrite à l'espace de leur chambre et sur le palier de leur étage où des « adaptations secondaires » (Goffman, 1968) aux contraintes dont ils font l'objet

restent possibles, tel que négocier des sucreries avec les élèves de terminale Bac Pro Comptabilité ou discuter et flirter, mais toujours discrètement, avec les filles de leur classe.

3..4 Se dire, être entendu ?

« Je sais que j'ai des capacités *(hésite*), je sais que je pourrai réussir mon projet *[monter une entreprise d'espaces-verts]*. J'ai des capacités pour monter mon entreprise de création de jardins, je sais faire des choses, je pourrai aussi faire des formations s'il faut. Je pourrai me faire aider pour les factures, les papiers et tout ça. Il me l'a dit Sébastien en stage : "Toi tu peux te débrouiller tout seul, tout seul autonome. (*très fier*)" *[Sébastien, son tuteur de stage m'a confirmé les propos rapportés par Jonas et ses capacités dans le domaine des espaces verts]*. Moi, ce qui me plaît c'est les espaces-verts. Alors il [*Marc*] m'a mis en espaces-verts et là, il voit bien que je suis capable. J'arrive à faire des choses (*marque un temps d'arrêt et m'interroge du regard*). Avant, ils *[les professionnels]* me croyaient pas quand je disais que j'avais un jardin, que je savais m'occuper des espaces-verts et tout ça. Là, ils voient bien que je suis capable, autonome. En classe, je suis pas toujours capable pour lire, écrire et tout ça, mais en espaces-verts je suis capable *(insiste sur ce mot)*. Vous le savez bien vous, vous avez vu les photos. *[Jonas a des photos de son jardin sur son smartphone]*

– **Oui, j'en doute pas Jonas.**

– Vous voyez bien que je sais faire des choses. Sébastien vous a montré l'arrosage enterré que j'ai fait presque tout tout seul (*très fier*).

– **Ah oui, ça c'est sûr tu peux être fier, il faudrait essayer de le dire tout ça en réunion**

– Oui, je sais (*cherche ses mots*), c'est dur, j'aime pas parler quand y'a du monde tout ça comme ça. J'ai dit à ma réunion [*équipe de suivi de scolarisation*] que je voulais faire les espaces-verts, le jardin, tout ça mais on m'a dit : "Tu feras cuisine." Quand vous m'avez trouvé le stage, il [*Marc*] a dit : "oui", et là, il a vu que j'étais capable. [*Lorsque Jonas m'a fait part de sa passion pour le jardinage et les espaces-verts, j'ai suggéré à Marc la possibilité d'un lieu de stage*] »

Après avoir essuyé plusieurs échecs dans le cadre des ateliers APR[13] et ATMFC[14] mais aussi lors de stages dans ces mêmes spécialités, Marc consentira que Jonas effectue un stage dans le domaine des espaces-verts. À l'issue de la période de stage, le tuteur (Sébastien) attestera dans son rapport, auprès de Marc et de l'équipe pédagogique, des compétences et des capacités de Jonas dans le domaine des espaces-verts. Néanmoins, s'il est parvenu à ses fins, obtenir un stage dans le domaine de son choix, c'est suite à un long processus durant lequel il a dû faire face au doute de l'institution à l'égard de ses capacités à répondre aux attentes du

[13] Agent Polyvalent de Restauration.
[14] Assistant Technique en Milieux Familial et Collectif.

champ professionnel auquel il aspire. À travers le cas typique de Jonas, cette situation atteste de la difficulté des élèves rattachés au dispositif à faire entendre leurs voix et à ce qu'elles soient prises au sérieux (notamment dans les discussions qui portent sur l'élaboration de leur projet personnalisé de scolarisation).

Toutefois, si leurs voix restent aussi peu audibles, c'est aussi parce qu'ils ne se sentent pas toujours légitimes à prendre la parole par crainte de ne pas trouver les mots pour dire et exprimer leurs projets, qu'ils soient professionnels ou de vie. À l'instar de Jonas, Noa rend compte de cette difficulté à prendre la parole comme ici à propos de la gestion de l'argent lors du voyage à Paris.

