

## Résumé

Cette étude s'intéresse aux sentiment(s) de justice de jeunes âgés de 10 à 18 ans, présentant un handicap mental, cognitif ou porteurs de trouble(s) DYS- quant à leur accès aux savoir et à la qualification. Ceux rencontrés se sont construits en côtoyant de multiples sphères, familiale, amicale, scolaire, etc. et ont grandi dans un monde qui depuis leur naissance contribue à favoriser l'inclusion des personnes en situation de handicap en référence à la loi du 11 février 2005. Ils nous livrent leurs cheminements à travers des récits biographiques (Delory-Momberger, 2015).

L'annonce du handicap est un choc tant pour les parents que pour l'enfant qui perçoit leur souffrance. Cette différence les poursuit à l'école. Dès lors, ils se retrouvent en situation liminale (Blanc, 2010, 2017), souvent matérialisée par une orientation dans un dispositif spécialisé. À l'adolescence, ils doivent élaborer tant leur identité personnelle que professionnelle (A. Bosma, 1994; Lannegrand-Willems, 2012). Or certaines rencontres engendrent des bifurcations dans leur parcours (Abbott, 2009; Bessin et al., 2010; Négroni, 2009).

Afin d'étudier ces parcours et les moments cruciaux qui les ont jalonnés, je me suis appuyée sur les théories de justice de Rawls (2008, 2009) et de Nussbaum (2007, 2017) qui opérationnalise le concept de capabilité développé par Sen (2012) ainsi que sur les travaux de Fraser (2012) autour du lien entre justice sociale et reconnaissance. Ces ancrages philosophiques complètent les travaux sur la justice scolaire étudiée par Dubet (1996) et sur le processus d'orientation hiérarchisé (Dubet & Duru Bellat, 2000). Dans ce contexte, les élèves en difficulté sont fréquemment conduits à accepter des propositions d'orientation qui ne correspondent pas forcément à leur choix initial (Lannegrand-Willems, 2004) lesquelles renvoient davantage à un choix de dispositif plutôt que de mener une réflexion prospective autour du projet de vie des jeunes et de leurs capacités. Considérer la notion de reconnaissance, moins au regard d'une identité spécifique qu'à celui de partenaire légitime de l'interlocution (Fraser, 2011) permet de reconsidérer la notion de projet de vie, déjà présente chez Rawls dans la première édition de sa théorie de 1971, également soulignée par Jaeger (2017). Cela permet également de laisser émerger des dimensions d'ordre émotionnel, perceptif et expérientiel.

Cette recherche s'inscrit fondamentalement en éthique dans le sillage de Kittay (2015) afin d'étudier les éprouvés et les sentiments de justice de 27 jeunes porteurs de handicap cognitif, scolarisés en école dite « ordinaire », en unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) ou en institut médico-éducatif (IME) grâce à leurs récits biographiques. Autour des trois hypothèses heuristiques formulées, il apparaît que 14 jeunes n'éprouvent pas de sentiment d'injustice ; 11 autres sont plus nuancés et 1 seul ressent de l'injustice en lien avec son handicap. 2 jeunes affirment que leur handicap est devenu une force et 11 autres disent avoir été victimes de harcèlement. Concernant le parcours d'orientation : 20 jeunes s'inscrivent avec la volonté d'obtenir une qualification quelle qu'elle soit, au détriment de leur propre projet, alors que pour 7 autres, les décisions se sont articulées autour de leur projet. Enfin, 25 jeunes estiment avoir mérité les décisions d'orientation, seuls 2 jeunes expriment un sentiment d'injustice scolaire par rapport à leur orientation. La décision prise leur semble juste parce qu'elle leur permet d'obtenir une qualification à terme. Elle devient méritée lorsque les élèves ont œuvré en ce sens et que cette décision prend en compte leur projet de vie, tant au niveau scolaire que pour leur inclusion future dans la société. Les résultats de cette étude confirment globalement la pensée de Blanc (2017) : le handicap s'appréhende comme liminalité sans fin.

**Mots clés :** handicap, handicap cognitif, besoin éducatif particulier, sentiment de justice, parcours de scolarisation, capacités, éthique, empathie, recherche biographique.