Université Paris Sorbonne Paris Nord
Ecole doctorale Erasme
Unité de recherche EXPERICE

Thèse présentée par **Julia Midelet-Mahieu**
Soutenue le 30 novembre 2020
En vue de l'obtention du grade de docteur de l'Université de Sorbonne Paris Nord
Discipline **Sciences de l'Éducation**

# Dispositifs ULIS, paradoxes d'un dispositif et enjeux de professionnalisation des jeunes dans le second degré

**Thèse dirigée par** Martine JANNER-RAIMONDI

**Composition du jury**

| | | |
|---|---|---|
| *Président du jury* | Laurent LESCOUARCH | Professeur des Universités, Caen |
| *Rapporteurs* | Serge ÉBERSOLD | Professeur des Universités, CNAM, Chaire Accessibilité |
| | Amael ANDRE | MCF HDR, Université de Rouen |
| *Examinateurs* | Christine DELORY-MOMBERGER | Professeure Émérite des Universités, Sorbonne, Paris Nord |
| | Christophe BLANCHARD | MCF, Université Sorbonne, Paris Nord |
| *Directrice de thèse* | Martine JANNER RAIMONDI | Professeure des Universités, Sorbonne, Paris Nord |

L'université de Sorbonne Paris Nord n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les thèses : ces opinions devront être considérées comme propres à leurs auteur.e.s.

Cette thèse a été préparée au sein de l'unité de recherche EXPERICE

Université Sorbonne Paris Nord, UFR LLSHS (D216)

99, avenue J.-B. Clément

93430 Villetaneuse, France

Site : http://experice.univ-paris13.fr/

## Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Martine Janner-Raimondi, qui avant d'avoir accepté d'être ma directrice de thèse, m'a donné l'occasion d'écrire des articles à ses côtés avec ce regard tout à la fois encourageant, attentif et chaleureux. C'est toujours avec délicatesse et sincérité que nous avons pu construire des échanges qui m'ont donné le goût de la recherche. Sans sa présence sans faille malgré la distance, je ne serais pas venue à bout d'un travail si intense.

Ce travail n'aurait pas été possible par ailleurs sans le soutien et les conseils toujours bienveillants de Monsieur Serge Ébersold, présent aux premières heures d'écriture de cette thèse.

Je remercie aussi les services de l'Université de Caen ainsi que Catherine Garncarzyc, pour avoir allégé ma charge de travail lors de cette dernière année.

Grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma gratitude, j'ai pu aller au bout de ce défi de taille. Merci à Pascal, Patrick, François, Corinne, Pierre et Laurence qui m'ont permis de me ressourcer, chacun et chacune à leur façon.

Je tiens à remercier chaleureusement les jeunes, leurs familles mais aussi les enseignants coordonnateurs qui, avec leurs collègues, ont accepté de participer à ces recherches. Si certains y ont vu l'occasion de prendre la parole pour la première fois, d'autres se sont engagés avec humour ou au contraire avec une profonde inquiétude, à décrire le dispositif Ulis « de l'intérieur ». Cela a été l'occasion d'y (re)définir, d'y questionner et d'y revendiquer une légitimité jusqu'à présent malmenée.

J'ai une pensée particulière pour mon amie Peggy, toujours là de jour comme de nuit. De nombreuses réflexions présentes dans ce travail sont le fruit de nos interrogations, de nos doutes, toutes les réponses ne sont pas là, nous allons encore y passer du temps.

Mes parents, toujours présents malgré la distance, ont toujours été d'un soutien indéfectible, merci pour tout.

Julien, Camille et Valentin, vous avez petit à petit envahi ma vie, sans crier gare…Dans cette dernière ligne droite, vous avez su me laisser le temps nécessaire pour finir d'écrire afin de mieux revenir vous voir grandir.

## Résumé

### Dispositifs ULIS, paradoxes d'un dispositif et enjeux de professionnalisation des jeunes dans le second degré

L'évolution des références législatives, institutionnelles comme celles issues de travaux de recherches (Desombre *et al*., 2013 ; Ébersold, 2017 ; Mérini et Thomazet, 2016), permettent d'identifier la mise en œuvre d'une éducation inclusive comme relevant d'un processus ambitieux et complexe, appelé à s'appuyer sur des professionnels engagés dans la co-construction d'un parcours de formation adapté aux besoins, aux aspirations et aux capacités des jeunes accompagnés par un dispositif appelé : Unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS), spécifiquement mobilisée pour les prendre en compte. Scolarisés dans le second degré (en collège et en lycée), les jeunes porteurs de troubles des fonctions cognitives (TFC) et leurs familles sont amenés à s'interroger et à s'engager dans l'élaboration d'un parcours de formation en vue d'une insertion sociale et professionnelle souvent qualifiée de difficile (Blanc, 2009 ; Endrizzi, 2009). Cette recherche à visée compréhensive et qualitative se propose d'appréhender la place faite, par les professionnels du système éducatif, et particulièrement l'enseignant coordonnateur du dispositif, aux jeunes et à leurs familles, censés participer à l'élaboration du parcours de formation. Nous avons procédé à deux recueils complémentaires. D'une part, le point de vue des enseignants coordonnateurs (N= 19) collecté *via* des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996), nous a permis de dresser différents types de dispositifs à partir du regard porté sur la scolarisation des jeunes, les modalités de fonctionnement et la place accordée au jeune et à sa famille dans l'élaboration d'un parcours de formation adapté. D'autre part, la confrontation des points de vue des différents acteurs engagés au sein de trois dispositifs différents de niveau lycée (le jeune, sa famille, l'enseignant-coordonnateur, l'AESH, un personnel de direction et un enseignant), nous a permis de repérer la construction des parcours de formation « en situation ». Afin de comprendre plus finement l'utilisation du dispositif faite par les jeunes et les familles, nous avons pris appui sur l'entretien de récit biographique (Delory-Momberger, 2019). Au regard des obstacles communicationnels que pouvaient rencontrer ces derniers, nous avons dû faire preuve de créativité pour favoriser les échanges sur la mise en mots des expériences vécues (Cifali, 2019 ; Janner-Raimondi, 2017). L'analyse croisée des données met tout d'abord en exergue l'influence du contexte d'implantation du dispositif Ulis : les conditions d'ouverture de ce dernier, la formation et la mobilisation des acteurs ainsi que les moyens mis à disposition de l'enseignant coordonnateur ne permettent pas systématiquement à celui-ci de proposer un accompagnement à chaque jeune en fonction de ses besoins, capacités et aspirations. Par ailleurs, les valeurs portées par l'enseignant coordonnateur ne suffisent pas à inciter les différents professionnels à considérer l'insertion sociale et professionnelle comme objet de concertation et d'action. La prise en compte du point de vue du jeune et de sa famille afin d'engager des actions autour d'objectifs communément définis n'est que rarement sollicitée. La co-construction reste à l'état de projets construits **pour** le jeune au regard des attendus scolaires. La prise en compte du potentiel de chaque jeune ne constitue

pas la base des échanges entre les différents acteurs. L'écart par rapport aux attendus scolaires que les professionnels du système éducatif cherchent à réduire sans y parvenir reste premier. Ce travail doctoral permet d'interroger les conditions et les modalités de fonctionnement d'un dispositif Ulis-TFC afin que celui-ci puisse s'envisager comme espace transitionnel à la fois pour chacun des jeunes et les professionnels (Peeters et Charlier, 1999 ; Belin, 2001).

**Mots clés** : Dispositif Ulis – parcours de formation adapté – insertion sociale et professionnelle – co-construction – espace de transition

# Abstract

**ULIS devices, paradoxes of a device and challenges for the professionalization of young people in secondary education**

The evolution of legislative and institutional references, as well as those resulting from research work (Desombre et al., 2013; Ébersold, 2017; Mérini and Thomazet, 2016), make it possible to identify the implementation of inclusive education as part of an ambitious and complex process, called upon to rely on professionals committed to the co-construction of a training pathway adapted to the needs, aspirations and capacities of youngsters accompanied by a mechanism called Localized Unit for Inclusive Education (ULIS), specifically set up to take them into account. Young people with functional cognitive disorders (CFDs) attending secondary school (lower and upper secondary school and their families are led to question themselves and engage in the elaboration of a training programme aiming at social and professional integration which is often described as difficult (Blanc, 2009; Endrizzi, 2009). The goal of this comprehensive and qualitative research is to understand the place given by professionals in the education system, and particularly the coordinating teacher to youngsters and their families, who are supposed to participate in the development of the training pathway. We have collected two sets of complementary data On the one hand, the point of view of the coordinating teachers (N=19), collected through comprehensive interviews (Kaufmann, 1996), enabled us to draw up different types of mechanisms based on the viewpoint of young people's schooling, the operating methods and the place alloted to the youngster and his or her family in the development of an appropriate training programme. On the other hand, comparing the points of view of the different stakeholders involved within three different secondary school mechanisms (the youngster, his/her family, the coordinating teacher, the support assistant (AESH), a management staff and a teacher), allowed us to identify the construction of training pathways "in situation". In order to gain a more detailed understanding of the use made of the mechanism by youngsters and families, we relied on the biographical interview (Delory-Momberger, 2019). In view of the potential communication obstacles, we had to be creative in order to encourage discussions on how to put their experiences into words (Cifali, 2019; Janner-Raimondi, 2017). The cross-analysis of the data first of all highlights the influence of the context : how was opened, the training and mobilization of the stakeholders and the resources granted to the coordinating teacher, all these aspects do not necessarily favor an adequate accompaniment of the youngster according to his or her needs, abilities and aspirations. Moreover, the values promoted by the coordinating teacher are not sufficient to encourage the various professionals to consider social and professional integration as an object of consultation and action. As regards initiatives resulting from commonly defined objectives, it is to be noted that both the youngster’s and his/her family’s point of view is rarely taken into account. Co-construction boils down to projects built for the youngster with regard to school expectations. Taking into account the potential of each youngster does not form the basis for exchanges between the different stakeholders. The gap related to school expectations that professionals in the education

system seek to bridge in vain remains essential. This doctoral thesis strives to question the conditions and operating methods of an Ulis-CFDs mechanism so that the latter can be seen as an area of transition for both young people and professionals (Peeters and Charlier, 1999; Belin, 2001).

**Keywords**

Ulis mechanism - adapted training pathway - social and professional integration - co-construction - area of transition

# Table des matières

**Remerciements** 3
**Résumé** 5
**Abstract** 7
REFERENCES DES TABLEAUX 13
REFERENCES DES FIGURES 14
TABLE DES SIGLES ET ACRONYMES 15
**Prolégomènes** 19
**Introduction** 27
PARTIE 1. AU PLAN INSTITUTIONNEL, LE DISPOSITIF ULIS-TROUBLES DES FONCTIONS COGNITIVES S'APPREHENDE COMME SYMBOLE D'UNE PHASE DE TRANSITION INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE 33
**Introduction** 33
**Préambule** 35
**1. D'une logique d'exclusion à la promotion d'une éducation inclusive : une éducation qui s'affiche comme équitable et de qualité** 38
1.1 L'éducation inclusive comme processus 38
1.1.1 Principes et recommandations 39
1.1.2 Une efficacité et une efficience du système éducatif pensé par l'équilibre des valeurs d'égalité et d'équité 41
1.1.3 Un processus global et ambitieux 45
1.2 En France : quelles évolutions ? 49
1.2.1 Evolution du système éducatif : de l'externalisation de l'élève « hors norme scolaire » à sa prise en compte ? 49
1.2.2. Du besoin éducatif particulier au besoin « en situation » 62
1.3 Quelle (trans)formation pour les enseignants ? 68
1.3.1. La relation enseignant-élève 68
1.3.2 La formation des enseignants 70
1.3.3. Le travail collectif enseignant 75
Eléments de conclusion 78
**2. De l'UPI à l'ULIS, de la remédiation à la prise en compte du potentiel de chaque jeune ?** 79
2.1 De l'espace fermé de la classe au système ouvert du dispositif 79
2.1.1 Définir le dispositif 80
2.1.2 De l'unité pédagogique à l'unité localisée 82
2.2 Une logique de mise en réseau pour un parcours de formation adapté 88
2.2.1 D'une logique de projet à celle de parcours 89
2.2.2 Le travail en équipe pluri-catégorielle autour d'une logique de parcours 91
Eléments de conclusion 98
**3. Un accompagnement à l'orientation pour devenir acteur dans la construction de son projet d'orientation ?** 99
3.1 L'orientation du point de vue institutionnel 100
3.2 L'orientation du point de vue des contenus de formation 106
3.3 La place du jeune et de la famille dans la construction du parcours de formation 111
3.4 Une insertion professionnelle décrite comme difficile 113
3.4.1 Un accès limité à la formation 113
3.4.2 Un niveau de qualification insuffisant lié à une période de chômage relativement importante 115
3.4.3 Une préparation à la sortie réinterrogée par l'employabilité 116
Eléments de conclusion 117
PARTIE 2. METHODOLOGIE 118

**1. Problématique et hypothèses 118**
**2. Indices et indicateurs retenus 119**
2.1 Indicateurs institutionnels 121
2.2 Indicateurs professionnels 124
2.3 Indicateurs de participation 127
**3. Enquête exploratoire 130**
3.1 Recueil de données exploratoires et interrogations initiales 131
3.2 Entretiens compréhensifs de l'enquête exploratoire : déroulements et bilans 136
3.3 Une réflexion éthique 139
3.4 Implication personnelle du chercheur 140
3.4.1 Une nécessaire présomption de compétences 141
3.4.2 De la compensation à l'accessibilisation 141
3.4.3 Un engagement assumé dans la relation 143
**4. Enquête empirique 144**
4.1 Deux modalités de recueil de données 144
4.2 Déroulement des rencontres et entretiens 147
4.3 Transcription des entretiens 148
PARTIE 3. ANALYSES ET INTERPRETATIONS 150
**1. Une approche générale de la construction du parcours de formation 150**
1.1 Déroulement des entretiens 150
1.2 Traitement des données 152
**2. Résultats 155**
2.1 Un dispositif fonctionnant comme une classe pour permettre à l'élève de développer des compétences scolaires adaptées 155
2.1.1 Des dispositifs Ulis centrés sur la prise en charge d'un élève « différent » 157
2.1.2 Des dispositifs centrés sur le retard au regard de la norme qu'il s'agit de compenser pour l'élève différent 167
2.2 Un dispositif permettant de penser l'accessibilité d'un projet scolaire et de formation professionnelle de l'élève 175
2.3 Un dispositif permettant de construire le parcours de formation du jeune 181
2.4 La place du jeune et de sa famille 187
2.5 Quel est l'objet des temps d'échanges, des moments de rencontres? 192
2.6 Pour quelle(s) raisons les jeunes ne sont-ils pas ou peu mobilisés pour participer à l'élaboration de leur parcours de formation ? 198
2.6 La préparation de l'insertion professionnelle 201
**3. Interprétation 210**
3.1 Premier regard sur nos hypothèses 211
3.2 Des ambitions et des valeurs contrariées par le poids du contexte d'implantation du dispositif 215
3.2.1. Contexte d'ouverture du dispositif 216
3.2.2 Reconnaissance institutionnelle 218
3.2.2 Les conditions matérielles 222
3.2.3 Les représentations et la formation des enseignants 224
3.2.4 Les formations et leur accessibilité 228
3.3 Deuxième regard sur nos hypothèses 229
**4. Une approche contextualisée de la construction du parcours de formation 231**
4.1 Déroulement des entretiens 231
4.2 Traitement des données 233
**5. Résultats et analyses du dispositif A : de l'UPI à l'Ulis… et après ? 234**
5.1 Eléments de contexte 234
5.2 Le dispositif décrit par les membres de la communauté éducative 235
5.2.1 Modalités de fonctionnement à partir des indicateurs institutionnels et professionnels 237
5.2.2 À propos de la formation professionnelle 243
5.2.3 Les modalités de participation des jeunes et de leurs familles 245

5.3 Le parcours de formation Clara 248
5.3.1 Le déroulement de la rencontre 248
5.3.2 Cartographie du parcours de formation de Clara 248
5.4 Le parcours de formation de Nathanaël 251
5.4.1 Le déroulement de la rencontre 251
5.4.2 La cartographie de son parcours de formation 252
5.5 Le parcours de formation de Fleur 256
5.5.1. Le déroulement de l'entretien 256
5.5.2 Cartographie de son parcours de formation 258
Eléments de conclusion 260
**6. Résultats et analyses du dispositif B : déléguer ou être accompagné ? 262**
6.1. Eléments de contexte 262
6.2 Le dispositif décrit par les membres de la communauté éducative 263
6.2.1 Modalités de fonctionnement à partir des indicateurs institutionnels et professionnels 264
6.2.2 À propos de la formation professionnelle 267
6.2.3 Les modalités de participation des jeunes et de leurs familles 269
6.3 Le parcours de formation de John 270
6.3.1 Le déroulement de la rencontre 270
6.3.2 Cartographie du parcours de John 271
6.4 Le parcours de formation de Tom 274
6.4.1 Le déroulement de la rencontre 274
6.4.2 Cartographie du parcours de formation de Tom 274
Eléments de conclusion 276
**7. Résultats et analyses du dispositif C : l'accompagnement du jeune pensé à partir d'une réflexion sur son insertion sociale et professionnelle ? 276**
7.1 Eléments de contexte 276
7.2 Le point de vue de la communauté éducative 277
7.2.1 Modalités de fonctionnement à partir des indicateurs institutionnels et professionnels 279
7.2.2 À propos de la formation et de l'insertion professionnelles 281
7.2.3 A propos des modalités de participation des jeunes et des familles 283
7.3 Le parcours de formation d'Aurélie 284
7.3.1 Le déroulement de la rencontre 284
7.3.2 Cartographie du parcours de formation d'Aurélie 284
7.4 Le parcours de formation de Tom 287
7.4.1 Le déroulement de la rencontre 287
7.4.2 Cartographie du parcours de formation de Tom 288
Eléments de conclusion 292
**8. Troisième regard sur nos hypothèses 293**
8.1 Un parcours de formation dépendant des modalités d'accompagnement par le dispositif Ulis et des préoccupations de l'enseignant coordonnateur 293
8.2 Une participation assujettie aux modalités d'échanges instaurées par l'enseignant coordonnateur 294
**9. Dilemmes et tensions 295**
9.1 De la bienveillance à la bientraitance ? 296
9.2 Accompagner les jeunes et/ou accompagner les enseignants ? 297
9.3 Développer des compétences scolaires, faire le choix du projet professionnel ? 299
9.4 Enseigner, coordonner ou être personne ressource ? 301
Eléments de conclusion 303
PARTIE 4. DISCUSSION 305
**1. Retours sur notre problématique et nos hypothèses de recherche 305**
1.1 Un diagnostic et des réponses aux besoins du jeune par l'enseignant coordonnateur qui reposent sur des attendus scolaires de l'établissement 305
1.2 Un impensé : la mise en œuvre de conditions favorisant la participation des jeunes et des familles à la construction du parcours de formation adapté 308

**2. Le dispositif Ulis comme espace potentiel 310**
2.1 Un espace tiers pour faire sens 311
2.2 Un changement de posture pour l'enseignant coordonnateur ? 315
**3. Quand la rencontre avec la recherche crée l'évènement 317**
**4. Limites de cette recherche 321**
CONCLUSION 324
BIBLIOGRAPHIE 327
SITOGRAPHIE 3420
TABLE DES ANNEXES 3455

# Références des tableaux

*Tableau 1: Synthèse élaborée d'après les travaux de Grisay (1984), Demeuse et Baye (2005) et Friant (2013) à propos des conceptions de l'égalité-équité (Midelet, 2020)* ..... 42
*Tableau 2: Arguments en faveur d'une proposition de définition de l'éducation inclusive (Midelet, 2020)* ..... 47
*Tableau 3: Synthèse des contenus de certifications "spécialisées" (Midelet, 2020)* ..... 73
*Tableau 4: Extrait des référentiels de compétences des acteurs de la communauté éducative* ..... 76
*Tableau 5: Comparaison des expressions "unité pédagogique" et "unité localisée" (Midelet, 2020)* ..... 83
*Tableau 6: Un espace pour innover, comparaison UPI/Ulis* ..... 84
*Tableau 7: Un espace pour échanger, comparaison UPI/Ulis* ..... 85
*Tableau 8: Un espace pour se projeter, comparaison UPI/Ulis (Midelet, 2020)* ..... 87
*Tableau 9: D'une logique de projet individuel à une logique de parcours de formation (Midelet, 2020)* ..... 90
*Tableau 10: Caractéristiques d'un dispositif (Midelet, 2019)* ..... 92
*Tableau 11: Conditions de la coopération d'après Le Boterf et HAS (ANESM, 2012)* ..... 98
*Tableau 12: Evolution des attendus institutionnels au regard de la formation professionnelle des jeunes scolarisés avec l'appui d'un dispositif UPI/Ulis (Midelet, 2020)* ..... 102
*Tableau 13: De l'éducation à l'orientation au Parcours Avenir (Midelet, 2020)* ..... 107
*Tableau 14: Des hypothèses aux indices* ..... 120
*Tableau 15: Modalités de participation des familles et du jeune (Midelet, 2020)* ..... 130
*Tableau 16: Acteurs sollicités et thématiques abordées lors de la phase exploratoire (Midelet, 2020)* ..... 132
*Tableau 17: Obstacle à l'expression et à la pensée en situation d'entretien (Midelet, 2020)* ..... 133
*Tableau 18: Extraits d'entretiens menés auprès de jeunes lycéens scolarisés avec l'appui d'un dispositif Ulis (Midelet, 2020)* ..... 136
*Tableau 19: Synthèse des conditions de réalisation des deux types de recueils de données* ..... 145
*Tableau 20: Biais anticipés et moyens de les atténuer (Midelet, 2020)* ..... 146
*Tableau 21: Acteurs sollicités et thématiques abordées lors de la phase de recueil de données* ..... 148
*Tableau 22: Synthèse des caractéristiques des entretiens* ..... 151
*Tableau 23: Indicateurs mobilisés lors du traitement des données* ..... 153
*Tableau 24: Niveaux d'indicateurs (Profil 1)* ..... 157
*Tableau 25: Niveaux d'indicateurs (Profil 2)* ..... 176
*Tableau 26: Niveaux d'indicateurs (Profil 3)* ..... 182
*Tableau 27: Motifs évoqués par les enseignants coordonnateurs concernant la (non) participation des jeunes à leur parcours de formation* ..... 198
*Tableau 28: Les attendus du Parcours Avenir* ..... 202
*Tableau 29: Contenus abordés selon chaque enseignant coordonnateur* ..... 205
*Tableau 30: Répartition des indicateurs selon les dispositifs (Midelet, 2020)* ..... 211
*Tableau 31: Synthèse de contraintes de fonctionnement énoncées par les enseignants coordonnateurs (Midelet, 2020)* ..... 229
*Tableau 32: Détail des entretiens menés* ..... 233
*Tableau 33: Niveaux d'indicateurs (Dispositif A)* ..... 236
*Tableau 34: Niveaux d'indicateurs (Dispositif B)* ..... 263
*Tableau 35: Niveaux d'indicateurs (Dispositif C)* ..... 278
*Tableau 36: Caractéristiques des dispositifs fonctionnant selon une vision adaptative et inclusive (Midelet, 2020)* ..... 306
*Tableau 37: D'une logique de projet individuel à une logique de parcours de formation (Midelet, 2020)* ..... 316
*Tableau 38: Synthèse des "bifurcations biographiques" d'après Hélardot (2009, p.164)* ..... 317