« **Pourquoi, tu l'as pas dit à M. Pianet que tu n'étais pas content de pas avoir ton argent de poche ?**
– Je sais pas. (*cherche ses mots*) Les mots ils viennent pas, je sais pas le dire, t'avais qu'à lui dire toi ! *(sourit)*
– **Mais c'est pas à moi de lui dire, c'est à toi !**
– Il comprendrait pas, je sais pas le dire, il m'écoutera pas, j'arriverai pas à le dire, je préfère rien dire, comme ça c'est mieux, c'est tout (*agacé*). »

Cette difficulté n'est bien entendu pas spécifique aux adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux, mais elle prend un caractère particulier avec des élèves dont les capacités linguistiques de communication et d'expression sont fragilisées. L'« insécurité linguistique[15] » (Labov, 1976) dont font preuve certains élèves représente en effet une dimension objective qui explique, en partie, qu'ils ne sont pas entendus et considérés comme les mieux à même de se prononcer sur les prises de décisions qui les concernent. Comme le souligne Pierre Bourdieu, « la compétence suffisante pour produire des phrases susceptibles d'être comprises peut être tout à fait insuffisante pour produire des phrases susceptibles d'être écoutées, des phrases propres à être reconnues comme recevables dans toutes les situations où il y a lieu de parler. » (1982, p. 42) Ce que montre nos entretiens avec ces jeunes, c'est qu'au-

[15] Le concept est apparu pour la première fois dans les travaux de William Labov portant sur la stratification sociale des variables linguistiques. Si le contexte et le sens donné à ce concept sont ici différents, il me semble tout à fait rendre compte de la situation dans laquelle se retrouvent certains élèves dans leur rapport à la langue et à la communication.

delà de leur capacité à s'exprimer se pose la question des conditions de possibilité d'expression et de réception de leurs paroles. Sans entrer dans le détail, à la suite de Jean-Louis Genard et Fabrizio Cantelli (2008), ceci invite à s'intéresser à la signification de l'expression « ne pas pouvoir » au sens non pas seulement de « ne pas être capable », mais de « ne pas avoir la possibilité », le premier renvoyant plutôt à un pouvoir « subjectif », le second à un pouvoir « objectif ». Le fait de devoir parler en son nom, qui plus est dans un cadre où règne l'inégale autorité des locuteurs (notamment lors des réunions institutionnelles) souvent renforcé par une disposition spatiale imposant un ordre social dominant, pousse la plupart du temps les élèves à préférer se taire. Dans ces conditions, la prise de parole devient une épreuve sociale par excellence (Le Blanc, 2011). On peut aussi faire l'hypothèse, que vivre sous le régime du doute et du soupçon d'incompétence contribue à faire que les voix finissent par se faire plus discrètes.

A cet égard, l'acte de résistance de Jade et Oriane, qui s'est traduite par une prise de parole, reste tout à fait exceptionnel. Les élèves ne remettent à peu près jamais en question la légitimité des décisions prises à leur encontre. Lorsqu'il leur arrive de contester une décision qui leur apparait comme arbitraire ou injuste, c'est en coulisses et en sourdine, comme cela fut le cas lors de la confiscation de leur argent de poche. Contre toute attente, qui plus est après la fronde de Jade et d'Oriane, aucun élève ne s'est plaint à Marc de cette confiscation. Si les élèves n'ont pas fait le choix d'ouvrir la discussion à ce sujet, c'est qu'ils savaient que Marc avait l'aval de leurs parents. Tous n'ont pas l'aplomb des deux jeunes filles. L'attitude privilégiée consiste alors à « se tenir peinard » (Goffman, 1968) et à rester discret pour éviter d'attirer l'attention sur soi. Le but étant pour ces jeunes d'écarter le risque de se voir un peu plus discrédités dans le cas où la situation leur échapperait du fait de leurs difficultés de communication ou d'expression. Lorsque ces jeunes font le « choix » du silence et de l'invisibilité sociale, ils participent à légitimer et renforcer le soupçon d'incompétence à leur

égard, y compris à propos des actes les plus ordinaires de la vie. Perdre le pouvoir de dire (Ricoeur, 2001), de manifester sa subjectivité, que ce soit par sentiment d'incompétence ou par incapacité des autres à croire en cette possibilité (le premier étant souvent la conséquence de la seconde), contribue *ipso facto* à jeter le doute et la suspicion sur ses capacités.

3. Dans l'ombre portée du handicap mental

L'analyse de ces situations conduit à s'interroger sur ce qui s'apparente à une position de *double bind*, de double lien contradictoire entre d'une part l'injonction du législateur et des professionnels à aller vers toujours plus d'autonomie et, d'autre part, des conditions qui ne laissent guère de place à la reconnaissance des capacités des élèves désignés handicapés mentaux et *de facto* à la possibilité de s'inscrire dans un processus d'autonomisation.