# Références des figures

*Figure 1: Caractéristiques d'un dispositif (Midelet, 2020)* ..... 81
*Figure 2: Indicateurs institutionnels et professionnels du Profil 1* ..... 156
*Figure 3: Représentation des dispositifs selon les indicateurs institutionnels et professionnels (profil 1-1)* ..... 158
*Figure 4: Détails par dispositif (Profil 1-1)* ..... 158
*Figure 5: Représentation des dispositifs selon les indicateurs institutionnels et professionnels (profil 1-2)* ..... 167
*Figure 6: Détails par dispositif (Profil 1-2)* ..... 168
*Figure 7: Indicateurs des dispositifs du Profil 2* ..... 175
*Figure 8: Indicateurs des dispositifs du Profil 3* ..... 181
*Figure 9: Niveaux de participation des jeunes et des familles* ..... 188
*Figure 10: Projet du jeune et modalités de participation des jeunes et des familles* ..... 192
*Figure 11: Cartographie du parcours de formation de Clara (Midelet, 2020)* ..... 249
*Figure 12: Cartographie du parcours de formation de Nathanaël (Midelet, 2020)* ..... 253
*Figure 13: Matériel mis à disposition pour l'entretien de Fleur* ..... 257
*Figure 14: Cartographie du parcours de Fleur (Midelet, 2020)* ..... 259
*Figure 15: Cartographie du parcours de formation de John (Midelet, 2020)* ..... 272
*Figure 16: Cartographie du parcours de formation de Tom (Midelet, 2020)* ..... 275
*Figure 17: Cartographie du parcours de formation d'Aurélie (Midelet, 2020).* ..... 285
*Figure 18: Cartographie du parcours de formation de Tom (Midelet, 2020).* ..... 289
*Figure 19: Le dispositif Ulis comme espace de mise en scène et de mise en sens du parcours de formation adapté (Midelet, 2020)* ..... 314

# Table des sigles et acronymes

| | |
|---|---|
| | **A** |
| **AESH** | Accompagnant-e pour les Enfants en Situation de Handicap |
| **Agefiph** | Association de Gestion du Fonds pour l'Insertion des Personnes Handicapées |
| **Apajh** | Association pour adultes et jeunes handicapés |
| **ARS** | Agence Régionale de Santé |
| **Arsea** | Associations régionales de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence |
| **AVS** | Assistant-e de Vie Scolaire |
| | **B** |
| **BEP** | Besoins Educatifs Particuliers |
| **BEP** | Brevet d'Enseignement Professionnel |
| **BMA** | Brevet des métiers d'arts |
| **BTS** | Brevet de Technicien Supérieur |
| | **C** |
| **CAEA** | Certificat d'Aptitude à l'enseignement des Enfants Arriérés |
| **CAFIPEMF** | Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Ecoles Maître Formateur |
| **CAP** | Certificat d'Aptitude Professionnelle |
| **CAP APR** | Certificat d'Aptitude Professionnelle Agent Polyvalent de Restauration |
| **CAP ATMFC** | Certificat d'Aptitude Professionnelle Assistant technique en milieu familial et collectif |
| **CAP ECMS** | Certificat d'Aptitude Professionnelle Employé de Commerce Multi Spécialité |
| **CAP EVS** | Certificat d'Aptitude Professionnelle Employé de Vente Spécialisé |
| **CAPA-SH** | Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap |
| **2CA-SH** | Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap<br>Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive |
| **CAPSAIS** | Certificat d'Aptitude aux actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaires |
| **CCF** | Contrôle en Cours de Formation |
| **CCSD** | Commission de Circonscription pour l'enseignement du Second Degré |
| **CDAPH** | Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées |
| **CDES** | Commission Départementale pour l'Éducation Spécialisée |
| **CDI** | Centre de Documentation et d'Information |
| **CDOEA** | Commission Départementale d'Orientation vers les Enseignements Adaptés |
| **CEF** | Centre Educatif Fermé |
| **CEG** | Collège d'Enseignements Généraux |

| | |
|---|---|
| **CES** | Collège d'Enseignement Secondaire |
| **CET** | Collège d'Enseignements Techniques |
| **CFA** | Centre de Formation des Apprentis |
| **CFG** | Certificat de Formation Générale |
| **CIF** | Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé |
| **CIH** | Classification Internationale des Handicaps |
| **CLA** | Classe d'accueil |
| **CLIN** | Classe d'Intégration |
| **Clis** | Classes pour l'Inclusion Scolaire |
| **Cnesco** | Conseil National d'Évaluation du système Scolaire |
| **COpsy** | Conseiller-e d'Orientation psychologue |
| **COTOREP** | Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel |
| **CPE** | Conseiller-e Principal-e d'Éducation |
| **CQP** | Certificat de Qualification Professionnelle |
| | **D** |
| **DDFPT** | Directeur Délégué aux Formations Professionnelles et Technologiques en établissement |
| **DGESCO** | Direction Générale de l'Enseignement Scolaire |
| **DNB** | Diplôme National du Brevet |
| | **E** |
| **EA** | Entreprise Adaptée |
| **ENP** | Ecoles Nationales de Perfectionnement |
| **ENS** | Etablissements Nationaux d'enseignement Spécial |
| **EPLE** | Etablissements Publics Locaux d'Enseignement |
| **EPS** | Éducation Physique et Sportive |
| **Eréa** | Établissement Régional Adapté |
| **ERS** | Établissements de réinsertion scolaire |
| **Esat** | Établissement et Service d'Aide par le Travail |
| **ESPE** | Écoles Supérieures du Professorat et de l'Education |
| **ESS** | Équipe de Suivi de Scolarisation |
| **ESMS** | Établissements Sociaux et Médico-Sociaux |
| | **F** |
| **FEPI** | Formation des Enseignants Pour l'Inclusion |
| | **H** |
| **HAS** | Haute Autorité de Santé |
| | **G** |
| **Gapp** | Groupes d'Aide Psycho Pédagogique |
| **Geiq** | Groupement d'Employeurs pour l'Insertion et la Qualification |
| **Gevasco** | Guide d'Évaluation des besoins de compensation en matière de Scolarisation |
| | **I** |
| **IGAS** | Inspection Générale des Affaires Sociales |
| **IME** | Institut Médico-Educatif |
| **IMP** | Institut Médico-Pédagogiques |
| **IMPro** | Institut Médico-Professionnel |
| **INspé** | Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Education |
| **IR** | Institut de rééducation |
| **ITEP** | Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique |

| | |
|---|---|
| **IUFM** | Institut Universitaire pour la Formation des Maîtres |
| | **L** |
| **LPC** | Livret personnalisé de compétences |
| **LSU** | Livret Scolaire Unique |
| | **M** |
| **MDA** | Maison Départementale de l'Autonomie |
| **MDPH** | Maison Départementale des Personnes Handicapées |
| **MFR** | Maison Familiale et Rurale |
| **MLDS** | Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire |
| | **O** |
| **OCDE** | Organisation de Coopération et de Développement Economiques |
| **ODD** | Objectifs de Développement Durable |
| **OMS** | Organisation Mondiale de la Santé |
| **ONU** | Organisation des Nations Unies |
| | **P** |
| **PAP** | Plan d'Accompagnement Personnalisé |
| **PDMF** | Parcours de Découverte des Métiers et de la Formation |
| **Pep** | Pupilles de l'enseignement public |
| **PFMP** | Période de Formation en Milieu Professionnel |
| **PIIODMEP** | Parcours Individuel d'Information, d'Orientation et de Découverte du Monde Economique et Professionnel |
| **PPC** | Plan Personnalisé de Compensation |
| **PPH** | Processus de Production du Handicap |
| **PPO** | Projet Personnalisé d'Orientation |
| **PPRE** | Programme Personnalisé de Réussite Éducative |
| **PPS** | Projet Personnalisé de Scolarisation |
| **PsyEN** | Psychologue de l'Éducation Nationale |
| | **Q** |
| **QI** | Quotient Intellectuel |
| | **R** |
| **Rased** | Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté |
| **RQTH** | Reconnaissance de la Qualité de Travailleur Handicapé |
| | **S** |
| **Segpa** | Section d'Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés |
| **Sessad** | Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile |
| **STAPS** | Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives |
| | **T** |
| **TED** | Troubles Envahissants du Développement (dont l'autisme) |
| **TFA** | Troubles de la Fonction Auditive |
| **TFC** | Troubles des Fonctions Cognitives |
| **TFM** | Troubles des Fonctions Motrices |
| **TFV** | Troubles de la Fonction Visuelle |
| **TIC** | Technologies de l'Information et de la Communication |
| **TMA** | Troubles Multiples Associés |
| **TSLA** | Troubles Spécifiques du Langage et des Apprentissages |
| | **U** |
| **UEE** | Unité d'Enseignement Externalisée |
| **Ulis** | Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire |
| **Unafam** | Union Nationale de Familles et Amis de personnes malades et/ou handicapés psychiques |

| | |
|---|---|
| **Unapei** | Union Nationale des Associations de Parents, de personnes handicapées mentales et de leurs amis |
| **Unesco** | Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture |
| **UPE2A** | Unités Pédagogiques pour les Élèves Allophones Arrivants |
| **UPI** | Unité Pédagogique d'Intégration |

**Note au lecteur**

Choix du genre : dans le présent ouvrage, le genre masculin est utilisé, sans discrimination, dans le seul but d'alléger le texte et d'en faciliter la lecture.

# Prolégomènes

Définis comme une longue introduction placée en tête d'un ouvrage et contenant les notions préliminaires nécessaires à sa compréhension[1], mon but, à travers ces prolégomènes, est ici de présenter les points de rupture qui ont, tout au long de mon développement professionnel, bousculé ma façon d'appréhender la relation avec autrui non comme étant totalement différent mais comme étant un autre avec lequel se construire (Ricoeur, 1996).

Les extraits présentés par la suite sont considérés comme des « points de rupture », au sens où ces quelques mots, ces quelques gestes ont réinterrogé les évidences, créant une rupture d'intelligibilité, « à un moment donné, littéralement, on ne se comprend plus, on ne s'entend plus » (Bensa, Fassin, 2002, p. 9) que ce soit avec soi-même et/ou avec les autres… et ce qui était évident ne l'est plus et cela en vient à transformer notre regard, nos manières de faire. Il y a donc eu un « avant » et un « après » créant dans mon parcours « de la lumière parce qu'il révèle soudain des mécanismes jusque-là invisibles » (Farge, 2002, p. 68). C'est en ayant recours au récit biographique (Delory-Momberger, 2010) que je tenterai en quelque sorte de retracer un parcours singulier parsemé d'évènements professionnels, d'évènements biographiques car ces derniers ont affecté fondamentalement la personne que j'étais jusqu'à donner du sens à la naissance de cette recherche doctorale. Extraites d'un petit carnet de notes qui m'a longtemps suivi, ces « conversations » ici exposées restent en filigrane de mes travaux de recherche.

***Regarde ses yeux…***

*« Regarde plus loin que leur corps abimé, qui ils sont… Regarde Théo mais aussi Léa, ses yeux … au moment où ils nous voient arriver et que c'est l'heure d'aller à la piscine… regarde leurs yeux au moment où ils glissent dans l'eau et que leur corps n'est plus un poids pendant quelques instants… à ce moment-là il se passe des choses, on peut se parler, ils écoutent et d'une certaine façon nous répondent».*

Théo et Léa[2] – mars 2002

Durant mon année de Licence en STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives), j'ai eu l'occasion de réaliser des périodes de stage, la première dans une école primaire, la seconde dans un centre de rééducation accueillant à la fois des enfants traumatisés de la route et des enfants présentant une obésité sévère.

Si Théo n'avait plus du tout la possibilité de se mouvoir puisqu'enserré dans une coque assurant le rôle de colonne vertébrale, Léa quant à elle refusait de voir son propre corps et d'en explorer les possibilités tant elle se trouvait entravée par l'image qu'elle avait pu développer au regard de son obésité. Lors de ma première journée, je me suis longuement interrogée sur l'intérêt que

[1] https://www.cnrtl.fr/definition/prol%C3%A9gom%C3%A8nes [Consulté le 23 mars 2020].
[2] Les prénoms des jeunes dans cet encart et les autres ont été modifiés.

l'on pouvait trouver à faire se côtoyer des jeunes aux différences aussi criantes si ce n'était pour bénéficier des services de soin et de rééducation à disposition sur place. Ce sont les échanges avec les différents personnels éducatifs, scolaires, de soin qui ont permis de questionner une première fois ma façon de voir les jeunes, au-delà de leurs différences physiques. Chacun, par son ancrage professionnel participait de la co-construction du parcours de vie des jeunes, parcours de vie bien différent des normes habituelles. A travers une réappropriation de leur corps par le ressenti, il s'agissait alors de leur redonner conscience de leur corps, de réapprendre à mettre des mots sur celui-ci, de développer de nouvelles connaissances de soi, de nouvelles modalités d'échange, pour s'envisager à nouveau face à un avenir à reconstruire. Aujourd'hui, soit près de 20 ans après, cette expérience résonne à la lecture notamment des travaux de Feder-Kittay quand elle interroge ce qu'est une vie bonne (et non « la » vie bonne) en écho à Ricoeur : « elle doit être pensée au pluriel et […] pour des êtres relationnels, elle ne saurait se résumer à l'idée d'une vie rationnelle, raisonnable ou performante, et repose bien davantage sur sa capacité à être et à nouer des relations » (Feder-Kittay, 2015, p175). Les relations tissées entre les professionnels et les jeunes participaient donc de la co-construction d'une vie bonne pour chaque jeune (et non une vie normale), une vie qui vaille la peine d'être vécue.

***Dis-moi pourquoi j'y arrive pas avec l'école !***

*« Mais j'y arrive pas ! Je fais tout comme tu dis, tout comme les autres, regarde je suis pareille que les autres…Je ne sais pas, tout se mélange, j'essaie, j'essaie mais non ça ne veut pas ! Qu'est-ce que je fais pas bien comme les autres ? ».*

Louisa - 2004

Deux ans plus tard, après avoir passé le concours de professeure des écoles, j'ai été affectée, pour mon premier poste, sur une classe de CE1, avec presque la moitié des élèves de la classe éprouvant des difficultés d'apprentissage plus ou moins sévères dont l'une d'entre eux, Louisa. Celle-ci aurait très probablement été diagnostiquée comme ayant des troubles « dys » aujourd'hui. Il y a un peu moins de 20 ans, les élèves étaient vus comme « fainéants, rêveurs… », c'est d'ailleurs ce qui se disait d'elle en salle des maîtres. En classe, elle maîtrisait tous les codes scolaires, tout dans la gestion de son matériel de classe, de son espace de travail, son rapport aux autres, sa posture, faisait qu'elle avait endossé avec succès les différents aspects du métier d'élève (Perrenoud, 1994) . Mais si elle voulait absolument apprendre, elle n'y parvenait pour autant pas. Il m'a fallu près de deux mois pour réussir à faire craqueler cette coquille qu'elle s'était forgée pour paraître comme les autres. Dans ce jeu à faire « comme si » elle devait réussir et être comme les autres, elle se rendait bien compte que quelque chose ne fonctionnait pas « comme les autres » malgré sa persévérance à sauver les apparences, les retours à la maison étaient très difficiles à vivre pour elle et sa famille quand son vrai « moi » pouvait enfin manifester ses émotions contenues dans la journée. Ce phénomène qui n'avait pas nom à cette période professionnelle s'apparenterait aujourd'hui à l'expression « processus de normalisation » : comme le souligne Winance (2004, p. 209), « la normalisation réalisée à travers le « comme si » implique des conséquences pour la personne handicapée, au niveau de son identité et au niveau politique. L'identité de la personne affligée d'un stigmate est marquée par un sentiment d'ambivalence ». L'auteure précise ainsi que la personne connaît les éléments, les codes inhérents à « la norme » ce qui lui permet de se positionner en se donnant des règles à suivre tout en se rendant compte qu'elle ne peut y correspondre posant alors la question de

savoir si elle est ou non « normale ». Si Louisa voulait paraître « comme tout le monde » au sein de l'institution scolaire, la maison constituait le refuge où elle pouvait exprimer sa différence. Ce qui alors m'avait interpellée c'était l'énergie employée à cette mise en scène dans le cadre scolaire qui devait alors m'interroger sur l'organisation de la classe pour permettre à chaque élève d'y trouver sa place pour y progresser à son rythme, à y développer sa personnalité, ses connaissances et compétences. Cette réflexion pris rapidement corps dans mon organisation de la classe : groupes de besoins, groupes de niveau, projets communs et individualisés, suivi des progrès et appropriation par chacun des élèves pour donner du sens à ses apprentissages. Les propos encourageants d'une inspectrice lors d'une visite sur cette première année eurent pour conséquence une première bifurcation, je choisis alors de me diriger vers l'enseignement spécialisé.

***Demain, peut-être que je deviens bête ou bien je pars d'ici !***

*« Tu sais c'est bien de venir en classe avec toi mais bon, là les maths je comprends rien tu sais… je vais faire quoi après l'école tu sais ? C'est grave si je sais pas compter ? Je voudrais pas rester enfermée ici mais si je sors je ne sais même pas aller acheter du pain ou aller au cinéma toute seule … et puis tu sais hier Matéo a fait une crise, il est mort à l'internat… moi aussi c'est possible que demain je devienne bête demain ou bien que je meure aussi ».*

Alyssia – 2005

L'année suivante, je suis affectée sur un poste d'enseignante spécialisée au sein d'un établissement médico-social accueillant des jeunes ayant pour point commun de présenter des troubles épileptiques peu ou pas stabilisés avec d'autres pathologies associées. Venant du grand ouest de la France, ces derniers ne pouvaient faire des allers et retours journaliers dans leur famille et donc séjournaient au sein de l'établissement qui proposait un internat. Les journées des jeunes étaient organisées à partir de différents temps : l'atelier cuisine/ horticulture/menuiserie, la classe, les séances de sport, les prises en charges médicales et paramédicales sur place. Pour les professionnels (enseignants, éducateurs, personnels de santé et administratifs), des temps réguliers étaient programmés toutes les semaines pour faire le point sur les évolutions des jeunes, les objectifs poursuivis par les uns et les autres pour leur permettre de progresser dans les différents domaines. D'une part, c'est en partageant la complexité des prises en charge, leur articulation et leur mise en œuvre par les différents professionnels que se sont posées les questions liées à ce qu'aujourd'hui j'associerais au travail en « inter-métiers » (Thomazet, S., Mérini, C., 2014) qui permet d'oser se poser réciproquement et de manière nécessairement complémentaire, la question de l'accompagnement de chaque jeune au regard de ses besoins, de ses possibilités mais aussi de la façon dont il se projette dans sa vie d'adulte et non pas seulement sur l'instant présent. D'autre part, du point de vue des apprentissages scolaires, se posait régulièrement la question des savoirs à cibler, au-delà-de toute injonction institutionnelle en lien avec les programmes scolaires et au regard du temps de classe restreint (de deux heures à deux matinées par semaine selon les possibilités des jeunes) passé et en cours. Quels objectifs pouvait-on se donner ?

Alyssia pour ne citer qu'elle, était une adolescente que nous aurions pu croiser à un autre moment, dans une autre vie, sans se douter que ses troubles épileptiques avaient abimé différentes fonctions cognitives ayant pour conséquences une difficulté à rester attentive plus de quelques minutes, d'appréhender des éléments abstraits, de prendre des décisions ou bien de

mémoriser de nouvelles connaissances sans un effort de tous les instants. Toujours enjouée à l'idée de venir en classe, de manière obsessionnelle, elle interrogeait les professionnels sur ce que pourrait être son avenir, quelle place elle pourrait prendre dans notre société avec une lucidité frappante quant aux possibilités, du jour au lendemain, de n'être plus la même voire de ne plus être là. Un de ses camarade décèdera un soir à l'internat. En arrivant le matin, nous sentions, avec les professionnels qui prenaient le relais le matin, qu'il s'était passé quelque chose, ce sont les jeunes qui sont venus à notre rencontre pour nous expliquer. Faire la classe ne nous paraissait alors pas être la priorité. Par notre regard d'adulte, nous avions pris la décision d'organiser un grand temps de récréation et de jeu pour voir vivre les jeunes et probablement nous rassurer. Du côté des jeunes, Alyssia fut la première à nous rappeler à l'ordre en quelque sorte, nous rappeler que tous les jeunes étaient là et que nous devions les accompagner dans les apprentissages, ils attendaient de nous que nous fassions classe.

La réunion organisée entre les professionnels à la fin de cette journée a permis de requestionner le sens de nos interventions auprès des jeunes. Comment leur permettre de s'imaginer dans un futur proche et plus lointain, comment les accompagner au mieux pour leur permettre d'accéder à une vie sociale et professionnelle leur permettant de s'épanouir ?

***Il aurait fallu mieux travailler avant !***

*« Franchement je vous trouve courageuse hein, de travailler avec des enfants comme ça, ça doit pas être facile quand même… Mais bon, si vous aviez bien réussi vos examens vous seriez plus tranquille avec une classe normale. Un jour vous repasserez des examens pour retravailler avec les enfants normaux ou bien vous devez d'abord vous entraîner avec ceux-là ? »*

Parent - 2006

L'année suivante, pour pouvoir partir en formation et me présenter à la certification pour être enseignante spécialisée, je fus affectée sur un poste en Clis (Classe d'intégration scolaire). Prenant la suite d'une enseignante qui était là depuis de nombreuses années, la réunion de rentrée était très attendue par les parents et non pas seulement par ceux dont les enfants étaient inscrits dans cette classe. Tels des curieux devant un spectacle, des parents sont venus jusqu'au seuil de la porte sans jamais entrer dans la classe, j'imagine pour voir à quoi cela pouvait ressembler par comparaison avec une classe « ordinaire ». Pour deux parents qui sont venus pour échanger avec moi, je compris à leurs propos que j'arrivais sur ce poste parce j'avais très certainement échoué aux examens qui m'auraient permis de devenir une enseignante dans une classe « normale », et que si j'étais en Clis c'est que j'avais à faire mes preuves avant de pouvoir espérer reprendre une classe ordinaire. Au-delà de cette anecdote qui peut prêter à sourire, ce qui alors m'a interpellée c'est que deux mondes à part se côtoyaient, pour nombre de parents mais aussi de professionnels, au sein du système scolaire : des enseignants normaux pour des élèves normaux, des éducateurs spécialisés (et non des enseignants spécialisés) pour ces « enfants-là ». Si la loi « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » du 11 février 2005, que nous avons découverte lors de notre temps de formation à l'IUFM (Institut Universitaire pour le Formation des Maîtres), posait de nouvelles bases pour une reconnaissance pleine et entière d'une scolarité pour tous les enfants, en cette année de spécialisation je mesurais le chemin qu'il restait à parcourir pour que les temps de cantine et de récréation ne soient pas les seuls moments où tous les élèves, sans distinction

de classe (au sens scolaire du terme), pouvaient échanger, grandir, comprendre et apprendre ensemble. De la même manière, il me semblait évident que sans un travail auprès des différents professionnels et parents, des clivages, au regard d'une certaine norme, persisteraient encore longtemps.

***Je sais lire !***

*« Samedi, c'est le jour du foot. Un tournoi se prépare. Il faut vérifier les équipements, le matériel. Demain est un grand jour… »*

Groupe des 14/16 ans - 2008

Deux ans plus tard, je demandais mon changement d'académie et obtins un poste en IME (Institut Médico-Educatif) auprès de jeunes d'âges différents. Le groupe du matin (deux matins par semaine) en était à sa dernière année de scolarisation, la priorité était donnée aux apprentissages professionnels en vue de leur sortie de l'établissement et de leur insertion sociale et professionnelle. La moyenne d'âge se situait autour de 15 ans, presque 9 ans qu'ils essayaient d'apprendre à lire. Tous les manuels scolaires du plus ancien au plus récent avaient servi de support sans succès, la lecture restait une grande nébuleuse pour trois des jeunes du groupe. Il s'agissait donc de trouver autre chose avant la fin d'année pour tenter de les faire entrer dans la lecture. Amateurs de football, de sorties en scooter dont ils rêvaient sans qu'ils ne puissent réellement le réaliser sans passer le code, je pris la décision d'orienter tous les apprentissages à travers ces deux thématiques : les supports de lecture, d'écriture, de mathématiques et de découverte du monde seraient adossés à ces champs d'intérêts.

Dans une institution au sein de laquelle ils avaient peu l'occasion de faire des choix (ils avaient réussi à avoir « une place » dans cet institut, appartenaient à un groupe de niveau pour lequel on ne pouvait consacrer « que » deux demi-journées pour les apprentissages scolaires, ils devaient expérimenter les différents ateliers professionnels et choisir entre « menuiserie et espaces verts »), je leur proposais de choisir les supports, charge à moi de les adapter, de les rendre accessibles. Au mois de janvier, ils entraient dans la lecture, et quelques semaines plus tard, acceptaient de se confronter à d'autres sujets qu'ils pouvaient choisir, la dynamique était enclenchée et devait s'étendre aux ateliers professionnels au sein desquels nous faisions classe à la fin de l'année.

Alors que chaque professionnel avait tenté par différents moyens, de les faire entrer dans les apprentissages, c'est en leur donnant la possibilité de faire des choix, en leur permettant de prendre des décisions et en les accompagnant que très probablement la question du sens des apprentissages a pu se faire, notamment en cassant les barrières physiques entre les différents lieux : ce qui était abordé en classe était repris en atelier et inversement, puis les éducateurs prenaient le relais sur les temps d'accompagnement de fin de journée et des vacances. Deux d'entre eux ont exprimé à la fin de l'année scolaire leur envie d'être comme les autres : aller au lycée, avoir un scooter, aller s'acheter des bonbons, seul et des cigarettes sans avoir un éducateur avec eux. L'un deux, alors que son parcours semblait tout tracé pour entrer en ESAT (Etablissement et Service d'aide par le travail) rejoindra, à sa demande et à celle de ses parents, le lycée l'année suivante pour tenter d'obtenir un CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle).

***Quelle place pour moi ?***

*« Comme je suis trisomique ça veut dire que je peux avoir qu'une copine trisomique aussi ? Et puis après j'aurais le droit d'habiter avec elle mais pas mes parents ? Bon je sais je pourrais pas conduire mais il faut que j'apprenne le bus et comme métier je voudrais bien être détective pour requin… » (Sébastien)*
*« Mais c'est bon de toutes façons tout le monde me voit comme un handicapé, je sers à rien ici, tu verras, ils viendront même pas me chercher, c'est pas la peine que je compte sur eux, ils croient que je ne ferai rien dans la vie… Toi tu peux rester avec moi ? » (Nathan)*

Sébastien et Nathan - 2011

Mon dernier poste auprès des élèves sera en UPI (Unité Pédagogique d'Intégration) qui se transformera l'année suivante en Ulis (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) en lycée professionnel aux côtés de la coordinatrice ainsi que d'autres collègues qui intervenaient auprès des jeunes scolarisés au titre du dispositif dans leurs disciplines respectives (mathématiques, anglais, Economie). Deux enseignantes spécialisées, l'une issue du premier et l'autre du second degré, avaient donc à construire avec les jeunes la suite de leur parcours, dit autrement « leur insertion sociale et professionnelle ». Aux balbutiements d'une approche par compétences avec la possibilité d'accéder à tout ou partie d'un CAP ou bien de valider des compétences à travers un portefeuille de compétences[3], nous avions fait le choix d'axer les apprentissages sur les contenus relevant d'une éducation à l'orientation[4], d'accentuer les périodes de stage en entreprises. Si tout cela partait d'une bonne intention, nous nous sommes rapidement heurtées à des questions de fond : fallait-il à tout prix leur permettre de valider un diplôme qui ne garantissait pas pour autant leur employabilité au risque qu'ils se retrouvent rapidement au chômage après un essai non concluant pour l'entreprise et/ou le jeune ? Fallait-il faire en sorte de « réduire l'écart » à la norme ou bien de leur donner les outils pour accepter leurs réussites et leurs difficultés et avancer dans la construction de leur insertion ?

Par ses propos, tenus un matin où nous étions en train de travailler sur « comment te vois-tu à la sortie du lycée ? », Sébastien a balayé en quelques instants nos certitudes quant à l'accompagnement que nous pensions adapté aux jeunes scolarisés avec l'appui du dispositif Ulis. Que lui répondre ? Qu'il n'y avait pas dans l'absolu d'obligation de construire sa vie amoureuse auprès d'une jeune ayant les mêmes troubles, bien évidemment, mais dans la réalité à quelles déceptions allait-il se confronter ? Que le métier qu'il voulait exercer n'existait pas ? Comment l'aider à cheminer, avec qui et quels moyens ? Et finalement les questions ne devaient-elles pas se poser autrement ? Les propos de Nathan qui multiplia les tentatives de suicide en nous rappelant qu'il n'était pas « un handicapé » ne reflétaient-ils pas le fond du problème ?

[3] Ce travail autour du portefeuille de compétences a donné lieu à deux présentations de notre expérimentation au sein du dispositif ULIS, l'une lors du Congrès de la FISAF intitulé « Faire du droit à la formation et au travail une réalité : adapter les dispositifs et les parcours aux personnes en situation de handicap ! » qui s'est déroulée à Aix en Provence les 29 et 30 novembre, la seconde lors de la journée régionale organisée par le Conseil Général de Seine-Maritime le 2 février 2012 intitulée « Compétences, qualifications, diplômes ; quels passeports pour l'emploi des personnes handicapées? ».

[4] Circulaire 96 - 204 du 31 juillet 1996 portant sur la « Mise en œuvre de l'expérimentation sur l'éducation à l'orientation au collège » et Circulaire 96 - 230 du 1er octobre 1996 intitulée « Mise en œuvre d'une éducation à l'orientation dans les lycées d'enseignement général et technologique ».

Deux ans plus tard, après avoir validé un CAFIPEMF (Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Ecoles Maître Formateur) ainsi qu'un Master Recherche dont les sujets de mémoires portaient respectivement sur « L'apprentissage contextualisé, outil médiateur entre l'acquisition des compétences de l'école primaire et de la formation professionnelle » et « De l'Ecole à l'entreprise, quels outils mettre en place pour faciliter l'insertion professionnelle des jeunes en situation de handicap mental ? », je quittai l'enseignement devant les élèves pour rejoindre l'équipe des formateurs de l'Université de Rouen et proposer des enseignements dont les contenus étaient en articulation avec la promotion d'une éducation inclusive. Ce changement de poste devait m'amener par la suite à intervenir plus particulièrement auprès des futurs enseignants et enseignants du premier et second degré souhaitant être des professeurs spécialisés. C'est ce changement de poste qui impliquait à la fois un nouveau lieu d'exercice avec ses codes mais aussi un public différent de celui des adultes en formation, qui fut la marque d'une bifurcation de mon parcours professionnel. Définie comme le sens le plus fort que l'on puisse donner à la notion d'évènement biographique (Grossetti, 2004) cette bifurcation vers l'enseignement et la recherche universitaires, est marquée par une certaine irréversibilité : assumer son parcours antérieur et assurer sa légitimité au sein de ce nouvel espace de travail. Ceci résonne aux propos de Goffman quand celui-ci écrit que : « lorsqu'un individu quitte une communauté après y avoir résidé quelques années, il laisse derrière lui une identification personnelle à laquelle s'attache une biographie bien avancée, sans oublier quelques hypothèses quant à la façon dont il va probablement « finir ». Dans la nouvelle communauté qu'il rejoint, il amène pareillement les membres de celle-ci à se former une image de sa vie, qui en viendra éventuellement à composer un portrait complet, montrant, entre autres choses, le genre de personne qu'il était auparavant et le milieu d'où il sort » (Goffman, 1975, p. 97). Des premières années d'expérience professionnelle en tant qu'enseignante ainsi que celles qui ont suivi (et se poursuivent à ce jour) comme formatrice, j'incite constamment ces derniers à (re) penser la place d'autrui quand il s'agit de l'accompagner dans ses apprentissages, dans la construction de son parcours. Dans ce cadre, il me semble primordial d'envisager autrui comme un individu capable et compétent tout en étant fragile, vulnérable.

Le rôle des professionnels se définit alors comme le fait de doter tout un chacun d'outils pour être en capacité de lire le monde, de prendre des décisions dans un environnement changeant afin de favoriser la réussite scolaire de chacun ainsi que la participation tous les apprenants sans exclusion. Cela nécessite (et sera développé par la suite), de voir autrui comme une personne en devenir et non pas comme une personne caractérisée par ses troubles/ses difficultés (« un élève dys », « un élève trisomique ») ni par les modalités de scolarisation qui le concernent (« un élève d'Ulis », « un élève de Segpa »). Gardou écrivait dans la préface du rapport intitulé « Passer de la prise en charge… à la prise en compte » (Chossy, 2011, p. 7) que « le pire que peut vivre un être humain est d'être dépossédé de lui –même par les autres et considéré comme une charge, un fardeau, une lourdeur : *corpus inutilis*. D'être réduit à un rôle de « patient ». Accompagner une personne plus vulnérable, c'est au contraire cheminer à ses côtés, en prenant en compte la moindre expression de son autonomie. Ni l'inféoder, ni l'assimiler mais lui laisser le droit à l'intime, à la liberté, à l'insoumission ». Ainsi, sans pour autant nier ses difficultés et/ou troubles qui doivent être pris en compte, au professionnel de s'interroger sur les conditions qu'il propose pour permettre à chaque jeune accompagné de saisir le sens des actions menées, d'avoir les moyens de s'exprimer, de faire des choix. Si ces propos seront développés par la

suite, ils permettent d'ores et déjà de poser en quelque sortes un « cadre de lecture » de cette recherche doctorale.

Engagée dans la recherche à travers cette thèse, c'est en prenant appui sur des auteurs tels que Ricoeur, Tronto, Sen ou encore Feder-Kittay mais aussi par la rencontre avec Martine Janner-Raimondi que se sont précisées mes réflexions du point de vue d'une éthique soucieuse de la reconnaissance d'autrui étant avant tout un individu « capable », pour qui l'on vise l'autonomie en prenant appui sur une relation de confiance permettant de se construire avec le souci de soi et d'autrui. Ancrées dans un jeu d'acteurs eux-mêmes pris dans un environnement ayant sa propre histoire, les situations ne peuvent se satisfaire d'une analyse du point de vue de la morale (c'est-à-dire comme ce qui s'impose comme étant obligatoire) mais doivent bien faire appel à l'éthique (c'est-à-dire ce qui est estimé bon).

Aussi, parce qu'un lien de confiance a pu s'établir lors des différents entretiens menés avec les acteurs, parce que ces derniers ont pu me faire part à la fois de leur histoire, de leurs convictions, de leurs doutes et parfois de leurs regrets, de leurs engagements, alors il n'est pas ici question de porter un jugement sur ce qu'ils font, ce qu'ils disent qu'ils font, mais bien de considérer le jeu des acteurs pris au sein d'un système complexe au sens de Morin quand il définit l'approche systémique (Morin, 1990). Cette dernière part de l'hypothèse selon laquelle la totalité possède un degré de complexité supérieur à celui de sous-systèmes qui la composent. Par conséquent, il ne s'agit pas seulement d'identifier les différents éléments à prendre en compte dans une situation mais bien d'en caractériser les relations, les interdépendances (avec leur instabilité, leur flou parfois) qui fondent l'histoire dans laquelle chacun se trouve engagé à un moment donné et donnant ainsi lieu à une « théorie vivante ».

> « *Les lieux sont pris dans les réseaux d'intérêts et d'expériences que déploient les sujets : les lieux se forment et « apprennent » à leur tour, autant que se forment et apprennent les sujets qui les pratiquent. Les individus transforment les lieux et ces transformations affectent ce qu'ils sont et ce qu'ils font. Un lieu, à travers le réseau d'actions qu'il favorise et qui le traversent, est « apprenant » parce qu'il permet de faire trace des relations traduisant l'action collective des acteurs* ».
>
> (Schaller, 2007, p. 83)

## Introduction

Historiquement, en France, comme dans d'autres pays, les jeunes ayant des profils d'apprentissages qui ne répondent pas aux attendus scolaires « normés », ont été longtemps cantonnés à une prise en charge par des établissements spécialisés, censée leur permettre d'aborder les apprentissages de manière adaptée à leur handicap. Cette dissociation entre le « normal » et « le handicap » a vu naître de nombreux dispositifs et classes accueillant particulièrement des jeunes identifiés au regard de leur (s) handicap(s) et non de leurs possibilités d'apprentissage. Cette approche par la déficience a conduit les différents professionnels à envisager leur scolarisation en milieu « ordinaire » sous couvert de mise en place de compensations destinées à lui permettre de suivre les apprentissages en classe sans que ne soient particulièrement repensées les pratiques professionnelles pour accompagner le plus grand nombre de jeunes.

À l'échelle internationale, ce sont les expressions « d'éducation pour tous (EPT) » en référence à la Déclaration Universelle des Droits de l'homme (1989), à la Convention internationale des droits de l'enfant (1989) mais aussi la prise en compte des Besoins spéciaux de tous les enfants (Salamanque, 1994 ; Forum de Dakar, 2000) qui réinterrogent le concept d'intégration. Celui-ci correspond alors à des pratiques d'accueil des élèves handicapés en milieu ordinaire sans que soient pensés des aménagements nécessaires au regard de leurs besoins. Ils ne peuvent par conséquent s'inscrire pleinement dans le cadre de l'école qu'en répondant à un principe de mise en conformité avec les attendus scolaires non différenciés. Plus récemment, les travaux réalisés lors des conférences d'Inchéon (2015) et de Cali (2019) recommandent aux différents pays de mettre en œuvre une éducation inclusive de qualité s'assurant de la pleine participation de tous sans discrimination. L'éducation inclusive y est définie comme un processus de transformation des systèmes scolaires afin de prendre en compte la diversité des apprenants.

La mise en œuvre d'une éducation inclusive emprunte, en principe, un chemin radicalement opposé à la seule intégration du jeune au sens où ce n'est plus à l'élève de faire les efforts nécessaires pour rejoindre ses pairs mais à la communauté éducative toute entière de penser les

aménagements qui ne sont pas seulement liés à l'aspect matériel et physique. En d'autres termes, il s'agit de penser l'accessibilité de l'éducation proposée à tous les élèves pour permettre à tout individu de participer à la vie de sa communauté et développer son potentiel. Cette éducation inclusive ne saurait se réduire à l'accueil des seuls élèves reconnus handicapés mais vise un accueil de tous les élèves, quelle(s) que soi(en)t leur(s) difficulté(s). Or, la mise en place d'une telle éducation ne va pas de soi. Il s'agit d'un processus en construction et non d'un état (Plaisance, Schneider, 2009). L'environnement scolaire tout entier est amené à opérer des transformations, tant du point de vue de l'accueil effectif des élèves que du point de vue de la pédagogie à mettre en œuvre (Ébersold & Detraux, 2013).

En France, la promulgation de plusieurs textes : la loi du 11 février 2005, dite « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », puis la loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'école de République et les circulaires d'application, promeuvent une école inclusive. Par conséquent, *de jure*, les jeunes doivent pouvoir être scolarisés de façon à ce que leurs besoins et leurs capacités soient pris en compte.

Si les valeurs de l'école s'en trouvent interrogées, les termes qui « désignent » les jeunes évoluent également. En référence à une approche médicale des besoins des jeunes, ces derniers étaient tout d'abord désignés au regard de leur handicap. Toutefois, si la catégorisation par le handicap pouvait donner aux enseignants non spécialisés quelques éléments généraux de compréhension des difficultés des jeunes, ces derniers n'ont pas semblé suffisants pour proposer des adaptations aux élèves concernés. De plus, l'approche par la catégorisation du handicap conduit à s'arrêter à l'étiquetage (Becker, 1963), enfermant ainsi les besoins et les capacités des jeunes dans des stéréotypes, au risque de ne plus voir les élèves qu'à travers les catégories qui les représentent. Les travaux de Gus (2000) par exemple, ont pu montrer que pour un élève en particulier, ce ne sont pas forcément les éléments liés à son handicap qui se révèlent les plus pertinents à prendre en compte pour lui permettre de progresser dans les apprentissages.

La publication d'un rapport Warnock en Angleterre (1978) concernant la scolarité des jeunes a proposé de passer du terme de « handicap » se référant à la catégorisation médicale à l'expression « élève à besoin éducatif particulier » orientant le regard sur la singularité du jeune quant aux apprentissages. Ce besoin éducatif particulier conduit à réinterroger les aménagements pour accéder aux apprentissages, les programmes, sans oublier la question du climat scolaire.

Malgré ces changements de terminologie, le système éducatif français semble se caractériser par un certain « empilement » des différents dispositifs successifs, destinés à accompagner les jeunes les plus en difficultés, sans modifier en profondeur les fonctionnements. Ainsi, par exemple, les dispositifs Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (Ulis de niveau école, collège et lycée), répondent encore aujourd'hui à des désignations médicales comme les Troubles de Fonctions Cognitives (TFC), les Troubles Envahissants du Développement (TED), les Troubles Auditifs (TFA)…

Les auteurs d'un rapport IGEN publié en 2012 à propos de la mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 au sein de l'Education nationale, énonçaient alors que les moyens de répondre efficacement aux besoins des jeunes étaient à construire et que « les textes produits quatre ou cinq ans après la loi ne font qu'actualiser les dispositifs existants sans remettre en cause la

construction des scolarités, les *curriculums*, la conception des programmes ou les modalités communes d'évaluation. On confirme l'exception, le droit à la dérogation, mais on ne reconsidère pas l'organisation de l'école autour du handicap et du concept d'inclusion » (Caraglio, Delaubier, 2012, p. 12).