Une hypothèse semble résister à l'épreuve des faits : celle selon laquelle le soupçon d'incompétence observé à l'égard de ces jeunes tient en partie au processus d'infantilisation dont ils font l'objet. Si on s'accorde sur le fait que nos usages langagiers structurent notre rapport au monde, les termes utilisés pour désigner ces jeunes méritent d'être pris au sérieux. On peut compter parmi eux, ceux d'« enfants », de « gosses », de « petits » ou encore de « gamins ». Ces modes de désignation ne s'adressent pas à l'ensemble des lycéens mais aux seuls élèves rattachés au dispositif. Les fragments de conversations qui suivent traduisent ce processus d'« infantilisation sociale » (Eideliman, 2012). La psychologue scolaire du lycée que je croise un matin dans la cour m'interpelle avec ces mots : « Alors ? Comment vont les petits Ulis ? » Lors d'une conversation informelle avec les chauffeurs de taxis[16], ces derniers me parlent longuement des « enfants » qu'ils convoient du lycée à leur domicile et plus particulièrement du « petit Alexis », presque dix-sept ans, ou de Marylou, « la petite blonde

[16] Les élèves et les professionnels parlent de « taxis », il s'agit en fait de transports VSL (Véhicule Sanitaire Léger) dont certains élèves bénéficient du fait de leur reconnaissance de handicap.

toute mignonne, c'est dommage qu'elle parle pas » (Marylou va avoir dix-huit ans et n'a nullement l'apparence d'une enfant). Les deux coordonnateurs qui se sont succédé sur le dispositif Ulis lors de mon enquête parlaient eux aussi d'« enfants » et jamais des « jeunes » de l'Ulis. Même s'il leur arrivait d'en prendre conscience et de se reprendre, le premier mot pour les désigner était celui d'« enfant ». Autre exemple : lors d'une discussion avec le proviseur, celui-ci me rappelle, sur un ton affectueux : « Ils sont vraiment gentils les petits Ulis ! » et d'ajouter : « Ils restent entre eux, ils font leur jardin, ils sont bien là les p'tits, ça n'a rien à voir avec certaines classes. Jonas il est gentil, il vient me parler souvent dans mon bureau, ça change des autres élèves, eux ils sont mignons, ils sont gentils, eux. » Les adjectifs « gentil » et « mignon » sont de ceux qui sont le plus fréquemment utilisés pour décrire leur comportement et leur manière d'être ; des termes indéniablement propres à l'enfance. Le vocabulaire pour les désigner paraît figé, les assignant à une classe d'âge, celle de l'« enfance », sans prendre en compte leur avancée en âge. Certes, leur niveau scolaire proche de celui d'élèves de l'école primaire et, pour certains, leurs dispositions corporelles à travers leurs manières d'être, de poser leur voix, de s'exprimer ou encore de s'habiller, sont autant de signes qui participent d'une forme de « brouillage des âges »[17] qui perturbe les représentations que les autres lycéens et membres de la communauté éducative ont d'un élève de lycée. Ils n'en demeurent pas moins, comme nous l'avons examiné dans les situations précédentes, des adolescents et des jeunes adultes capables de s'exprimer sur leurs expériences, de se montrer responsables et de porter un regard réfléchi sur leur existence.

Cependant, les représentations et les stéréotypes attachés au handicap mental (irresponsable, incapable de discernement, peu autonome, etc.), fussent-ils fondés sur les limitations cognitives objectives de ces élèves, laissent peu d'espace à l'expression de leurs capacités et à la possibilité de dépasser leurs incapacités présentes. Finalement, ce que montrent ici ces

[17] Je reprends cette expression à Jean-Pierre Boutinet (2005) sans toutefois l'employer dans son sens initial.

analyses, c'est sans doute la nécessité de (re)poser la question des conditions de possibilité de l'effet capacitant des différentes formes de soutien et d'accompagnement dont les élèves désignés handicapés mentaux sont la cible.