Le nombre d'élèves reconnus en situation de handicap a quasiment doublé dans le premier degré passant de près de 96 396 jeunes en 2004 à 185 563 en 2018. Or, c'est dans le second degré que la progression est la plus forte, puisqu'ils étaient 37 442 en 2004 et près de 152 232 en 2018. Peu d'études sont consacrées aux élèves du second degré, dont le handicap est reconnu. En 2006, Bonnefond donnait à voir le parcours de jeunes déficients intellectuels à travers son regard de médiateur d'insertion (Bonnefond, 2006). Plus récemment, un rapport de Serge Ébersold (2012) s'est intéressé particulièrement aux parcours des jeunes adultes handicapés à l'issue de leur formation dans l'enseignement secondaire dans plusieurs pays de l'OCDE. Il y souligne notamment que l'implication des parents joue un rôle essentiel pour assurer la transition vers l'emploi face à un manque de soutien et de stratégies en matière de transition au lycée. Des publications comme celle de Morin (2006), ou encore de Bepmale (2019), s'intéressent aussi à l'insertion professionnelle des jeunes et mettent en perspective des pratiques de terrain, auprès des entreprises pour la première, et au sein d'un lycée en complément d'un accompagnement par un dispositif Ulis pour la seconde.

Au croisement de ces différents terrains de recherche, nous avons fait le choix de nous intéresser plus particulièrement à l'accompagnement des jeunes par un dispositif Ulis dans le second degré, soit au collège et au lycée. À ce titre, ils étaient 5 988 en 2004 et près de 44 891 en 2018, ce qui représente une évolution de plus de 8% en 15 ans.

Au regard de la classification mobilisée par le Ministère de l'Éducation nationale pour établir ces éléments statistiques (RERS, 2019), ce sont 30 856 jeunes présentant des troubles intellectuels ou cognitifs, qui sont scolarisés dans le second degré accompagnés par un dispositif Ulis. Pour les pouvoirs publics, cette catégorisation désigne aussi bien « le déficit intellectuel, que les troubles envahissants du développement, les troubles du comportement ou certains troubles des apprentissages (troubles attentionnels, hyperactivité, certaines « dys- ») » (Mazeau, 2005, p. 188). Les apprentissages des jeunes concernés peuvent être entravés puisque les fonctions cognitives sont touchées. Par conséquent, les jeunes peuvent éprouver des difficultés à mémoriser, à faire preuve d'attention soutenue, à planifier, résoudre des problèmes (anticiper, raisonner) ou encore à prendre des décisions.

C'est particulièrement la construction du parcours de formation de ce public, qualifiée de défi par Ébersold, Plaisance et Zander (2016, p. 35) qui a retenu notre attention, en particulier en termes d'accès à une insertion sociale et professionnelle choisie. Cette insertion est qualifiée de difficile par les auteurs cités, aussi bien par rapport à l'obtention d'un diplôme et à sa valorisation sur le marché du travail qu'au regard des compétences sociales attendues par les employeurs (*Ibid*, p.43). Favoriser cette insertion est censée se faire grâce à la mise en place de temps spécifiquement dédiés à la découverte du monde économique et professionnel au sein des établissement du second degré, à travers ce qui est appelé le Parcours Avenir, qui vaut pour tous les élèves de l'établissement. Il s'agirait là d'un moyen pouvant aider à élaborer un projet d'orientation scolaire et professionnel (Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013). Toutefois, l'insertion professionnelle reste problématique, et ce, pour diverses raisons.

Tout d'abord, certains jeunes ne sentent pas légitimes pour formuler des envies, des choix, ou bien n'ont pas eu connaissance des possibilités de formation ou de poursuite d'études. Dès lors, ils ne s'engagent pas vers des filières plus sélectives, mais prometteuses d'une plus grande insertion professionnelle (Céreq, 2018).

Ensuite, un bas niveau de qualification est corrélé à un risque de chômage relativement important par manque de « diplôme ». En effet, lorsque la personne est diplômée, la période de chômage est en moyenne de 18 mois alors que sans diplôme cela va au-delà (Boulemia & Pons, 2018, p. 94). Pour ceux dont l'expérience professionnelle est moindre, l'accès ou le retour à l'emploi durable est d'autant plus difficile (Boulemia & Pons, 2018) qu'ils sont identifiés comme moins mobiles géographiquement, ce « qui influence de manière significative l'accès à l'emploi (Boulemia & Pons, 2018, p. 96).

Enfin, l'employabilité de ces jeunes est aussi interrogée au sens où elle peut être définie comme la « capacité à obtenir et à conserver un emploi, à intéresser des employeurs, à développer un itinéraire professionnel » (Guichard & Huteau, 2007, p.169). Ainsi, l'obtention d'un diplôme ne suffit plus et ne peut, par conséquent, être une fin en soi.

Pour des jeunes qui ont des difficultés à se projeter, à anticiper, nous pouvons interroger la façon dont ils peuvent voir se concrétiser ce parcours de formation adapté. Les jeunes sont-ils sollicités, mobilisés pour devenir auteurs et acteurs de leur parcours ? Parviennent-ils à se construire au-delà de toute référence à leur handicap ? Sont-ils « accueilli[s] de plein droit dans la société » (Blanc, 2017, p. 65) ou bien restent-ils sur le seuil (Turner, 1990 ; Van Gennep, 1981) d'une scolarité et d'un parcours de formation ? Leurs besoins, leurs capacités et leurs aspirations parmi leurs pairs sont-ils pris en compte ?

Face à des injonctions institutionnelles fortes, qui affichent la transformation du système éducatif vers une éducation inclusive, censée s'appuyer notamment sur un engagement commun des acteurs au service de la construction d'un parcours de formation adapté, près d'un tiers des enseignants pointent que les besoins les plus importants concernent l'enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers (DEPP, 2019).

Des travaux de recherche ont été réalisés auprès de jeunes accompagnés par le dispositif Ulis en leur donnant la parole afin qu'ils puissent donner à entendre et à comprendre leur vécu « de l'intérieur », au niveau élémentaire (Saint Martin, 2014). Au niveau lycée, une étude a porté sur les relations sociales entre les jeunes, leur place au sein de l'institution scolaire ainsi que sur les discours et les pratiques dont ils font l'objet (Lansade, 2016). Par conséquent, il restait à préciser la question de la construction du parcours de formation du jeune, notamment celle concernant la préparation à son insertion sociale et professionnelle durant sa scolarisation au collège et au lycée en lien avec l'accompagnement d'un dispositif Ulis. Nos expériences professionnelles précédentes ainsi que nos publications (Janner-Raimondi & Midelet, 2014 ; Midelet, 2015) nous avaient permis d'identifier les problématiques concernant la construction du projet professionnel du jeune du point de vue d'enseignants coordonnateurs exerçant en Ulis-lycée, notamment les ruses (*mètis*) auxquelles recouraient les coordonnateurs du dispositif pour favoriser l'intégration des jeunes accompagnés dans une classe « ordinaire ». Nous avions alors pu pointer les préoccupations éthiques auxquelles l'enseignant coordonnateur se trouvait confronté afin de répondre aux injonctions institutionnelles, tout en prenant en compte les représentations et les pratiques des enseignants non spécialisés ainsi que les besoins des jeunes.

Dans le cadre de cette recherche, nous interrogeons la préparation des transitions, du collège au lycée et du lycée à l'insertion sociale et professionnelle du point de vue des différents acteurs dont le jeune et sa famille. Par la mobilisation d'une approche systémique (Morin, 1990), nous considérons le jeu des acteurs (enseignant coordonnateur, enseignants, AESH, le jeune et sa famille, les personnels de direction) pris au sein d'un système complexe de contraintes multiples pouvant peser sur la construction du parcours de formation du jeune.

Au regard de ces différents éléments, nous formulons notre problématique de la manière suivante :

Alors que les jeunes accompagnés par un dispositif Ulis sont censés participer avec leur famille à l'élaboration de leur parcours de formation afin de préparer leur insertion sociale et professionnelle, la question se pose de savoir quelle place est faite aux jeunes avec troubles intellectuels ou cognitifs, par les professionnels du système éducatif et plus particulièrement les enseignants coordonnateurs Ulis ?

Dans une première partie, nous chercherons à comprendre le concept d'éducation inclusive, en prenant appui sur les textes de références internationales, européennes et françaises, afin d'identifier ce que recouvre l'éducation équitable et de qualité qui s'y trouve prônée. Cet examen permettra de repérer les transformations attendues des missions des enseignants. Dans cette partie, nous chercherons également à préciser à travers l'analyse des textes de politique éducative, ce qui différencie les UPI des Ulis, notamment en ce qui concerne la question de la construction d'un parcours de formation adapté en vue d'une insertion sociale et professionnelle.

Dans une deuxième partie, nous présenterons les modalités et les résultats de notre enquête exploratoire qui ont contribué à affiner notre méthodologie pour mener ensuite notre enquête empirique auprès des enseignants coordonnateurs et au sein de trois dispositifs notamment auprès des jeunes et de leurs familles. Nous présenterons les deux types d'entretiens mobilisés:

- Les premiers ont pour objectif de réaliser une vision d'ensemble des contraintes et des modalités de fonctionnement des dispositifs Ulis selon le point de vue des enseignants coordonnateurs ;
- Les seconds, de façon complémentaire, cherchent à repérer comment les différents acteurs au sein de chacun des trois dispositifs étudiés appréhendent le dispositif et comment ils l'utilisent « *in situ* ».

Cette articulation entre une approche générale et particulière nous servira, dans une troisième partie dédiée aux résultats et à leur analyse, à percevoir plus finement les enjeux de scolarisation, les modalités de fonctionnement des dispositifs Ulis ainsi que les contraintes vécues par les différents acteurs, ce qui peut avoir des conséquences sur la construction du parcours de formation du jeune.

Ces différents aspects, mis en perspective avec nos hypothèses ainsi que notre problématique, feront l'objet d'une discussion présentée en quatrième partie. Nous en soulignerons les limites ainsi que les perspectives. Puis, nous évoquerons notre propre réflexion concernant des modalités de fonctionnement du dispositif Ulis qui pourraient participer à favoriser les phases de transitions, à la fois pour les jeunes mais aussi pour les acteurs du système éducatif.

Enfin, nous conclurons notre travail en nous intéressant aux responsabilités individuelles et collectives qui peuvent peser sur la construction du parcours de formation de chaque jeune. Cela nous permettra d'envisager de nouvelles pistes de recherche.

# PARTIE 1. Au plan institutionnel, le dispositif Ulis-Troubles des fonctions cognitives s'appréhende comme symbole d'une phase de transition individuelle et collective

## Introduction

La première partie de ce travail consistera en un état des lieux des connaissances autour des mots clés suivants, identifiés comme points d'entrée dans ce travail de recherche :

**« Politiques inclusives - système éducatif - logique de dispositif – insertion professionnelle »**

Pour chacun de ces mots-clés, au regard de la problématique choisie, nombre de déclinaisons se sont rapidement imposées nécessitant de baliser leur articulation en deux chapitres :

**« Politiques inclusives - système éducatif - logique de dispositif »**

et

**« Système éducatif - logique de dispositif – insertion professionnelle »**

Bien qu'ils soient ici présentés distinctement, ce n'est pas pour en gommer la complexité tant ces concepts sont imbriqués, mais bien pour tenter d'explorer deux problématiques en tension.

Afin de contextualiser notre recherche, nous proposons, en guise de préambule, de rendre compte des attendus institutionnels de scolarisation pour les jeunes avec troubles des fonctions cognitives (TFC), accompagnés par un dispositif Ulis et de faire état des questionnements que cela suscite de notre part.

Dans un premier chapitre, nous nous proposons de présenter et d'articuler les ressources tant institutionnelles, que législatives mais aussi issues de travaux de recherches appartenant à différents champs pour identifier quelle(s) modification(s), l'éducation inclusive, entendue comme processus, induit dans les textes et dans les faits ?

Puis, dans un deuxième chapitre, nous nous efforcerons d'identifier, à l'échelle des dispositifs Ulis, ce même processus au regard de l'accompagnement plus spécifique de certains élèves porteurs de troubles des fonctions cognitives, durant leur scolarité en collège et en lycée, afin de considérer s'ils bénéficient d'un parcours de formation adapté au sein du système éducatif français.

Enfin, dans un troisième chapitre, en articulation avec les deux précédents, nous interrogerons ce qui constitue dans les références institutionnelles, la mise en œuvre d'un parcours de formation adapté pour tous les acteurs avant de cibler notre attention sur les freins et leviers à une insertion sociale et professionnelle pour des publics scolarisés avec l'appui d'un dispositif Ulis.

## Préambule

La circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015 intitulée « Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés » s'inscrit dans le sillage des lois du 11 février 2005[5] et de 2013[6] cadrant les modalités de scolarisation pensées pour permettre à chaque élève reconnu en situation de handicap de bénéficier d'un parcours de formation autour duquel sont censés se mobiliser tous les acteurs au nom d'une école inclusive. Le dispositif Ulis y est implicitement défini comme étant un dispositif « ouvert » par opposition à une classe « fermée » à laquelle les élèves appartiennent pour l'année scolaire en cours. Le dispositif Ulis y est décrit comme une des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique pour des élèves reconnus administrativement « handicapés » et nécessitant des aménagements et des adaptations pédagogiques ainsi que des mesures de compensation qui ne pourraient pas être mises en œuvre exclusivement et au quotidien dans une classe dite « ordinaire ». Les élèves scolarisés au titre du dispositif sont inscrits dans un établissement scolaire dit « ordinaire » et dans une « classe de référence », ils sont amenés à « participer aux activités organisées pour tous les élèves » au regard de leurs capacités et besoins. Le dispositif Ulis est spécifié comme étant un espace de regroupement pour les élèves afin d'y suivre des enseignements répondant plus particulièrement à leurs besoins et qui ne pourraient être mise en œuvre dans leur classe de référence. L'orientation des jeunes vers les dispositifs Ulis est assujettie à une reconnaissance de handicap émanant de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) qui, après étude du dossier du jeune par une équipe pluridisciplinaire, définit un Plan Personnalisé de Compensation (PPC). Ce dernier donne lieu à des propositions concernant des compensations, des prestations ou encore des orientations vers des établissements ou dispositifs spécifiques. Le PPC est décliné, particulièrement sur le plan scolaire, en un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) qui prévoit des aménagements et compensations scolaires (du point de vue matériel, humain, pédagogique) articulés aux éventuels besoins de prise en charge médicale, paramédicale ou encore rééducative.

Spécifiquement dans le second degré, les élèves doivent pouvoir développer leur projet professionnel en vue d'une poursuite d'étude vers le supérieur ou bien d'une insertion dans le marché du travail. Ainsi, les circulaires n° 2015-129 du 21-8-2015 et n° 2016-186[7] du 30-11-2016 précisent que les élèves s'inscrivent dans le droit commun et à ce titre sont « détenteurs d'un Livret Scolaire Unique (LSU) en référence au socle commun de connaissances, de compétences et de culture ». Ils doivent pouvoir bénéficier du « parcours Avenir » afin de construire leur parcours professionnel. Comme tous les autres élèves, les possibilités de passer les épreuves du Diplôme National du Brevet (DNB), d'accéder aux formations professionnelles de leur lycée ou bien encore être accompagnés pour une poursuite d'étude dans le supérieur sont rendues possibles en droit. Pour les élèves dont les compétences ne permettent pas de

[5] Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.
[6] Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.
[7] Circulaire n° 2016-186 du 30-11-2016 portant sur « La formation et l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap ».

remplir les conditions liées aux certifications, ils ont la possibilité de valoriser « autrement leurs compétences notamment en accédant au Certificat de Formation Générale (CFG) au collège, de bénéficier d'enseignements dispensés en Segpa ou en Egpa (dont des temps de mise en stage en entreprise protégée ou non) ou en lien avec des établissements comme les CFA (Centre de Formation des Apprentis). Ils pourront bénéficier d'une attestation de compétences.

Au travers de cette première présentation du dispositif Ulis, une première question se pose : quel rôle ce dispositif est-il amené à jouer au regard de la scolarisation d'un élève reconnu en situation de handicap et accompagné par ce dispositif ?

Nous pouvons nous interroger sur la réalité même de ce dispositif. Qu'en est-il *de facto* pour les jeunes ? Le dispositif opère-t-il effectivement ? Défini par Peeters et Charlier comme étant un concept de « l'entre-deux », le dispositif se présente comme un intermédiaire entre un espace relativement homogène et structuré et un autre plus complexe, plus difficile à définir, hétérogène par définition (Peeters & Charlier, 1999, p. 15). Elèves dans un établissement dit « ordinaire » sans pour autant pouvoir bénéficier de la totalité ni des mêmes enseignements que leurs pairs en classe « ordinaire », les jeunes inscrits dans ces dispositifs, n'oscillent-ils pas entre les concepts de « liminalité » et de « liminarité » respectivement mis sur le devant de la scène par Turner (1990) et Murphy (1993) d'une part et Van Gennep (1981) d'autre part, comme le rappelle Blanc (2017) ?

Murphy, chercheur anthropologue, devint progressivement tétraplégique, à partir de ses 50 ans. Il prit le parti d'analyser les changements de son propre corps qui, peu à peu, se paralysait, ainsi que les changements d'ordre relationnel avec ses collègues et son entourage. Auparavant, les travaux de Van Gennep, qui portaient sur le concept de « liminarité » à propos des rites de passage (Van Gennep, 1909 (1981)), avaient permis d'identifier trois phases distinctes et successives : une première phase où l'individu est séparé de son premier groupe d'appartenance ; suivie d'une phase intermédiaire durant laquelle il n'appartient plus à l'ancien groupe sans toutefois appartenir encore au futur groupe ; une troisième phase, enfin, où l'individu est réintégré (ou réincorporé) au sein du nouveau groupe, dans le cadre d'une nouvelle situation sociale. C'est la deuxième phase qui a été particulièrement développée par Murphy sous le terme de « liminalité » (Murphy, 1990, p. 183). Ce dernier prend appui sur les origines latine « *limen* » (seuil) pour analyser le handicap qu'il considère comme une situation de passage. Ce corps différent des autres (ou encore qui se transforme) marque un entre-deux où l'individu est vu comme étant différent (par lui-même et/ou par les autres), n'étant plus tout à fait comme avant (ou plus/pas tout à fait comme les autres) sans pour autant savoir ce qu'il va devenir (ou ce que l'on va faire de/pour lui). Il s'agit donc d'une étape intermédiaire, de transition à propos de laquelle Murphy écrira que « les handicapés ne sont ni malades, ni en bonne santé, ni vivants, ni morts, ni en dehors de la société, ni pleinement à l'intérieur » (Murphy, 1990, p. 184). N'appartenant pas tout à fait aux normes statistiques moyennes de l'humanité sans pour autant en avoir perdu toutes les caractéristiques, ce moment est caractérisé par l'indétermination pour la personne elle-même comme pour son entourage, qui reste « sur le seuil » d'autant que ce passage dure, voire, reste pérenne.

Que penser, alors, du dispositif Ulis au regard de deux concepts ? Au vu des attentes institutionnelles, ce dispositif pourrait être assimilé à un dispositif de transition, en tant que lieu de passage pour un temps donné (le temps scolaire étant la référence) car il est censé permettre à l'élève ayant de nombreux besoins non satisfaits par une scolarisation en classe « ordinaire »,

de bénéficier d'un accompagnement spécifique. Il n'est donc pas tout à fait scolarisé dans sa classe de référence et puisqu'il ne peut suivre la totalité des enseignements, nous pouvons donc imaginer que les temps de regroupement passés au sein du dispositif devraient pouvoir l'aider à acquérir des compétences afin de rejoindre après quelques temps, la classe de référence. Accompagnés par le dispositif Ulis au titre administratif de leur handicap et au regard de leurs besoins et capacités éloignés des attendus scolaires (socle commun de compétences), ces élèves pourront-ils pour autant rejoindre un jour leurs pairs en classe de référence ? Faire référence à la norme scolaire permet-il aux jeunes ainsi scolarisés de devenir autres en étant « accueilli de plein droit dans la société » (Blanc, 2017, p. 65) ou bien assigne -t-il le dispositif à n'être qu'un espace où l'on court après une norme sans pouvoir la rejoindre, laissant les personnes sur le seuil ?

Si, au lieu de prendre comme référence la norme scolaire, c'était le développement du potentiel de chacun qui constituait la base de réflexion, alors le dispositif Ulis pourrait-il répondre à cette définition de liminarité au sens où, l'élève reconnu en situation de handicap devrait d'après les textes, voit son parcours de formation adapté à ses compétences pour lui permettre d'acquérir et de valider/certifier des connaissances et compétences appartenant au répertoire commun de tous les élèves (LSU, DNB, CFG…) en vue d'une insertion professionnelle choisie et construite au regard de son potentiel ? La souplesse de ce parcours semble intrinsèquement liée au sens même du terme « dispositif » se caractérisant comme un espace dans lequel le temps et les rythmes scolaires sont redéfinis au sein de l'institution scolaire en direction d'une catégorie d'élèves particuliers (Barrère, 2008, p. 217).

Pour autant, avec Blanc (2017) et Ébersold (2017), nous avons à nous préoccuper d'apprécier la réalité de cette liminarité afin de repérer ce qu'il en est réellement pour les personnes considérées à propos de cette phase de transition. Ne s'agit-il pas d'avantage de liminalité que Blanc (2017) a tout particulièrement synthétisé en reprenant les travaux de Turner et Murphy ? Les jeunes scolarisés avec l'appui d'un dispositif Ulis ne se retrouvent-ils pas en situations « dans lesquelles les personnes ne sont ni ici ni là, mais dans une sorte d'entre-deux, métaphoriquement sur le seuil de la maison, ni dehors, ni dedans » (Blanc, 2017, p. 65) ?

En effet, selon le principe de mise en œuvre d'une éducation inclusive, tel que prôné par les textes officiels, le parcours de formation est adapté pour permettre au jeune de bénéficier à la fois de temps en classe de référence mais aussi de temps en regroupement au sein du dispositif Ulis, afin de (se) construire un projet professionnel en adéquation avec ses potentialités. Mais qu'en est-il des jeunes qui ne parviennent pas à investir ces deux lieux d'enseignements ? Quelles sont alors leurs perspectives si aucun diplôme ni aucune certification ne leur permet de légitimer leur place sur le marché du travail ? Le risque alors n'est-il pas que ces jeunes ne fréquentent quasi-exclusivement que les temps d'enseignements au sein du dispositif Ulis, ceci ayant pour conséquence de réduire leurs possibilités de participation aux enseignements ainsi qu'aux diverses actions proposées au sein de l'établissement et auxquelles ils ne peuvent prétendre puisque jugés très éloignés des attendus scolaires ? Ces élèves ne risquent-ils pas alors de rester sur le seuil au risque de s'entrevoir (et de se donner à voir) comme une catégorie à part de citoyen ?

Nous avons tenté de relever des données statistiques, sans succès, concernant les types de certifications que les jeunes accompagnés par le dispositif Ulis avaient pu valider ni les

spécialités préparées. Des démarches ont été engagées auprès de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (Dgesco) afin de savoir si des données étaient recueillies auprès des établissements scolaires afin de savoir ce que deviennent les jeunes accompagnés par un dispositif Ulis à leur sortie du système scolaire (suivi de cohorte) ou encore sur les abandons. Nous n'avons pas obtenu de réponses à ces questions.

À travers l'analyse de références internationales, européennes et françaises nous chercherons à identifier quelle(s) modification(s) l'éducation inclusive entendue comme processus induit-elle dans les textes et dans les faits ?

Pour ce faire, nous étudierons dans un premier temps l'évolution des attendus institutionnels à travers les modalités et objectifs d'accueil des jeunes au sein des dispositifs UPI puis Ulis. Nous interrogerons ce qui constitue dans les textes une mise en œuvre d'un parcours de formation adapté. Enfin, ce parcours de formation adapté constituant la base de réflexion pour tous les acteurs (les professionnels comme la famille et le jeune concernés) en vue de la construction d'un projet professionnel et à plus long terme d'une insertion professionnelle, nous confronterons les moyens effectivement mis en œuvre au sein du système éducatif à la réalité contrastée sur le marché de l'emploi.

# 1. D'une logique d'exclusion à la promotion d'une éducation inclusive : une éducation qui s'affiche comme équitable et de qualité

Alors même que les termes « inclusion », « éducation inclusive » ou encore « société inclusive » sont couramment utilisés tant du point de vue institutionnel, que politique ou encore social, il peut apparaître difficile finalement d'en cerner les contours exacts. Comme le soulignent Husson et Perez, le concept d'inclusion s'en trouve redéfini « de façon quasi-permanente » (Husson & Pérez, 2016, p. 187). Qu'en est-il ?

## 1.1 L'éducation inclusive comme processus

Si à l'échelle nationale, les lois, décrets, arrêtés, circulaires et instructions traduisent les choix politiques effectués jusqu'à leurs préconisations dans la mise en application, ces références s'inscrivent de manière plus globale dans un cadre européen et international qui, par l'intermédiaire de déclarations internationales ou encore de directives, fixent les principes et les recommandations se traduisant par des obligations pour les Etats signataires et ratificateurs de penser leur mode de fonctionnement. Pour appréhender l'interprétation nationale de l'éducation inclusive, il nous faut retracer les différents niveaux de cette hiérarchie des textes afin d'identifier les enjeux fondateurs d'une éducation inclusive. Nous prendrons appuis sur les travaux produits par des organismes tels que l'ONU (Organisation des Nations Unies), l'Unesco (Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture), l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economiques) ou encore l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive.

### 1.1.1 Principes et recommandations

Ce n'est pas la question de « l'éducation inclusive » qui s'inscrit de prime abord dans le panel des Déclarations et Conventions qu'elles soient internationales ou européennes. Historiquement, c'est par le droit à l'éducation dont disposent les Hommes et les enfants que se pose très tôt la question de la prise en compte des valeurs éducatives tant individuelles que collectives. Ainsi, même si elle n'a pas eu de valeur contraignante pour les Etats, la Déclaration de Genève de 1924 approuvée de nouveau en 1934, énonce les droits fondamentaux de l'enfant qui, « en dehors de toute considération de race, de nationalité, de croyance » doit pouvoir se développer tant du point de vue matériel que spirituel. L'article 2 souligne notamment que « l'enfant arriéré doit être encouragé ». Les articles 4 et 5 avancent quant à eux des objectifs à plus long terme qui sont de permettre à l'enfant de « gagner sa vie » et qu'il « doit être élevé dans le sentiment que ses meilleures qualités devront être mises au service de ses frères ».

Adoptée par l'Assemblée Générale des Nations Unies le 10 décembre 1948 à Paris, la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme à travers l'article 26 énonce que « toute personne a droit à l'éducation », cette dernière devant être gratuite (pour l'enseignement élémentaire et fondamental) et devant s'étendre à l'enseignement technique et professionnel ou encore aux études supérieures, chacun pouvant y accéder en fonction de son mérite. C'est une visée humaniste qui anime ce texte car selon ce dernier, le plein épanouissement de la personne ainsi que le respect des droits et des libertés participent de la compréhension et de l'amitié entre les pays et c'est l'éducation qui doit être à l'origine de cette construction. Depuis, le droit à l'instruction est régulièrement rappelé comme étant un droit fondamental (Convention européenne des Droits de l'Homme, adoptée à Rome le 4 novembre 1950 et entrée en vigueur le 3 septembre 1953, révisée plusieurs fois depuis ; Déclaration des Droits de l'Enfant adoptée par l'Assemblée Générale des Nations Unies le 20 novembre 1959) y compris pour des groupes d'individus particuliers comme les « déficients mentaux » en direction desquels, l'Assemblée Générale de l'ONU adopte la « Déclaration des droits du déficient mental » le 20 décembre 1971, rappelant ainsi qu'ils doivent bénéficier des mêmes droits que les autres individus dont l'instruction et la formation afin, notamment, de « développer au maximum ses capacités et ses aptitudes [et] accomplir un travail productif ou […] exercer toute occupation utile ». Ces principes seront repris notamment dans la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 (ONU, 1989) à travers l'article 23 qui souligne que « les Etats parties reconnaissent que les enfants mentalement ou physiquement handicapés doivent mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie et facilitent leur participation à la vie de la collectivité ». Alors même que les déclarations en direction des Hommes et des Enfants laissent entendre que tout être humain peut et doit se reconnaître à travers les droits énoncés (tant les droits-libertés que les droits-créances), d'autres déclarations ou conventions ou encore programmes, basés sur l'appartenance à une catégorie d'individus (tantôt les « déficients mentaux » en 1971, « les personnes handicapées » en 1975, en 1982 par exemple) prennent place sur la scène européenne et internationale. Ainsi, en particulier dans le champ de l'éducation, vont évoluer en parallèle, à la fois des déclarations et des injonctions internationales et européennes liées aux droits de l'Homme et de l'Enfant, au droit à une

éducation pour tous mais aussi aux droits généraux et spécifiques en éducation à destination des individus reconnus handicapés et ce, à partir des années 1990.

De 1990 à 2019 (Annexe n°1), les finalités assignées à l'éducation vont évoluer d'une approche « utilitariste » de l'éducation par une préoccupation de la réussite de chaque individu (Jomtien, 1990 ; Dakar, 2000) à une approche « démocratique » de l'éducation où c'est le fonctionnement de l'établissement scolaire (voire de tout le système éducatif) qui va amener chaque individu à vivre, changer ses attitudes vis-à-vis de la différence pour faire l'expérience de la citoyenneté en apprenant à vivre avec la différence et d'apprendre à apprendre de la différence (Genève, 2008 ; Inchéon, 2015). Ainsi, Rouyer (2016) souligne que chaque individu va progressivement prendre conscience qu'il est citoyen (sujet de droit et de devoirs) appartenant à une communauté inscrite elle-même dans un contexte socio-culturel et historique et qu'à travers des relations interpersonnelles il va (se) connaître, (se) reconnaître, se situer parmi les autres (Constans, Alcorta & Rouyer, 2017, pp. 26-27).

En 2019, l'éducation s'inscrivant dans l'objectif 4 du développement durable à horizon 2030, il ne s'agit plus d'envisager les finalités de l'éducation en réponse aux besoins fondamentaux individuels (Jomtien, 1990) par une éducation de qualité (Dakar, 2000) ou encore de veiller à la mise en œuvre d'une éducation de qualité inclusive et équitable (Genève, 2008 ; Inchéon, 2015) mais de développer des systèmes éducatifs inclusifs et équitables à l'intérieur desquels chaque apprenant sera considéré comme important et de la même manière (Cali, 2019). Nous pouvons donc observer un glissement de perspective passant d'une échelle individuelle (niveau micro) à un questionnement des pratiques éducatives pour proposer une éducation de qualité prenant en compte tous les élèves (échelle méso) à la mobilisation de politiques nationales devant réinterroger leur système éducatif (échelle macro) afin de s'engager en faveur de l'inclusion et de l'équité (Genève, 2008 ; Inchéon, 2015 ; Cali, 2019). Les modalités de mise en œuvre d'une éducation prenant en compte chaque individu en ce qu'il appartient et participe à la société ont aussi évolué : à un renforcement des partenariats et une réflexion autour de l'amélioration du contexte d'apprentissage (Jomtien, 1990), succède la création d'environnements éducatifs sains et sûrs, inclusifs et équitablement doté en ressources (notamment les Technologies de l'information et de la communication) associée à l'amélioration des conditions de travail des enseignants (formation, motivation) pour répondre aux objectifs d'une Education pour Tous (Dakar, 2000). L'approche démocratique engagée durant les années 2000 réaffirme la nécessité de construire des partenariats intersectoriels pour éviter tout phénomène d'exclusion, légitime les possibilités d'éducation dans des établissements non formels et incite les politiques nationales à s'interroger sur la reconnaissance des compétences acquises notamment en envisageant la création de curriculums flexibles répondant aux besoins éducatifs de chacun (Genève, 2008). À partir de 2015, la place de l'élève-acteur est mobilisée (à travers les expressions telles que « le solliciter », « le valoriser », « le rendre acteur de sa formation ») et l'efficacité du système éducatif est adossée à l'engagement des différents acteurs (enseignants, chefs d'établissements, éducateurs, décideurs) autour d'une culture commune constituée d'une compréhension des principes et des pratiques de l'inclusion mises en application pour offrir une formation satisfaisante (Inchéon, 2015 ; Cali, 2019).

### 1.1.2 Une efficacité et une efficience du système éducatif pensé par l'équilibre des valeurs d'égalité et d'équité

Parmi les valeurs mises en exergue par ces différentes références internationales, nous relevons un recours quasi systématique aux concepts de « justice sociale », « d'égalité » et « d'équité ». Pour autant, ces expressions recouvrent-elle les mêmes significations ? En quoi interroger ces concepts permettrait-il d'identifier l'efficacité et l'efficience des systèmes d'enseignement et de formation (Demeuse & Baye, 2005, p. 150). Si ces derniers insistent sur le caractère mouvant des définitions de la justice en fonction de l'époque et du lieu, Polin, quant à lui, affirme que « la justice comme telle est certes une affaire sociale, mais en tant qu'elle est une situation de fait qui concerne la relation existante entre deux ou plusieurs individus ou entre ceux-ci et la communauté politique. Le concept de justice vient à maturité lorsqu'il devient une valeur politique, un concept politique » (Polin, 1997, p. 212). Pour Hutmarcher *et al.*, il faut s'intéresser aux concepts distincts mais associés d'égalité et d'équité (Hutmacher, Cochrane & Bottani, 2001). L'égalité et l'équité sont ainsi deux concepts bien distincts, bien qu'intimement associés que nous pouvons mettre en parallèle des apports de Rawls (2008) à propos du concept de justice. En effet, si l'égalité concerne les droits à avantages de chacun des membres d'une communauté (principe d'égale liberté), la question de l'équité survient lorsque l'octroi d'avantages, de ressources s'avère nécessaire pour permettre à certains d'avoir les mêmes droits que les premiers. Ce principe de différence pose la question normative et éthique d'identifier ce qu'il convient de redistribuer, à qui et comment ? (Munoz-Dardé, 2000). Traiter de cette question, revient à situer la justice sociale à l'échelle de la société qui, comme le souligne Polin, ne peut plus s'appuyer sur la charité « dont l'usage risque d'humilier ceux qui sont secourus » mais bien sur l'Etat qui « doit assurer un partage des charges et des avantages, des biens et des revenus, qui, pour être équitable, doit assurer le même sort, la même situation matérielle et sociale, la même sécurité à chaque homme en le traitant uniquement pour ce qu'il est, un être humain » (Polin, 1997, p. 220). Polin préfère la notion d'équité sociale à celle de justice sociale. Pour lui, l'équité sociale se définit comme l'obligation d'organiser une assistance à l'échelle d'une société en précisant qu'il s'agit « avant tout d'aider, de rendre service, des services adaptés au cas de chacun et, partout où c'est possible, des services provisoires » (Polin, 1997, p. 230). L'aspect « provisoire » s'entend selon lui, sauf pour ceux dont l'aide procède de soins et non d'avantages, dans une dimension formatrice, éducative puisqu'il s'agit de permettre à une personne de développer sa capacité à se suffire, à prendre sa vie en main. Pour Demeuse et Baye citant le Conseil d'Etat (1997, p.63), « l'équité consiste en l'occurrence à définir des critères de choix objectifs, de nature scientifiques ou personnels, permettant d'affiner et, en quelque sorte d'humaniser, l'universalisme de l'égalité » (Demeuse & Baye, 2008, p. 92). Pour aller plus loin dans l'exploration du lien entre équité et égalité, prenant appui sur les travaux de Grisay (1984), Demeuse et Baye (2005) et Friant (2013), nous avons pu synthétiser (tableau 1) et enrichir les cinq conceptions différentes de l'égalité-équité travaillées par ces auteurs (Annexe n°2) et pouvons l'utiliser pour caractériser les orientations politiques et philosophiques des textes internationaux concernant les finalités de l'éducation. Ce qui nous intéressera alors tout particulièrement, ce sont les arguments éthiques et humains, qui sont mobilisés pour désigner la notion d'équité. Prennent-ils en compte la singularité des individus, leur potentielle situation de vulnérabilité, leur(s) besoin(s) et leur(s) projet(s) ?

<table>
<tr><th>Niveau 0</th><th>Niveau 1</th><th>Niveau 2</th><th>Niveau 3</th><th>Niveau 4</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Pas d'intérêt pour l'équité</td><td colspan="2">Education comme une fin en soi<br>Expérience individuelle</td><td colspan="2">Education comme moyen<br>Expérience collective</td></tr>
<tr><td>Egalité d'accès ou des chances</td><td>Egalité de traitement</td><td>Egalité des acquis ou de réussite scolaire</td><td>Egalité de réalisation sociale</td></tr>
<tr><td>Equité d'accès</td><td>Equité en termes de confort pédagogique</td><td>Equité de production</td><td>Equité de réalisation</td></tr>
</table>

*Tableau 1: Synthèse élaborée d'après les travaux de Grisay (1984), Demeuse et Baye (2005) et Friant (2013) à propos des conceptions de l'égalité-équité (Midelet, 2020)*

Si le niveau 0 définit une absence d'intérêt pour la question de l'équité, c'est qu'il caractérise un système (éducatif en ce qui nous concerne) au sein duquel chaque acteur est libre de choisir (ou non) un parcours de formation sans aucune contrainte (qu'elle soit en référence aux aptitudes personnelles, à une validation des acquis par l'institution par exemple) ou encore que ce parcours de formation est basé sur une reproduction stricte de catégories de personnes qui peuvent accéder ou non à un parcours de formation. Dans ce cadre, il n'y a pas d'obligation d'éducation au sens où chacun devrait y accéder, la question des inégalités ne se posant pas, il n'y pas lieu de s'interroger sur l'équité.

Les niveaux 1 et 2 sont liés au sens où la question de l'éducation se pose comme une fin en soi. Fruit d'une expérience individuelle, elle doit permettre aux individus de bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux[8] (Jomtien, 1990) et ce, afin qu'ils puissent développer une certaine qualité de vie. C'est la question de l'égalité d'accès (ou des chances) qui est ici soulevée. Dans ce cas, le système éducatif sera jugé « juste » à condition qu'il accueille toute personne quelles que soient ses inégalités d'aptitude au départ, ses origines sociales. Des filières spécialisées, des options de formation ou encore la mise en place de systèmes d'aides pour les plus défavorisés (bourses, quotas par parcours de formation par exemple) existent mais ne peuvent empêcher l'accès à des filières de formation. La Déclaration de Jomtien souligne notamment qu'il s'agit d'« universaliser l'accès et promouvoir l'équité[9] » en faisant en sorte que nul ne subisse aucune discrimination dans l'accès aux formations. La question de l'équité s'impose par la possibilité offerte à chacun d'accéder à un niveau d'instruction et s'y maintenir (art. III, Alinéa 2), cette égalité d'accès à l'éducation s'impose aussi pour les personnes handicapées (art. III, Alinéa 5).

[8] «Ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre », Conférence Internationale sur l'EPT: Satisfaire les Besoins Educatifs Fondamentaux, Jomtien, Thaïlande, 1990.

[9] Il s'agit de l'intitulé de l'article III de la Déclaration mondiale sur l'Education pour Tous, Jomtien,1990.

Le niveau 2 correspond à un système éducatif au travers duquel se pose la question de l'égalité de traitement des individus amenés à le fréquenter, autrement dit, il s'agit de s'interroger sur les processus mis en œuvre pour atteindre les objectifs qui sont d'exploiter les talents et le potentiel individuels pour une vie meilleure et une transformation de la société en s'assurant que chacun ait pu recevoir une éducation de qualité (ONU, Forum mondial sur l'éducation, Dakar: Rapport final, 2000). Notons par ailleurs qu'en 1994, la Déclaration de Salamanque et le Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux (Unesco, 1994) soulèvent la nécessité de prendre particulièrement en compte les plus en difficulté face au système éducatif. Sont ainsi définis « les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux ». Bien que Husson et Perez précisent que cette déclaration n'est ni une convention, ni une déclaration de droits mais quelle serait plutôt assimilable à une proclamation, une exhortation à penser la place de chaque élève en termes d'intégration (Husson & Pérez, 2016, pp. 190-191), à travers le paragraphe 6 est énoncée l'idée selon laquelle les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir trouver leur place dans une école ordinaire conçue pour la majorité des enfants. Ainsi, il ne s'agit plus uniquement de penser un accès à l'éducation sous le sceau de l'égalité des chances mais bien selon une égalité de traitement et de s'assurer d'une équité en termes de confort pédagogique (Demeuse & Baye, 2005) envers l'ensemble des élèves amenés à fréquenter les établissements scolaires. C'est donc à l'échelle de la classe, par l'intermédiaire des différents acteurs de la communauté éducative, que vont se créer les conditions de réussite de chacun des apprenants.

Les niveaux 3 et 4 sont liés au sens où les finalités de l'éducation diffèrent : c'est la formation tout au long de la vie qui constitue un idéal à atteindre ainsi que l'acquisition des compétences en matière d'analyse et de résolution de problèmes et d'aptitudes cognitives, interpersonnelles et sociales de haut niveau afin de prendre des décisions éclairées et bâtir des sociétés plus inclusives, plus justes et plus équitables (Inchéon, 2015 ; Cali, 2019). A ce propos, les « Conclusions du Conseil concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation » (2016) définissent un cadre stratégique en faveur de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation jusqu'en 2020. Elles reposent sur les résultats de la précédente initiative dans le domaine de l'éducation et de la formation (« Éducation et formation 2010 ») et fixent 4 objectifs stratégiques visant à aider chaque citoyen à exploiter pleinement son potentiel et à assurer une prospérité économique durable en Europe[10].

Pour le niveau 3, c'est l'égalité des acquis ou de réussite scolaire qui domine. En effet, c'est à l'intérieur de l'institution que des actions vont pouvoir être menées afin que les inégalités d'aptitudes ne soient pas amplifiées par une qualité d'enseignement inégalitaire, de qualité différente. Ainsi, chaque apprenant doit pouvoir développer des compétences essentielles (tronc commun de base) en fonction de ses rythmes d'apprentissages à propos desquels les enseignants vont s'adapter, mettre en place des pédagogies différenciées (Genève, 2008). Mais un projet plus global est ici en construction puisque réduire les inégalités doit s'envisager collectivement notamment en changeant « les attitudes face à la différence en éduquant tous les enfants ensemble pour ainsi constituer le fondement d'une société juste et non discriminatoire » (Unesco, 2009). Dans ce niveau, ce sont les différents acteurs de la communauté éducative qui vont s'emparer des principes d'équité pour faire en sorte que chaque apprenant puisse être en

[10] Parmi les priorités retenues citons l'identification des compétences pertinentes et de qualité en matière d'employabilité, d'innovation, de citoyenneté active et de bien-être par une éducation et une formation pensées pour tous, tirant profit de l'ère numérique.

réussite en prenant en compte ses aptitudes et son potentiel qui conditionneront la mobilisation de ressources en réponse à ses besoins.