4. Conclusion

Les observations réalisées dans le cadre de cette contribution laissent apparaître que les adolescents et jeunes adultes qui ont participé à cette enquête aspirent, comme tous les jeunes de leur âge, a toujours plus d'autonomie et de liberté. L'exposé et l'analyse de cas ethnographiques ont mis en évidence que les mesures de protection dont ils sont l'objet participent d'un soupçon d'incompétence qui est moins l'expression de leurs capacités/incapacités réelles et de la manière dont elles s'actualisent en situation, que l'ombre portée du handicap mental. Comme nous l'avons examiné, les représentations attachées à cette catégorie et le traitement social qui en résulte, produisent des effets objectifs, intersubjectifs et subjectifs qui ne laissent guère de place à la reconnaissance de leurs capacités et plus largement à la possibilité de concilier autonomie et protection. Si on peut reconnaitre que les catégories prescrivent aussi des actions (en contribuant par exemple à l'accès à des indemnités), apportent des solutions à des problèmes ou au minimum permettent d'envisager certaines solutions dans des situations d'incertitude (Blaxter, 1978), les catégories « handicapé », « handicapé mental » ou « déficient intellectuel » produisent aussi des altérités, envahissent et figent la totalité des personnes ou des groupes auxquels elles s'appliquent jusqu'à parfois en nier la moindre des capacités. Les représentations sociales sont des « forces agissantes » (Durkheim, 1975) qui méritent donc d'être prises au sérieux. Ces réflexions ne visent aucunement à affirmer que les jeunes ayant participé à cette enquête ne relèveraient pas de mesures de protections spécifiques. À l'unanimité, le plus souvent dans le cadre de discussions informelles, les élèves reconnaissent eux-mêmes les vertus du dispositif Ulis, notamment pour ce qui concerne la prise en compte des difficultés qu'ils rencontrent sur le

plan des apprentissages scolaires. Toutefois, force est de constater que la catégorie de « handicap mental » s'apparente à un fourre-tout aux délimitations floues, prise de part en part dans des enjeux et des processus sociaux qui regroupent des problèmes radicalement différents, mentaux et sociaux (Gâteaux-Mennecier, 1990 ; Sicot, 2005). Comme le souligne, Anne Lovell et al., « Si l'on admet que les mots sont performatifs, c'est-à-dire qu'ils « font quelque chose », il est nécessaire de prendre en considération les interactions dans lesquelles ils peuvent "faire quelque chose" » (2011, p. 182). C'est ce que nous avons tenté d'examiner à travers différentes situations d'interaction tirées de l'expérience des élèves rattachés au dispositif sans les isoler du réseau de contraintes et des enjeux qui poussent les professionnels à agir comme ils le font. La prise en compte des expériences vécues et des points de vue des jeunes a conduit à réinterroger les frontières souvent idéalisées entre autonomie et dépendance. Ce que montre cette contribution c'est que leur aptitude à l'autonomie requiert d'être regardée au cas par cas en tenant compte des différents degrés du « handicap mental » et de la diversité de ses manifestations. Le principe de précaution qui peut légitimement prévaloir pour quelques élèves et justifier certaines limitations ne peut s'appliquer à tous sauf à réduire de manière arbitraire l'autonomie et brider la puissance d'agir d'autres élèves, contraints, dès lors, de se débattre dans des milieux clos ou rétrécis (Le Blanc, 2011). L'« anthropologie disjonctive » (Genard, 2007), fondée sur la distinction et l'exclusion mutuelle de l'autonomie et de la dépendance, qui tend à orienter les pratiques ordinaires à l'égard des jeunes rattachés au dispositif, contribue dans le même temps à entretenir et conforter l'opposition binaire entre capacité et incapacité. Opposition qui participe à la séparation des individus en deux groupes distincts « ceux qui sont porteurs d'un handicap, auxquels il manque irrémédiablement quelque chose d'essentiel que seule une personne "valide" possède » (Engel & Munger, 2017). Cela dit, notre étude montre que la reconnaissance de cet aspect ouvre un champ des possibles où la dépendance ne serait plus la

« négative » de l'autonomie, mais une des conditions de possibilité de pouvoir y accéder (Eyraud, 2008). Ce faisant, on peut s'accorder avec Benoît Eyraud sur le fait « qu'entre l'autonomie et la protection, il n'y a jamais de solutions définitives, et que celles-ci sont toujours révisables » (*ibid.*, p. 126). En outre, la prise en compte du point de vue et de l'expérience vécue des jeunes désignés handicapés mentaux, quelle que soit l'altération de leurs facultés, invite à une sorte de vigilance éthique minimale à l'égard des actions de compensation et des dispositifs pour l'inclusion scolaire afin que volonté de protéger et liberté individuelle puissent coexister et non traitées de manière exclusive.