Enfin, le niveau 4 est à considérer à une échelle plus globale, celle d'une logique institutionnelle entendue ici à l'échelle d'un établissement scolaire. La visée de ce niveau est d'atteindre une égalité de réalisation sociale : chaque apprenant possède des caractéristiques individuelles, motivationnelles et culturelles différentes (sans hiérarchie posée entre ces différentes caractéristiques) et l'éducation ne vise plus seulement en l'acquisition de savoirs et de compétences scolaires mais aussi la construction des adultes et des citoyens de demain (OCDE, 2016). L'école n'est plus alors uniquement le lieu d'acquisition de compétences académiques (au sens de disciplinaire) mais aussi le lieu de l'expérience de la citoyenneté qui mobilise des compétences sociales et culturelles (OCDE, 2016), des compétences transversales[11] (ou sociales selon les auteurs) qui pourront se développer dans l'espace scolaire « et [qui] constitueraient des compétences communes à plusieurs domaine d'activité sur le marché du travail, ayant un impact non négligeable sur l'accès à l'emploi » (Gaussel, 2018, p. 4). Toutefois, comme le souligne l'OCDE (2016), l'école doit aussi permettre à chacun de d'améliorer son bien-être. Tout système éducatif doit donc articuler des objectifs de réussite scolaire, d'expériences sociales mais aussi de développement personnel[12]. À ce titre, l'éducation se veut équitable et inclusive, chacun devant trouver sa place en se sentant appartenir à la société, en accueillant l'autre et en le reconnaissant comme source de richesse. C'est la promotion de chances égales de promotion sociale qui préside ce niveau et implique le fonctionnement d'un établissement scolaire tout entier en prenant appui sur la politique menée au regard de l'équité et de l'inclusion.

Si l'éducation doit bien s'adresser à l'ensemble des élèves, chaque personne étant également digne de respect, les individus comme l'institution qui les accueille doivent pouvoir tirer avantage de la situation. Ceci est rappelé dans chacune des références que nous avons ciblé (Jomtien, 2010 ; Dakar, 2000 ; Genève, 2008 ; Inchéon, 2015) à ceci près que dans le texte « Engagement de Cali envers l'équité et l'inclusion dans l'éducation » (UNESCO, 2019), ce n'est plus l'expression de « justice sociale » qui est employée tout en restant sous-jacente puisqu'il est énoncé que « le terme inclusion renvoie à un engagement à faire des établissements préscolaires, des écoles et autres lieux d'apprentissage, des endroits où chaque individu est valorisé et se sent appartenir au groupe et où la diversité est perçue comme enrichissante » (Unesco, 2019). Nous observons donc une évolution des finalités de l'éducation notamment à travers les principes d'égalité-équité qui dominent selon les références internationales. Toutefois, il ne s'agit pas de penser qu'un couple égalité-équité d'un niveau remplace le précédent car les différents couples sont toujours présents sinon en amont, comme étant incontournables pour construire le niveau suivant symbole d'une éducation qui se veut plus

[11] Le dictionnaire de la psychiatrie, cité par Gaussel (2018, p. 6) définit les compétences sociales en tant que « concept englobant non seulement le domaine des comportements sociaux, et en particulier celui de l'affirmation de soi, mais aussi la gestion des états émotionnels induits par des situations interpersonnelles et la résolution des problèmes relationnels. Les compétences sociales définissent le fonctionnement social et les performances sociales d'un individu. […] Dans ce véritable processus, s'intègrent les dimensions comportementales, cognitives et émotionnelles du sujet ».

[12] Raab distingue ainsi l'autonomie du citoyen (l'individu est autonome « avec » la reconnaissance de notre propre vulnérabilité et celle de l'interdépendance, la relation est centrale) et l'autonomie du sujet (l'individu est autonome "contre " ou "malgré " les autres, le sujet est au centre) qui constituent deux dimensions majeures de l'autonomie (Raab, 2016).

équitable, de meilleure qualité en direction d'un plus grand nombre d'apprenants en prenant en compte leurs besoins pour une émancipation sociale.

À ce jour, les systèmes éducatifs sont évalués au regard de la qualité des enseignements dispensés et de l'équité faisant écrire à Demeuse *et al.* que « qualité et équité des systèmes d'éducation sont sans doute les maîtres-mots dans les débats et les recherches qui ouvrent le siècle» (Demeuse, Baye, Straeten & Nicaise, 2005). Cela donne lieu à des travaux dont ceux de la Commission européenne (2000), de Gibson et Meuret (1995), de Demeuse (2004) ou encore du GERESE (2003) soulignant notamment l'importance de mettre en place un système inclusif. Mais alors, comment se définit un système éducatif dit inclusif ?

### 1.1.3 Un processus global et ambitieux

Dans l'espace international, l'Unesco coordonne l'agenda Education 2030 qui se décline en 17 objectifs de développement durable et c'est en prenant appui sur la définition de l'objectif 4 traitant plus particulièrement de la question de l'éducation que se dessinent les attendus pour chaque système éducatif : « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». À travers cette affirmation, nous pouvons retrouver les différents niveaux d'égalité-équité: « **assurer l'accès de tous (égalité d'accès) à une éducation de qualité (égalité de traitement), sur un pied d'égalité (égalité de traitement), et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie (égalité de réalisation sociale)** ». Le rapport issu de la conférence de Cali (2019), précise quant à lui que « **chaque apprenant importe et importe de la même manière** » ce qui fait écho aux propos de Salbreux quand il énonce que le principe d'éducation inclusive ne vaut que si l'on fait en sorte que tous les élèves fréquentent et apprennent de l'école en étant tolérants à la différence. Pour autant, faire que chacun devienne tolérant à la différence ne doit pas « mettre en échec » les élèves différents pour satisfaire ce principe (Salbreux, 2017, p. 80). Si ces deux affirmations nous permettent de dresser « le cadre » d'une école inclusive », des préconisations (Cali, 2019) s'ajoutent néanmoins pour penser de manière plus globale et inscrire l'école inclusive dans une « éducation inclusive » mais aussi dans une « société inclusive »: il s'agit de veiller « à ce que chaque personne ait accès à des possibilités d'apprentissage inclusif de qualité tout au long de sa vie, y compris la protection et l'éducation de la petite enfance » (ONU, Forum international sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation, 2019). Chaque apprenant est appelé à prendre part activement à la construction de la société à laquelle il appartient (Art. 25, Agenda pour le développement durable à horizon 2030 ; ONU, Education for All: achieving the goal, 1996). La parution des rapports de l'Unesco (2006, 2009) à propos des principes directeurs de l'inclusion énoncent que « l'évolution vers l'inclusion se fait progressivement et devrait reposer sur des principes clairement exprimés visant à un développement à l'échelon du système et à des approches multisectorielles impliquant tous les échelons de la société (Unesco, Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation, 2009, p. 14).

Pour cela, des politiques ambitieuses doivent porter le projet d'une éducation inclusive comme le rappellent les rapports issus des conférences d'Inchéon (2015) et Cali (2019) en incitant les

Etats à repenser l'éducation autrement. L'accent est ainsi mis sur les enseignants[13] et les éducateurs qui doivent non seulement être motivés et soutenus (Inchéon, 2015) mais doivent, avec les chefs d'établissements et décideurs (Cali, 2019) avoir des valeurs, des comportements et une très bonne compréhension des valeurs inclusives pour les mettre en application, ceci afin de rendre, selon ces préconisations, le système éducatif efficient et efficace[14].

Au regard de ce cheminement à travers les références internationales et européennes et prenant appui sur les différents enseignements apportés par ces dernières, nous nous risquons à proposer notre propre définition de l'éducation inclusive :

> *« Processus de transformation des établissements qui accueillent des apprenants s'appuyant sur une approche dynamique impulsée par une politique d'établissement ambitieuse au service d'une éducation équitable et de qualité pour tous les apprenants permettant aux personnels de répondre de manière positive à la diversité des apprenants et considérant les différences entre les individus non comme des problèmes mais comme source d'enrichissements mutuels, concourant à ce que chacun puisse développer son potentiel et s'épanouir en participant à l'expérience scolaire, tremplin à une insertion sociale et professionnelle choisies.»*

Les justifications apportées pour chaque partie (Annexe n°3) de cette définition prennent appui sur les Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous (Unesco, 2006), le Forum international sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation (ONU, 2019), le rapport intitulé « Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation. Un défi et une vision » (Unesco, 2003) ainsi que le Guide de l'éducation inclusive, développer les apprentissages et la participation à l'école (Booth, Ainscow, 2002).

[13] Quatre valeurs essentielles qui sous-tendent les compétences des enseignants sont par exemple définies dans un guide produit par l'ONU pour soutenir les pratiques inclusives : valoriser la diversité des apprenants, soutenir l'ensemble des apprenants, travailler avec les autres, poursuivre son perfectionnement professionnel individuel, (ONU, A guide for ensuring inclusion and equity in education, 2017).

[14] Le rapport « Les principes clés de la promotion de la qualité dans l'éducation inclusive- Recommandations à l'intention des responsables politiques » produit par l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers développe ces aspects (2009).

| | |
|---|---|
| **Processus de transformation des établissements** | L'ensemble des acteurs de l'établissement (dont les apprenants et leurs familles) participent au développement de valeurs partagées afin de réduire l'exclusion, en mobilisant de manière toujours renouvelée, les moyens de répondre à la diversité des apprenants |
| **qui accueillent des apprenants** | L'accueil de tous les apprenants relève du droit à l'éducation (égalité d'accès ou des chances) et porter une attention particulière aux apprenants susceptibles d'être en difficulté à l'école relève d'une responsabilité morale. |
| **s'appuyant sur approche dynamique impulsée par une politique d'établissement ambitieuse** | Prenant en compte les spécificités du territoire d'implantation, la politique d'établissement doit engager les différents acteurs à modifier ses conceptions et comportements pour lutter contre des pratiques discriminatoires (approche systémique). |
| **au service d'une éducation équitable et de qualité pour tous les apprenants** | Le développement et l'épanouissement de tous les apprenants suppose une souplesse d'adaptation aux capacités individuelles (égalité de traitement), mobilisant un éventail de méthodes de travail pour permettre à chacun de bénéficier d'une éducation de qualité. |
| **permettant aux personnels** | Les personnels d'encadrement, d'enseignement ainsi que des professionnels hors de l'établissement sont mobilisés pour participer et soutenir la mise en œuvre de pratiques inclusives. |
| **de répondre de manière positive à la diversité des apprenants** | La diversité des apprenants n'est pas un paramètre « supplémentaire » à prendre en compte pour construire les situations d'enseignement-apprentissage et les modifier en conséquence mais une considération de base qui initie un changement de perspective lors de la conception des situations d'apprentissage (personnalisation des apprentissages). |
| **et considérant les différences entre les individus non comme des problèmes** | Chaque élève peut être amené à rencontrer un « obstacle d'apprentissage » au cours de sa scolarité sans que cela ne fasse de lui un individu à part, nécessitant un soutien « à part ». |
| **mais comme source d'enrichissements mutuels** | La tolérance à la différence doit bénéficier à chacun des apprenants par leur pleine participation aux apprentissages quels qu'ils soient. Chacun doit être valorisé et se sentir appartenir au groupe sans qu'il soit désigné par ses différences mais reconnu au-delà de ces dernières. |
| **concourant à ce que chacun puisse développer son potentiel et s'épanouir** | L'éducation ne peut s'entrevoir seulement comme une fin en soi (égalité des acquis), elle est aussi le moyen de développer le potentiel de chacun notamment en permettant l'acquisition de connaissances et de compétences nécessaires pour prendre ses propres décisions et influer le cours de sa vie (autonomisation). |
| **en participant à l'expérience scolaire** | Chacun doit pouvoir expérimenter diverses situations d'apprentissage avec ses pairs par une pleine participation à la vie culturelle, à la vie communautaire. |
| **tremplin à une insertion sociale et professionnelle choisies** | Chacun doit pouvoir participer aux choix inhérents à son parcours de vie (égalité de réalisation sociale), être écouté et accompagné concernant les différentes sphères de sa vie. |

*Tableau 2: Arguments en faveur d'une proposition de définition de l'éducation inclusive (Midelet, 2020)*

Les différents travaux et rapports issus des instances internationales ou européennes permettent d'appréhender les conditions d'encadrement, de mise en œuvre et de participation effective de tous les acteurs de l'école au regard d'une éducation inclusive en produisant notamment des indicateurs (Annexe n°4) destinés à guider la réflexion à tous les niveaux d'une société. Il est question d'un processus global, exigeant où il ne s'agit pas de penser la ré-intégration ou encore la ré-inclusion d'individus jusqu'alors marginalisés mais d'être dans une anticipation d'accueil et d'accompagnement au sein de chaque système éducatif d'une diversité d'apprenants appelés à y réaliser leur potentiel. C'est le principe d'éducabilité de chacun qui, jusqu'alors sous-jacent, se retrouve mis au premier rang des préoccupations du système éducatif. Défini comme un principe heuristique essentiel (Mérieu), « la postulation de l'éducabilité de l'autre interdit à l'éducateur d'attribuer systématiquement ses échecs à des causes sur lesquelles il n'a pas pouvoir et d'engager la recherche obstinée de nouvelles médiations », chacun est donc à penser comme étant « capable » ou « autrement capable » (Plaisance, 2009). Pour autant, bien qu'il soit majeur en pédagogie, l'apprentissage n'est pas magique, les conditions de son émergence et de son développement doivent être au cœur de la réflexion des différents professionnels au quotidien. Par conséquent, le système éducatif est ici observé à l'aune de sa capacité à prendre en compte chaque individu dans sa singularité, ceci « afin de prendre soin de chacun de ses membres et à veiller à n'en laisser aucun sur le bord du chemin » (Gremion, 2016). Cela revient donc à prendre en compte la diversité des individus pour réfléchir aux manières de rendre accessible l'éducation, le terme d'accessibilité (ou encore de « conception universelle ») étant défini comme « la conception de produits, d'équipements, de programmes et de services qui puissent être utilisés par tous, dans la mesure du possible, sans nécessiter ni adaptation, ni conception spéciale » (ONU, 2006). Il ne s'agit pas ici seulement des normes architecturales (cadre matériel) que l'on pourrait associer à une « égalité d'accès » à l'école pour tous les élèves, notion qui « renvoie ici à la réceptivité à la différence des systèmes éducatifs et à leur aptitude à prévenir les discriminations ». Elle désigne aussi les dimensions pédagogiques, le cadre d'apprentissage, les objectifs et les postures des professionnels, permettant « de réduire, voire de supprimer, les discordances entre les capacités, les besoins et les souhaits individuels d'une part, les différentes composantes physiques, organisationnelles et culturelles de leur environnement d'autre part » (Ébersold & Armagnague-Roucher, 2017, p. 139). Benoit et Feuilladieu citant Sanchez, précisent qu'il s'agit ici de passer d'une intégration réadaptative (fondé sur la normalisation des individus) à une réflexion sur l'accessibilité du milieu (Benoit & Feuilladieu, 2017, p. 26). Ainsi, comme le propose Benoit, il s'agirait de passer de la notion d'hétérogénéité des élèves en la transformant en hétérogénéité des compétences de chaque apprenant (Benoit, 2008). Cependant, comme le soulignent Bonvin et *al.*, c'est par la différenciation en terme de structures impliquant des élèves particuliers et donc des mécanismes de sélection aboutissant à une filiarisation, que nombre de systèmes éducatifs ont pu parvenir à tenir compte de l'hétérogénéité et cette « efficacité n'a pu être démontrée » (Albanese, Bonvin, Curchod-Ruedi, Doudin &, Ramel, 2013, p. 129). Alors au regard des principes énoncés pour construire un système éducatif inclusif, quelle(s) évolution(s) peuvent être identifiées en France ?

## 1.2 En France : quelles évolutions ?

De nombreux travaux de recherche ont été menés quant aux aspects historiques, éducatifs, politiques liés à l'émergence du contexte inclusif. Il ne s'agit pas ici de retracer l'ensemble de ces travaux mais d'identifier, à travers quelques éléments saillants, les questionnements actuels ayant trait à la conception et à la mise en œuvre d'une éducation inclusive en France pour tenter d'y comprendre par la suite la place et le fonctionnement des dispositifs Ulis.

Nous prendrons appui sur la méthodologie construite par l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2009) qui, pour évaluer la qualité d'une éducation inclusive, propose d'interroger des indicateurs de base. Réarticulés pour être en phase avec notre propos, nous aborderons dans un premier temps l'évolution historique et politique du système éducatif en nous focalisant sur la prise en charge/prise en compte des élèves « hors norme scolaire », puis nous nous pencherons sur la façon dont ces élèves sont aujourd'hui désignés. Après avoir interrogé l'évolution de la formation des enseignants qu'ils soient ou non spécialisés, nous chercheront à identifier en quoi la question d'un travail entre professionnels issus d'univers différents et gravitant autour du jeune se pose comme un entrelacement incontournable pour penser la mise en œuvre d'une éducation inclusive.

### 1.2.1 Evolution du système éducatif : de l'externalisation de l'élève « hors norme scolaire » à sa prise en compte ?

Pour restituer ici quelques repères historiques, nous avons pris appui sur des chercheurs ayant développé ces aspects dans leurs travaux tels Mazereau, Tremblay, Stiker ou encore Dorison (Mazereau, 2016; Mazereau, 2002; Tremblay, 2012; Stiker H.-J. , 2013; Dorison, 2015).

L'histoire de l'éducation destinée aux enfants et adolescents handicapés ou en grande difficulté scolaire relève principalement, en ce qui concerne les handicaps sensoriels, d'une grande séparation par rapport à une scolarisation dite « ordinaire ». Nombre d'institutions spécifiques voient très tôt le jour sous l'impulsion de V. Haüy (1745-1822) et L. Braille (1809- 1852) pour les personnes aveugles, l'Abbé de l'Epée (1712-1789) pour les personnes sourdes, J. Itard (1774-1838) et D.M. Bourneville (1840-1909) pour les enfants dits « arriérés » et « idiots » à l'intention desquels il créa à l'hôpital Bicêtre le premier service psychiatrique pour enfants.

C'est à Condorcet (1743-1794) que l'on doit la maxime suivante « il ne peut y avoir ni vraie liberté ni justice dans une société si l'égalité n'est pas réelle » (Journal d'instruction sociale, 1793) et c'est notamment à travers son « rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique » de 1792 que chemine progressivement l'idée d'une instruction concernant à la fois les filles et les garçons. Si la loi Guizot (1833) instaure l'instruction obligatoire pour tous les garçons, la loi Falloux (1850) qui oblige les communes de plus de 800 habitants à ouvrir une école de filles puis l'adoption du texte de Sée (1880) sur l'enseignement secondaire des filles, enclenchent une ouverture vers une instruction publique mixte. Peu de temps après, l'obligation d'instruction scolaire de 6 à 13 ans (Ferry, 1882) qu'elle se fasse dans une école publique ou libre ou encore dans les familles, sera soumise à validation par le biais

d'un certificat d'études (ou encore ou des examens annuels si l'instruction se fait au sein de la famille). La neutralité de l'Etat vis-à-vis de l'Eglise est affirmée. La fin de l'article 4 précise que des moyens seront donnés pour assurer l'instruction primaire des enfants sourds-muets et des enfants aveugles. Deux types d'enseignements vont voir le jour : l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Le premier comprenait les écoles élémentaires et maternelles, les classes enfantines, les écoles primaires supérieures, les cours complémentaires et les écoles manuelles d'apprentissage. Il s'agissait de donner un minimum d'instruction et de permettre à certain, non pas de se diriger vers des études secondaires mais d'approfondir les connaissances en vue de former les cadres subalternes et obtenir un brevet élémentaire ou un brevet d'enseignement primaire supérieur (Léon & Roche, 2018, p. 93). L'enseignement secondaire est quant à lui dispensé dans les lycées et les collèges, il permet de préparer le baccalauréat. Si la scolarité dans l'enseignement primaire est gratuite, elle est payante dans le secondaire distinguant de fait deux types de population scolaire.

Les travaux de Muel-Dreyfus (1975) soulignent que l'arrivée massive d'enfants dans l'enseignement primaire, sous couvert de l'égalité des chances impulsée par l'obligation d'instruction (passage du niveau 0 au niveau 1, Annexe n°2), réinterrogera le rapport à la norme scolaire à travers la qualification de certains enfants comme étant « anormaux d'école ». Si théoriquement l'école doit être en mesure d'accueillir tous les enfants, elle se heurte à des enfants ayant des problématiques telles que le pédagogue ne parvient pas à faire acquérir les connaissances de base. Muel-Dreyfus écrira à ce propos que « l'école pour tous n'est pas l'école de tous ». À partir de ce moment, comme le soulignent Vial et Hugon, que « médecins, juges, éducateurs, administratifs et depuis qu'ils existent, psychologues, se demandent comment repérer, classer, nommer et à partir de là, traiter les enfants que les institutions et en particulier l'école n'arrivent pas, ou pas suffisamment de leur point de vue, à socialiser et à enseigner » (Vial & Hugon, 2009, p. 22). Par conséquent, trois catégories d'enfants apparaissent : les enfants relevant de « l'enfance normale » dépendants de l'Instruction publique et scolarisés dans des écoles ; des enfants « sourds et muets », « aveugles » et « bègues », dépendants d'institutions spécialisées ou d'écoles régionales spécifiques ; des enfants relevant de « l'enfance anormale » dépendants des asiles-écoles.

En 1904, la création d'une commission ministérielle pour l'enseignement spécial, « Commission Bourgeois » (Vial & Hugon, 1998), visait à étudier le cas particulier de l'enfance « anormale » c'est-à-dire des enfants ne trouvant leur place ni dans l'école, ni à l'hôpital mais restant sous statut scolaire et devant bénéficier à ce titre d'une instruction. Muel-Dreyfus relève que dans un contexte politique et social où il s'agit de contrôler le désordre social (1975, p. 63), une corrélation est alors faite entre l'enfance anormale et l'enfance en danger. Les objectifs issus des congrès nationaux de l'assistance publique et de la bienséance privée convergent vers une volonté affirmée de passer de la charité envers les plus défavorisés à des actions préventives dont l'école peut s'avérer être un vecteur essentiel. C'est dans cette optique que commenceront les travaux de Binet et Simon autour de l'identification de ce public particulier et des moyens à mettre en œuvre pour leur assurer une instruction. Recherchant des éléments concrets permettant de distinguer les enfants pour lesquels il conviendrait de rechercher une instruction de ceux qui ne pourraient en tirer profit, Binet ouvrira un « laboratoire » dans une école afin d'observer directement ces derniers notamment en prenant appui sur l'expérience de Simon. C'est en 1905, à la demande du ministère de l'instruction publique, qu'ils vont créer une échelle métrique permettant de dépister l'insuffisance intellectuelle et la débilité mentale chez les enfants en âge scolaire en proposant différents degrés d'arriération (idiot, imbécile, débile). La

même année, en 1905, Bourneville publie un ouvrage dans lequel il décrit les différentes catégories de « déshérités » : « Laissant de côté les aveugles, les sourds et muets et les bègues, nous ne considérerons ici que les anormaux désignés sous les noms d'idiots, d'imbéciles, d'arriérés et d'amoraux (imbécillité morale, folie morale), instabilité mentale avec ou sans perversion des instincts. Bien qu'imparfaite, elle nous paraît de nature à guider les médecins et les éducateurs » (Bourneville, 1905, p. 4)[15]. Il est à noter qu'à la différence des travaux de Binet et Simon, pour identifier les différents indices permettant de catégoriser une personne, Bourneville préconise de prendre en considération l'anamnèse du sujet. Leur vision respective quant à la mise en œuvre du principe d'obligation scolaire comportera par conséquent des différences : aux classes de perfectionnement envisagée par Binet pour les enfants anormaux « d'école » (ceux qui ne peuvent être admis ni à l'école, ni à l'hôpital en dehors des enfants aveugles, sourds et idiots), Bourneville oppose des asiles-écoles (pour les idiots, les imbéciles, les pervers, les enfants atteints d'épileptiques ou d'aliénation mentale), les classes ou écoles spécialisées (pour ceux atteints d'imbécilité légère, d'arriération intellectuelle, d'instabilité mentale, les indisciplinés sans épilepsie ni perversion mentale, les enfants améliorés des asiles-écoles) et les établissements régionaux (pour les enfants aveugles, sourds et muets et bègues).

Prenant appui sur l'échelle métrique de Binet, le Ministère de l'Instruction publique créera les premières classes de perfectionnement en 1909[16] afin d'accueillir des élèves déficients intellectuels légers et moyens non atteints de handicaps complémentaires graves comme le souligne la loi du 15 avril 1909. Ces classes seront rattachées à l'enseignement primaire.

La loi précise que c'est sur la demande des communes et des départements que classes et écoles de perfectionnement peuvent être créées et cela tant pour les garçons que pour les filles tout en annonçant qu'il n'y aura pas de mixité possible. Cette loi sera complétée par l'arrêté du 18 août 1909 (qui fixe les horaires, les jours de classe) et les instructions pédagogiques du 25 août 1909. Salbreux précise à ce propos que l'avènement des classes de perfectionnement consacrera la naissance d'un enseignement spécial qu'il opposera à un enseignement spécialisé dispensé dans des institutions (Salbreux, 2010, p. 120).

Ainsi, les élèves de 6 à 12/13 ans pourront être scolarisés dans des classes annexées à des écoles publiques où ils recevront en enseignement des techniques de base de la vie intellectuelle dont la mise en lien avec la vie quotidienne sera assurée par des enseignants, dans la mesure du possible, titulaires du CAEA (Certificat d'Aptitude à l'enseignement des Enfants Arriérés[17]). Suite à cette scolarisation en classe annexée et pour les élèves qui ne pourraient suivre une formation professionnelle en dehors d'une pédagogie adaptée, la possibilité est offerte de poursuivre dans des écoles autonomes de perfectionnement. Les enseignements alors dispensés relèveront d'une adaptation sociale et d'une préparation au monde du travail en vue de leur insertion sociale et professionnelle (Annexe n°5).

[15] D'autres personnalités comme Séguin (surnommé l'instituteur des idiots), Esquirol ou encore Collin ont pu établir des définitions destinées à qualifier ces mêmes catégories.

[16] Loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés.

[17] Décret du 14 août 1909, Journal officiel du 25 août 1909. Les enseignants devront, pour prétendre à la passation de ce certificat, « *justifier d'un stage d'un an dans un établissement spécial désigné par le ministre de l'Instruction publique, où ils auront pu étudier sur place les moyens qui réussissent le mieux à fixer l'attention des arriérés et à solliciter leur intelligence*».

À la suite de la première guerre mondiale, la situation des infirmes est l'occasion de réinterroger l'origine de cette dernière qui ne peut uniquement provenir d'une « déviance » pensée le plus souvent alors, comme une cause interne à la personne, et qui en serait seule responsable. Dès lors, l'infirmité peut advenir au cours de la vie notamment à cause des hommes eux-mêmes. En outre, le fait qu'il s'agisse de blessés de guerre contribue d'autant à rendre légitime la part de responsabilité de la nation sous la bannière de laquelle les soldats ont combattu. Est par conséquence introduite la notion de « réadaptation » qui pousse à poser un regard différent sur la personne et ses déficiences ainsi que sur des incapacités de natures diverses donnant lieu à une « inadaptation » (Lespinet-Najib & Belio, 2013, p. 104).

En 1943 sous le gouvernement de Vichy se créé un Conseil Technique de l'enfance déficiente et en danger moral[18]. Selon Heuyer cité par Rossignol (1998, p. 93), le Conseil s'est donné pour mission d'« établir un statut de l'enfance déficiente et en danger moral et fournir dans toutes les circonstances où l'enfant a besoin d'être assisté les techniques et les méthodes qui permettent d'assurer son dépistage, son observation et son reclassement dans la vie sociale ». Il est composé pour majorité de médecins (13/24 membres) qui choisiront, en 1946, de désigner par « enfance inadaptée » les enfants malheureux, anormaux, déficients, délinquants, criminels... L'année suivante, les travaux de ce Conseil donneront lieu à une première classification proposée par le professeur Daniel Lagache ainsi qu'Henri Wallon permettant de réaliser une « standardisation de la nomenclature des jeunes inadaptés ». Ainsi, comme le souligne Stiker, « est inadapté un enfant, un adolescent ou plus généralement un jeune de moins de vingt et un ans que l'insuffisance de ses aptitudes ou les défauts de son caractère mettent en conflit prolongé avec la réalité et les exigences de l'entourage conformes à l'âge et au milieu social du jeune » (2009, p. 466). Dans ce contexte, les enfants relèveront d'une des trois catégories suivantes : récupérables, semi-récupérables, irrécupérables. Plusieurs degrés sont ensuite proposés : adaptables, semi-adaptables, inadaptables. Selon Lagache (1946), dans la catégorie des « inadaptés », il est possible de décliner en sous catégories que sont les malades, les déficients et les caractériels (Annexe n°6). En fonction de leur « catégorisation », les jeunes auront ou non une place à l'école et dépendront de l'Education nationale ou bien relèveront du Ministère de la Santé[19] à travers des prises en charge spécialisées.

Après la seconde guerre mondiale est créée la Sécurité Sociale (ordonnance de 1945). Celle-ci constitue alors un droit propre à l'individu et définit une solidarité contractuelle entre les générations et les catégories sociales. Cet organisme prendra notamment en charge les enfants en difficulté (tant pour les soins que pour leur éducation) pour lesquels on passe alors d'une logique de charité à une logique d'assistance. Nombre de structures accueillant auparavant les enfants « inadaptés » vont modifier leur statut et changer de nom[20] sous le contrôle de l'Etat (Capul, David, Pepin & Pineau, 2010, p. 34). Structurées par types de déficiences (déficience intellectuelle, troubles du comportement…) et par fonction (éducation, rééducation…), ces

[18] Arrêté du 25 juillet 1943 Service de l'enfance déficiente ou en danger moral : composition du conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral.

[19] Rossignol reprend ici des propos démontrant une répartition des publics dans et hors de l'école en fonction de leur « catégorisation : « pour Mlle Mezeix, inspectrice générale de l'Education nationale et, elle aussi, ancien membre du Conseil technique de 1943, il s'agit d'éliminer les « arriérés inéducables, imbéciles légers et profonds, mongoliens, épileptiques aux crises trop fréquentes et les enfants atteints de troubles graves du caractère, tous sujets qui relèvent d'établissements médico-psychologiques du ministère de la Santé et de la population » (Rossignol, 2000, p. 38).

[20] Par exemple, les orphelinats deviendront des « maisons d'enfants » ou encore des « instituts médico-pédagogiques ».

associations vont permettre de répondre aux attentes spécifiques des familles en prenant en charge les enfants dès leur plus jeune âge (Bataille & Midelet, 2014, p. 27). Créées à l'initiative des familles (comme l'Unapei[21], l'Unafam[22] par exemple) ou des professionnels (comme les Pep[23], l'Apajh[24] ou encore l'Arsea[25]), elles sont amenées à remplir des missions de service public ainsi que le souligne Chauvière « comme des auxiliaires de l'État-providence» avec une gestion budgétaire encadrée par l'Etat délivrant par là-même des autorisations de fonctionnement (Chauvière, 1992). En 1956, le décret n° 56-284[26] fixe les conditions d'autorisation des établissements privés de cure et prévention pour les soins aux assurés sociaux. Parmi les différentes annexes, l'annexe XXIV fixe les conditions techniques d'agrément des établissements privés pour les enfants inadaptés. Les trois premiers articles permettent d'identifier les populations concernées ainsi que les établissements destinés à les recevoir. Apparaissent des « lycées climatiques[27] » puis en 1957 des « écoles de Plein Air[28] », destinés tous deux à accueillir des enfants « déficients physiques ou psychiques ». Pour les jeunes présentant une déficience intellectuelle et pour lesquels des stratégies uniquement pédagogiques ne suffiraient pas, plusieurs types d'établissements peuvent être proposés : les « arriérés profonds » (imbéciles et idiots) pourront être dirigés vers des sections d'hôpitaux psychiatriques ou encore des établissements spécialisés. Les « débiles moyens et légers », pourront rejoindre des Institut Médico-Pédagogiques (IMP) et des Instituts Médico-Professionnels (IMPro). Les Instituts de rééducation (IR) quant à eux sont destinés à accueillir les jeunes présentant des troubles du caractère. Enfin, pour tous les jeunes dont l'inadaptation peut se travailler uniquement à partir de stratégies pédagogiques, ils seront scolarisés dans des établissements ordinaires en classes de perfectionnement. L'annexe XXIV précise au travers de ses premiers articles que pour les enfants atteints de troubles de la parole ou encore d'épilepsie mais dont la manifestation de leurs troubles ne nécessite pas forcément une place en établissement spécialisé, il est possible de les accueillir dans des IMP, IMPro ou encore en IR. Cela peut aussi être le cas pour les enfants qui, après leur traitement dans des centres de traumatologie ou de réadaptation fonctionnelle, présentent des troubles de la psychomotricité ou d'infirmité motrice. L'article 33 prévoit la présence d'enseignants recrutés et rémunérés par les établissements. Par le Décret n°59-57 du 6 janvier 1959, s'instaure une volonté de procéder au dépistage des enfants inadaptés éducables et d'installer dans chaque département des établissements publics spécialisés pour accueillir les élèves « inaptes » à une scolarité « normale ».

Progressivement, la désignation des jeunes qui sont scolarisés dans les écoles ordinaires change. Ce ne sont plus les enfants « arriérés » mais les enfants « inadaptés scolaires simples » qui rejoignent les bancs de l'école. L'annexe I de l'Arrêté du 12 août 1964 concernant les classes de perfectionnement précise que les enfants « débiles » accueillis accusent un déficit

[21] Union nationale des associations de parents, de personnes handicapées mentales et de leurs amis.
[22] Union nationale de familles et amis de personnes malades et/ou handicapés psychiques.
[23] Pupilles de l'enseignement public.
[24] Association pour adultes et jeunes handicapés.
[25] Associations régionales de Sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence.
[26] Décret n° 56-284 du 9 mars 1956.
[27] Circulaire du 27 janvier 1956 sur « la situation et le régime des lycées climatiques ou de grand air ».
[28] Circulaire du 16 janvier 1957 intitulée « Régime des écoles de plein air avec demi-internat ».

intellectuel mesuré par le test de Binet et Simon situant donc leur QI entre 50 et 75, les autres fonctions (végétatives, motricité) restant normales.

En 1965, la circulaire n° 65-348 du 21 septembre adressée aux Recteurs et aux Inspecteurs d'académie permet de « définir les structures propres à assurer la scolarisation de ces enfants pour tous les niveaux d'enseignement et, corrélativement, de déterminer le volume et les types d'établissements nécessaires pour assurer, dans des conditions efficaces, cette scolarisation ». Dans l'encart réservé aux modalités d'accueil, le texte précise que la scolarisation proposée aux enfants inadaptés doit se rapprocher le plus possible des conditions ordinaires avec pour objectif d'éviter la séparation de l'environnement du jeune (famille, école). Pour cela, seront créées des Ecoles Nationales de Perfectionnement avec internat (ENP) et des « unités pédagogiques destinées aux enfants inadaptés à prévoir en annexe à un établissement ordinaire (CES) ». L'évaluation des effectifs d'élèves inadaptés à accueillir, sur les indications du commissariat du Plan en vue de l'élaboration du V$^{ème}$ Plan, de spécialistes du ministère de la Santé publique et de l'Éducation nationale ainsi que des personnalités compétentes, se fera en tenant compte de la classification des types d'inadaptations auxquelles correspondent des exigences pédagogiques « de nature fort diverses », d'une référence à la tranche d'âge qui permet de définir un pourcentage précis d'enfants inadaptés à accueillir. La circulaire insiste sur le fait qu'il s'agit d'indications car « l'inadaptation est, par définition, un phénomène individuel et les cas complexes n'entrant pas dans un schéma simple sont nombreux ». Il est également fait état que la création de structure d'accueil ne pourra résoudre que partiellement le problème d'ensemble que recouvre la prise en compte de tous les besoins.

Les écoles nationales de perfectionnement (ENP) considérées comme des établissements spécialisés avec internat, accueilleront, parmi les élèves relevant du champ de l'inadaptation, ceux qui sont atteints d'une déficience intellectuelle avec troubles associés ou encore ceux qui seraient infirmes moteurs graves ou plus généralement ceux relevant du champ de l'inadaptation vivant dans des zones « de faible densité de population » (lieux dans lesquels il est difficile de créer des classes annexées). Pour les autres situations, la scolarisation se déroulera dans des CES[29] (Collèges d'Enseignement Secondaire) dans lesquels seront créés des unités pédagogiques regroupant plusieurs classes annexées avec pour objectif de préparer l'insertion professionnelle des jeunes concernés, en accord avec la définition donnée par l'ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959 (Art. 2.) qui précisait que « l'instruction obligatoire a pour objet l'éducation et les connaissances de base, les éléments de la culture générale et, selon les choix, de la formation professionnelle et technique ». Labregère cité par Mège-Courteix (1999, pp. 62-63) analysera qu'à ce moment précis, l'école change de vocation. En s'éloignant de l'acquisition de connaissances de base pour s'insérer dans la société, l'objectif est alors d'entrer de plain-pied dans une insertion professionnelle au service de la société, preuve de l'efficacité d'un système éducatif qui aura pour conséquence d'éloigner encore plus les élèves « à la marge » pour qui des mesures compensatoires seront mises en place alors même que les élèves les plus performants sont incités à développer encore plus leur potentiel. Reprenant les propos de Tedesco et Queiroz ainsi que de Gâteaux, Benoit précise que la sélection et la filiarisation précoce des élèves les plus performants vers des cursus d'excellence creusent encore plus l'écart tout en permettant toutefois de gérer ce problème d'écart de performances (Benoit, 2014, p. 191)

[29] Créés par la réforme Fouchet-Capelle en 1963.

D'ores et déjà il est intéressant de noter, qu'à travers la circulaire, se pose la question de l'avenir scolaire des enfants repérés comme relevant du champ de l'inadaptation et qui, ayant des troubles du comportement, présentent ou non une déficience intellectuelle. Pour ces derniers, ce n'est pas une scolarisation en milieu « ordinaire » ni en ENP ou CES qui est envisagée, la circulaire indique que « des instructions ultérieures préciseront les mesures qu'il convient de prendre pour assurer la scolarisation de ces deux groupes d'enfants ».

Comme le précise Gillig, les années 70 marqueront un tournant dans l'histoire de la scolarisation des élèves sortant de la norme scolaire. En effet, suite à la période de création d'un enseignement spécialisé dès 1909 pour scolariser des enfants « arriérés » s'ensuit une période traitant de « l'enfance inadaptée » de 1944 à 1970 avec un large développement du secteur de l'enseignement spécial fortement soumis à l'appréciation médicale de la situation du jeune à qui incombe totalement la responsabilité des difficultés d'apprentissage. Avec la création des Gapp[30], s'ouvre la période de l'adaptation et de l'éducation spécialisée (Gillig, 1999). Un psychologue et un ou plusieurs rééducateurs ont la charge d'un ou de plusieurs groupes scolaires dont ils veillent à l'adaptation en participant à l'observation, en intervenant sous forme de rééducations psychopédagogiques ou psychomotrices, pratiquées individuellement ou par petits groupes. Si certains élèves continuent de fréquenter leur classe, d'autres rejoindront temporairement une classe spéciale pour leur permettre d'acquérir des connaissances avant de revenir dans l'enseignement ordinaire. Plusieurs sortes de classes d'adaptation seront pensées, y compris pour le second degré[31] pour permettre de « prévenir » l'échec scolaire et « d'adapter » les enseignements aux élèves les plus en difficulté avec pour objectif soit de les faire revenir à un enseignement ordinaire suite à cette prise en charge, soit d'être orientés vers des classes ou des institutions spécialisées.

L'année 1975 fut importante à plusieurs titres. Tout d'abord, au niveau du système éducatif, la réforme Haby[32] signe une volonté d'unifier les CES[33] (collèges d'enseignement secondaire) et les CEG en collèges, les élèves peuvent alors suivre trois filières différentes : en collège d'enseignement secondaire dans lequel ils poursuivent leurs études (cycle long) aboutissant aux lycées et permettant la passation du baccalauréat, en collège d'enseignement général après la classe de troisième (second cycle court) conduisant à l'enseignement professionnel ou encore en classes de transitions et cycle terminal pratique, passerelle pour rejoindre les autres filières ou vers l'enseignement professionnel. L'article 1 spécifie que « tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation. Cette formation scolaire est obligatoire entre six et seize ans. Elle favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen ». Sous couvert de favoriser l'égalité des chances « des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes,

[30] Circulaire n° 76-197 du 25 mai 1976 intitulée « Prévention des inadaptations, Groupes d'aide psycho pédagogique, Sections et classes d'adaptation ».
[31] Initié à la Libération à travers le plan Langevin-Wallon (1947), la volonté de créer une « école unique » avec des degrés successifs et un cycle d'orientation, c'est par le biais de la réforme Berthoin (1959) que seront créés les CEG (collèges d'enseignements généraux) et les CET (collèges d'enseignements techniques) dont le cycle d'orientation devait permettre à chaque élève de se diriger vers la forme d'enseignement la plus appropriée. Le primaire est quant à lui unifié en 5 classes du CP au CM2).
[32] Loi n°75-620 du 11 juillet 1975.
[33] Décrets du 3 août 1963.

aux différents types ou niveaux de la formation scolaire. Ces dispositions assurent la gratuité de l'enseignement durant la période de scolarité obligatoire ».

Et d'une manière générale, à l'échelle de la société, c'est la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975[34] qui a défini un ensemble de droits de la personne handicapée dans un champ très large (éducation[35], formation, emploi, loisirs, aide sociale, soins, etc.) visant en priorité l'autonomie de la personne en privilégiant le maintien dans « un cadre ordinaire de travail et de vie ». La question de l'accessibilité des espaces et des services se posait alors afin de permettre « l'intégration » des personnes handicapées[36].

Enfin, la loi relative aux institutions sociales et médico-sociales, devait permettre d'harmoniser la cohérence et l'efficacité des actions à mener dans ce secteur tout en visant une certaine rationalisation du coût de son fonctionnement (IGAS, 1995, p. 10). Le décret relatif à l'organisation de la formation dans les écoles maternelles et élémentaires[37] précisera par la suite les modalités de soutien à organiser dans les écoles pour permettre aux élèves rencontrant des difficultés temporaires ou bien pour venir en aide aux élèves handicapés dans le cadre des heures dispensées au sein de l'école. Dans l'enceinte de l'établissement scolaire, les professionnels de divers horizons peuvent être mobilisés selon les besoins de l'élève (l'enseignant de la classe, l'enseignant spécialisé, la classe ou groupe d'adaptation). En fonction de la sévérité des handicaps, des pratiques pédagogiques, voire, thérapeutiques peuvent être dispensées dans des structures d'accueil particulières en dehors de l'établissement scolaire (annexe d'école ou école spéciale intégrée à des établissements sociaux, médicaux ou médico-éducatifs).