Références

Albrecht, G., Ravaud, J.-F., & Stiker, H.-J. (2001). L'émergence des disability studies: état des lieux et perspectives. *Sciences sociales et santé*, 4(19), 43-73

Blaxter, M. (1978). Diagnosis as a category and process: the case of alcoholism, *Social Science and Medicine*, 12, 9-17.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.

Canguilhem, G. (1966). *Le Normal et le Pathologique*. Paris : PUF.

Diederich, N. (1990). *Les Naufragés de l'intelligence. Paroles et trajectoires de personnes désignées comme handicapées mentales*. Paris : Syros-Alternatives.

Desjardins, M. (2002). *Le Jardin d'ombre : La poétique et la politique de la rééducation sociale.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dessertine, R. (2009). Une vie presque ordinaire. In C. Gardou (Eds.), *Le Handicap par ceux qui le vivent* (pp.165-174). Toulouse : Erès.

Durkheim, E. (1975). *Textes II : Religion, morale, anomie*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Ebersold, S., Plaisance, E., & Zander, C. (2016). Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. Rapport de recherche pour le Conseil national d'évaluation du système scolaire-CNESCO, Conférence de comparaisons internationales.

Eideliman, J.-S. (2012). La jeunesse éternelle. Le difficile passage à l'âge adulte des personnes dites handicapées mentales. In A. Chamahian, & C. Lefrançois (Eds.), *Vivre les âges de la vie. De l'adolescence au grand âge* (pp.209-230). Paris : L'Harmattan.

Edgerton, R.B. (1967). *The Cloak of Competence: Stigma in the Lives of Mentally Retarded*. Los Angeles & Berkeley: University of California Press.

Élias, N. (1991). *La Société des individus*. Paris : Fayard.

Engel, D.M. & Munger, F.W. (2017). *Le Droit à l'inclusion. Droit et identité dans les récits de vie des personnes handicapées aux Etats-Unis*. Paris : Editions EHESS.

Eyraud, B., & Vidal-Naquet, P. (2008). Consentir sous tutelle. La place du consentement chez les majeurs placés sous mesures de protection. *Tracés. Revue de Sciences humaines,* 14*,* 103-127.

Gateaux-Mennecier, J. (1990). *La Débilité légère. Une construction idéologique*. Paris : CNRS.

Genard, J.-L. (2007). Capacités et capacitation : une nouvelle orientation des politiques publiques ? In F. Cantelli, & J.-L. Genard (Eds.), *Action publique et subjectivité* (pp. 41-64). Paris : LGDJ.

Genard, J.-L., & Cantelli, F. (2008). Être capables et compétents : lecture anthropologique et pistes pragmatiques, *SociologieS* [En ligne], mis en ligne le 27 avril 2008. URL : http://journals.openedition.org/sociologies/1943.

Goffman, E. (1968). *Asiles. Étude sur la condition sociale des malades mentaux.* Paris : Les Éditions de Minuit.

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

Jouan, M. (Eds.). (2013). *Voies et voix du handicap*. Grenoble : PUG.

Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Lahire, B. (2013). *Dans les Plis singuliers du social, Individus, institutions, socialisation*. Paris : La Découverte.

Lansade, G. (2017). De l'enseignant à l'ethnographe : retour réflexif sur une relation de familiarité double au terrain d'enquête. *Émulations,* 22, 99-112.

Lansade, G. (2015). Entre classe d'inclusion et Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire en lycée professionnel : suivis ethnographiques d'une scolarisation adaptée. *Recherches en éducation*, 23, 95-104.

Le Blanc, G. (2011). *L'Invisibilité sociale.* Paris : PUF.

Lovell, A., Henckes, N., Troisoeufs, A., & Velpry, L. (2011). Sur quelques mauvais jeux de mots: classifications psychiatriques et stigmatisation. *L'information psychiatrique,* 87(3), 175-183.

Passeron, J.-C, & Revel, J. (2005). *Penser pas cas*. Paris : EHESS.

Ricoeur, P. (2001). *Le Juste 2.* Paris : Esprit.

Santamaria, E. (2009). *Handicap mental et majorité. Rites de passage à l'âge adulte en IME.* Paris : L'Harmattan.

Sicot, F. (2005). Intégration scolaire : Le handicap socioculturel a-t-il disparu ? *Revue française des affaires sociales,* 2(2), 273-293.

Van Gennep, A. (1981). *Les Rites de passage. Étude systématique des rites*. Paris : Éditions A. & J. Picard.