En 1985, à travers le décret n°85-924 du 30 août 1985 relatif aux Etablissements Publics Locaux d'Enseignement (EPLE), les écoles nationales de perfectionnement (ENP) et les Etablissements Nationaux d'enseignement Spécial (ENS) deviennent des établissements régionaux d'enseignement adapté (Eréa). Ces collèges et lycées sont supervisés par le ministre de l'éducation nationale et les autorités académiques. Ce travail possible entre les structures de l'Education nationale et les institutions relevant du Ministère de la Santé sera renforcé par le biais de la Loi d'orientation sur l'éducation (n°89-486 du 10 juillet 1989) qui précise qu'afin de contribuer à l'égalité des chances, le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui assurer l'acquisition d'une culture commune ainsi qu'une qualification. Le principe d'intégration est rappelé ainsi que la participation des établissements et services de soins et de santé. La circulaire d'orientation n° 89-036 du 6 février 1989 parue quelques mois auparavant, annonce la transformation des SES du second degré en Segpa[38]où les jeunes pourront suivre trois années

[34] Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées.
[35] La création de la CDES (commission départementale pour l'éducation spécialisée) permettra l'orientation vers des établissements d'éducation spéciale pour les enfants de la naissance à 20 ans et la COTOREP (commission technique d'orientation et de reclassement professionnel, créée en 1957) prendra le relai pour les adultes.
[36] C'est à travers le rapport Bloch-Lainé que sera défini plus précisément par la suite le terme « handicapé » : « On dit « handicapés » ceux qui subissent, par la suite de leur état physique, mental, caractériel ou de leur situation sociale, des troubles qui constituent pour eux des handicaps, c'est-à-dire des faiblesses, des servitudes particulières par rapport à la normale, la normale étant définie comme la moyenne des capacités et des chances de la plupart des individus dans la même société » (Bloch-Lainé, 1977, p. 1). Auparavant la loi n°57-1223 du 23 novembre 1957 définissait le travailleur handicapé et la loi n°74-955 du 19 novembre utilisait le terme de « handicapés sociaux ».
[37] Décret n°76-1301 du 28 décembre 1976 relatif à l'organisation de la formation dans les écoles maternelles et élémentaires.
[38] Section d'enseignements généraux et professionnels adaptés.

de formation afin de les diriger vers une qualification comme le CAP[39]. Sans définir les publics qui pourront y accéder (l'introduction de la présente circulaire fait état de l'avancée des réflexions sur les « débilités légères »), il est néanmoins évoqué que « la SES est encore trop souvent sollicitée pour accueillir des élèves que rien ne prédestine à recevoir un enseignement spécialisé. La surreprésentation des élèves étrangers, maîtrisant mal la langue française, en est un exemple. L'admission de tels élèves en SES, alors qu'ils gagneraient à bénéficier au collège de structures linguistiques adaptées, est un abus ». La circulaire parue l'année suivante[40] avancera notamment sur ce point en demandant aux enseignants « d'abandonner une définition générale des différents troubles cognitifs comme irréversibles », la question de l'éducabilité est ainsi mise sur le devant de la scène et ce sont notamment les enseignants spécialisés titulaires du CAPSAIS (Certificat d'Aptitude aux actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaires) Option F qui assureront les enseignements (Annexe n°8).

À leur tour, les années 1990 vont être marquées par des évolutions en termes de regard porté sur l'écart à la norme scolaire. Plusieurs logiques de scolarisation se dessinent alors en fonction du « profil de l'élève » au sein du système éducatif : les élèves relevant de la (grande) difficulté scolaire, les élèves relevant du champ du handicap, les élèves ayant des difficultés liées à leur comportement (Annexe n°7).

Concernant le champ de la difficulté scolaire, la création des Rased (Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté )[41] en remplacement des classes d'adaptation et des Gapp, annonce le passage d'une logique d'enseignement d'adaptation (en quelque sorte une réadaptation du jeune) à celle d'un enseignement adapté. Les Rased ont vocation à soutenir des élèves en difficulté scolaire par des aides pédagogiques spécialisées, rééducatives et/ou un suivi psychologique sur un temps limité en groupe restreint. A travers la circulaire n° 2001-105 du 8 juin 2001, les enseignants des Rased doivent s'engager dans une réflexion commune avec les enseignants des collèges sur l'articulation primaire-sixième. Dans le premier et le second degré, certains élèves bénéficieront d'un PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Educative) destiné à travailler des compétences particulières sur un temps limité et ainsi favoriser une meilleure entrée dans les apprentissages. Une fois arrivés dans le second degré, les élèves ayant de grandes difficultés scolaires pourront rejoindre la Segpa ou l'Éréa.

Concernant les élèves « entrés dans un processus de rejet de l'institution scolaire et des apprentissages, en risque de marginalisation sociale ou de déscolarisation (absentéisme non justifié, aboutissant à des exclusions temporaires ou définitives d'établissements successifs mais aussi extrême passivité) sont créés des dispositifs relais[42] comme lieu d'accueil temporaire afin de les réinsérer dans un parcours de formation. Plus particulièrement pour les élèves âgés de 13 à 16 ans dont le comportement perturbateur les a conduits à de multiples exclusions (perturbation du « climat scolaire », « relations avec les enseignants et les autres élèves conflictuelles »), la création en 2010 d'Établissements de réinsertion scolaire (ERS)[43] doit permettre un éloignement de ces derniers « aussi longtemps que nécessaire ». Des dispositifs

[39] Certificat d'Aptitude Professionnelle.
[40] Circulaire n° 90-340 du 14 décembre 1990 portant sur l'organisation des enseignements généraux et professionnels adaptés.
[41] Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990 portant sur la mise en place et l'organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.
[42] Circulaire n° 2006-129 du 21 août 2006.
[43] Circulaire n° 2010-090 du 29 juin 2010.

relais incluant des classes, des ateliers et des internats relais remplaceront ces deux types de scolarisation à partir de 2014[44].

Pour les élèves ayant une reconnaissance médicale de troubles « dys », une scolarité « ordinaire » peut être suivie avec la mise en place d'un PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé)[45].

Pour les élèves ayant été reconnus handicapés, une scolarisation « ordinaire » peut être suivie, avec ou sans la présence d'un-e AESH dont les missions sont définies au regard des besoins du jeune. Pour d'autres, une scolarisation au sein d'une classe particulière peut être envisagée dans le premier degré : les Clis ont été créées en 1991[46]et avaient pour vocation d'accueillir à temps complet ou à temps partiel des élèves ne pouvant pas encore ou plus être en classe ordinaire. Quatre types de Clis correspondant aux quatre grands types de handicap : handicap mental (Clis-1), handicap auditif (Clis-2), handicap visuel (Clis-3) et handicap moteur (CLIS-4) sont ainsi ouvertes en remplacement des classes de perfectionnement. Un premier glissement va s'opérer en 2009 quand les Clis (classes d'intégration scolaire) deviendront des Clis (Classes pour l'inclusion scolaire)[47] mais ce n'est réellement qu'en 2015[48] qu'elles seront renommées des Ulis Ecole. Pour le second degré, ce n'est qu'à partir de 1995 que se crée la possibilité d'offrir une poursuite de scolarisation après la Clis : des UPI[49] sont créées pour scolariser les élèves pré-adolescents et adolescents présentant un handicap mental, âgés de 11 à 16 ans. Ces Unités seront étendues aux jeunes handicapés sensoriels ou moteurs[50] en collège et en lycée. En 2010, un virage s'opère par un changement de dénomination, les UPI deviennent des Ulis[51] (Unités localisées pour l'inclusion scolaire).

Le passage de l'intégration à l'inclusion mérite d'être repris à la lumière des classifications internationales alors en cours. Dans les années 80, Wood produit, avec son équipe, une Classification Internationale du Handicap (CIH), qui sera traduite en France en 1988. La CIH décline des déficiences et des incapacités en trois niveaux : le handicap apparaît en tant que désavantage vécu par une personne dans la société (limitation ou interdiction de l'accomplissement d'un rôle) résultante d'une incapacité partielle ou totale à accomplir une activité, elle-même conséquente à une déficience. Ce modèle critiqué pour sa linéarité (enchaînement de conséquence de la déficience au désavantage en passant par l'incapacité) qui attribue la « responsabilité d'un handicap à son porteur est qualifiée de modèle individuel et procède d'une vision biomédicale qui se retrouve dans les dénominations des différentes Clis par exemple. À partir de 1998, Fougeyrollas et son équipe proposent un schéma visant à modéliser le Processus de Production du Handicap (PPH) basé sur une approche systémique visant à rendre compte des causes et conséquences des atteintes de l'intégrité des personnes, les facteurs intrinsèques (personnels) et extrinsèques (environnementaux) sont pris en compte en termes de leviers ou de freins au regard des habitudes de vie pour décrire une situation (Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté & St Michel, 1998). Cette démarche se retrouvera dans

[44] Circulaire n° 2014-037 du 28 mars 2014 à propos des dispositifs relais.
[45] Circulaire n° 2015-016 du 22 janvier 2015 à propos de la mise en place du plan d'accompagnement personnalisé (PAP).
[46] Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991.
[47] Circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009.
[48] Circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015.
[49] Circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995.
[50] Circulaire n° 2001-035 du 21 février 2001.
[51] Circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010.

la Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) publiée par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) en 2001. Elle prend en effet appui sur les interactions réciproques des fonctions et structures organiques (déficience), des activités (limitations de l'activité), de la participation (restriction), des facteurs environnementaux et des facteurs personnels. La place de l'environnement et des interactions plurifactorielles est ici affirmée à la différence de la précédente classification (CIH) et on retrouve dans le descriptif de la loi du 11 février 2005 (mais pas dans le titre de cette dernière) un glissement de la « personne handicapée » à celui de « personne en situation de handicap ». S'il n'est pas explicitement fait état du terme d'inclusion dans la loi, le passage de la Clis comme Classe pour l'inclusion scolaire à Ulis Ecole (tout comme le passage de l'UPI à l'Ulis Collège et lycée) amorce le virage inclusif[52].

Un parallèle pourrait être dressé avec les élèves arrivant en France et ne parlant pas la langue française (allophone). En effet, l'organisation de la scolarité fut d'abord pensée en Classe d'INtégration (CLIN) et Classe d'accueil (CLA), puis seront remplacées par des Unités Pédagogiques pour les Elèves Allophones Arrivants (UPE2A).

Dans le champ médico-social, suite à la publication des Annexes XXIV (1956, 1989), des établissements accueillant divers types de handicaps vont se développer : établissements et services prenant en charge des enfants ou adolescents présentant une déficience motrice, établissements pour enfants et adolescents inadaptés (Instituts de Rééducation renommés Instituts Thérapeutiques Educatifs et Pédagogiques[53]), établissements et services pour des enfants ou adolescents polyhandicapés, établissements pour déficients intellectuels (IME), création et d'organisation d'unités d'enseignement dans les établissements et services médico-sociaux ou de santé[54], établissements spécialisés pour l'autisme et ouverture de 30 "unités d'enseignement" adaptées dans les écoles maternelles dès 2014[55] et enfin création d'Unités d'Enseignement Externalisées des établissements et services sociaux et médico-sociaux (UEE)[56] ;

Concernant des jeunes ayant des troubles psychiques ou de la santé, la scolarité pourra être organisée à temps complet ou partiel en collèges et lycées climatiques (créés après la seconde guerre mondiale) ou encore en école de plein Air[57] (qui disparaît en 2009), en hôpital de jour[58] ou bien en mobilisant une assistance pédagogique à domicile[59].

[52] Notons au passage que la loi du 11 février 2005 dissocie clairement les déficiences mentales (jusqu'alors utilisées) des déficiences psychiques et cognitives. Le champ du handicap recouvre ainsi les déficiences motrices, sensorielles, mentales, cognitives, psychiques, les polyhandicaps, les handicaps rares et les troubles de la santé invalidant.
[53] Décret n° 2005-11 du 6 janvier 2005.
[54] Arrêté du 2 avril 2009.
[55] Instruction ministérielle n° DGCS/SD3B/DGOS/SDR4/DGESCO/CNSA/2014/52 du 13 février 2014.
[56] Instruction ministérielle n° DGCS/3B/2016/207 du 23 juin 2016 relative au cahier des charges des unités d'enseignement externalisées des établissements et services sociaux et médico-sociaux (ESMS).
[57] Décret du 18 juillet 1939 et Circulaire n° 75-123 du 17 mars 1975.
[58] Circulaire du 11 décembre 1992.
[59] Circulaire n° 98-151 du 17 juillet 1998.

Enfin, concernant le domaine particulier de la justice, des temps d'enseignement doivent être également prévus[60] dans les établissements pénitentiaires pour mineurs ou en Centre éducatif fermé (CEF[61]).

Du point de vue de l'évolution des lois d'orientation, si celles de 1989[62] et de 2005[63] rappellent que la mission première de la Nation est de contribuer à l'égalité des chances, celle de 2005 précise que pour garantir ce droit, des aides seront attribuées selon les ressources et les mérites des individus et que ces derniers doivent acquérir un socle commun pour construire leur avenir et réussir leur vie en société. Un glissement s'effectue avec les lois de 2013[64] et de 2019[65] où les capacités individuelles d'apprendre et de progresser sont reconnues. L'État est alors le garant de la réussite scolaire de tous les élèves. La question de l'intégration scolaire des « jeunes handicapés » est favorisée (1989) en associant les établissements et services de soin et de santé pour les aider à élaborer leur projet d'orientation scolaire et professionnelle en fonction de leurs aspirations et capacités. Des aménagements et des actions de soutien sont envisagés pour les élèves en difficulté (dont ceux atteints de troubles spécifiques) ou bien un enseignement adapté peut être proposé (2005, art.27). La loi de 2013 va plus loin en préconisant des adaptations et des aménagements des épreuves d'examens et pose la nécessité de former les enseignants et les personnels d'éducation quant à la scolarisation des élèves en situation de handicap dans une scolarité ordinaire. Suite à la loi du 11 février 2005[66], des emplois d'accompagnants (AESH) vont se développer à la fois comme une réponse aux besoins du jeune handicapé qui ne pourrait accéder à l'école sans aide humaine mais aussi comme facilitateur pédagogique pour lui permettre d'accéder aux apprentissages et aux savoirs (2013)[67]. On notera surtout que c'est à travers cette loi qu'est posé le principe de l'école inclusive[68].

Le développement de l'autonomie du jeune est au cœur des préconisations de la loi d'orientation de 2019 qui réaffirme la place des parents et du jeune dans la construction de son parcours scolaire et professionnel. Cette loi engage l'État sur des réformes prônant: la création d'un grand service public de l'Ecole inclusive, une « meilleure formation des professeurs » au sein des Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Education (INspé), de la prévention accrue dès la maternelle pour dépister d'éventuels troubles au motif d'adapter le cadre scolaire, une « éducation de qualité en prenant en compte les singularités et les besoins éducatifs particuliers des élèves », « un meilleur recrutement et une formation » pour les Accompagnants

[60] Circulaire n° 98-106 du 25 mai 1998 sur l'enseignement aux jeunes détenus. Organisation, objectifs et méthodes pédagogiques.
[61] Note de service n° 2005-048 du 4 avril 2005.
[62] Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation.
[63] Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 intitulée « Orientation et programme pour l'avenir de l'École ».
[64] Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.
[65] Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.
[66] Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.
[67] Le code de l'éducation, référence concernant les principes éducatifs, au travers du Chapitre II, décrit les dispositions particulières aux enfants et adolescents handicapés. « Pour satisfaire aux obligations qui lui incombent en application des articles L. 111-1 et L. 111-2, le service public de l'éducation assure une formation scolaire, professionnelle ou supérieure aux enfants, aux adolescents et aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant. Dans ses domaines de compétence, l'Etat met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés».
[68] « Il [le service public] reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction » Article L. 111-1 du code de l'éducation.

des Elèves en Situation de Handicap (AESH) appartenant à la communauté éducative ou encore une coopération « plus étroite » avec le secteur médico-social.

Il est à noter que les expressions changent, aux élèves handicapés succèdent les « élèves en situation de handicap », et « leur intégration dans la société » est remplacée par « une société inclusive ».

Au regard de l'évolution du couple « égalité/équité » proposé en Annexe n°2 à propos des références européennes et internationales, nous pouvons observer également une évolution des objectifs du système éducatif français dont on pourrait globalement dire que si les lois d'orientation de 1975 et de 1989 permettaient d'envisager une égalité d'accès à l'école au regard des droits de chaque personne à accéder à l'éducation, celle de 2005 impulse quant à elle, une égalité de traitement en permettant que les besoins singuliers soient pris en compte au regard des attendus scolaires. La loi de 2013 envisage que chaque élève puisse acquérir un socle commun de connaissances et de savoirs (égalité de réussite scolaire) alors que la loi de 2019, vise à assurer une « éducation de qualité à tous les élèves », ainsi que le développement de leurs potentialités à travers la construction d'un parcours de formation adapté (égalité de réalisation sociale). Pour autant, en prenant appui sur le panel de classes/dispositifs/unités d'enseignement proposés (Annexe n°7) pour répondre à la diversité des besoins que peuvent manifester les élèves, nous pouvons observer, à l'instar de Thomazet qu'« actuellement, les dispositifs français, stratifiés par des créations successives, ne sont pas organisés par besoins particuliers En conséquence, dans un même établissement scolaire, des élèves en difficulté en français vont être aidés, en fonction de l'origine supposée de leur difficulté : soit par le spécialiste des enfants du voyage, ou du handicap visuel, ou auditif, par les systèmes d'aide spécialisés ou non spécialisés… ou pas aidé du tout si leurs difficultés ne rentrent dans aucune des catégories prévues ! » (Thomazet, 2012, p. 14).

La proposition actuelle de dispositifs dans le système éducatif (issue de son histoire), malgré le passage de CIH à la CIF qui a permis d'infléchir les politiques éducatives vers une prise en compte de l'environnement de la personne, ne trouve pas écho dans la structuration même du système, certains élèves restent scolarisés selon une logique ségrégative (en fonction de leur handicap) déléguant ainsi à des dispositifs comme les Ulis la responsabilité d'assurer leur formation scolaire[69] en milieu scolaire ordinaire[70]. Il est donc encore difficile de sortir d'une vision médicale liée au handicap car l'accès à certains dispositifs de soutien à la scolarisation ne peut se faire qu'après reconnaissance du statut de handicap par la MDPH, ce qui, de fait, créée une certaine catégorisation du public à travers ses manques ou écarts à la norme avant de percevoir l'individu pour ce qu'il est, notamment dans ses réussites et ses capacités, l'expression de sa personnalité. La réussite scolaire sous-entendue comme la réalisation de son potentiel doit dépasser la question du handicap dans le cadre d'une logique d'éducation inclusive. Le paradoxe réside notamment dans le fait que l'accompagnement par un dispositif

[69] « Pour satisfaire aux obligations qui lui incombent en application des articles L. 111-1 et L. 111-2, le service public de l'éducation assure une formation scolaire, professionnelle ou supérieure aux enfants, aux adolescents et aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant. Dans ses domaines de compétence, l'Etat met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés », Article L112-1 du code de l'éducation.

[70] « En fonction des résultats de l'évaluation, il est proposé à chaque enfant, adolescent ou adulte handicapé, ainsi qu'à sa famille, un parcours de formation qui fait l'objet d'un projet personnalisé de scolarisation assorti des ajustements nécessaires en favorisant, chaque fois que possible, la formation en milieu scolaire ordinaire ». Article L112-2 du code de l'éducation.

particulier est conditionné par une orientation vers ce dernier établi par des instances ayant leurs propres grilles d'évaluation des besoins, évaluations réalisées en amont de l'inscription sur un dispositif au risque d'enfermer le jeune dans un profil particulier justifié par sa place dans ce dispositif. L'existence d'un dispositif se justifie et est justifié par la présence de jeunes qui répondent à un profil particulier qui constitue en quelque sorte leur identité sans que cela ne soit forcément réinterrogé par la suite. Ceci a comme conséquence pour les acteurs d'agir en « remédiation » des difficultés assignées plutôt que d'agir en interrogeant le potentiel du jeune corrélativement à ses besoins et ses aspirations, ses projets, son désir d'apprendre.

### 1.2.2. Du besoin éducatif particulier au besoin « en situation »

En France, mais aussi dans d'autres pays, comme nous avons pu le voir précédemment, les élèves « handicapés » sont désignés à travers le prisme médical les assignant à des catégories particulières leur donnant accès (ou non) par la suite à une scolarisation dans un système éducatif ordinaire ou spécial. Pour autant, des élèves ayant des comportements ou des besoins similaires, non reconnus comme « handicapés » ne peuvent alors prétendre à une scolarisation particulière fut-elle dans l'ordinaire. Et de la même manière, un jeune ayant été reconnu comme « handicapé » ne tirera pas forcément bénéfice d'une scolarisation particulière pour peu que certaines adaptations soient pensées pour lui rendre accessibles les apprentissages.

Les mots ont leur importance et le terme d'enfant « avec difficultés d'apprentissage(s)» est initialement proposé à travers le rapport Warnock (1978), rejetant ainsi le vocabulaire de l'inéducable et du handicap fortement connotés sur le plan médical. Pour éviter la stigmatisation, l'expression de « besoin éducatif spécial[71] » sera dès lors utilisée, mais pas seulement pour les jeunes relevant du champ du handicap mais d'une manière plus globale, pour tous les apprenants pour lesquels il s'agit de réfléchir aux moyens à mettre en œuvre pour non pas uniquement assurer leur présence « physique » dans l'école de tous mais de veiller à ce qu'ils partagent les mêmes lieux de scolarisation, les mêmes activités et l'acquisition de connaissances afin d'appartenir à une même communauté. Cependant, l'expression de « besoins éducatifs particuliers » présente dans le contexte britannique ne prendra pas forme aussitôt dans les politiques éducatives britanniques et européennes. Ce n'est qu'en 1994, à travers la Déclaration de Salamanque (UNESCO) qu'elle sera préconisée, dans l'objectif de créer une école pour tous, et ce, quels que soient les difficultés et les handicaps éprouvés par les apprenants (p.11), afin de répondre à la grande diversité des élèves. Deux ans plus tard, l'Agence européenne installera une nouvelle commission intitulée « European Agency for Development in Special Needs Education » qui évoluera en 2014 sous un nouvel intitulé, « European Agency for Special Needs and Inclusive Education », rendant ainsi visibles les nouvelles valeurs portées par cette commission.

En France, de nombreux travaux ont pu montrer que « traiter en séparant... pour intégrer, [est]une déjà « vieille histoire » (Vial, Hugon, 2009; Pinell, Zafiropoulos, 1978; Monceau, 2001). Le terme de « besoins éducatifs particuliers » prendra forme notamment à travers la

[71] Special Educational Needs.

circulaire n°2002-111[72]. Les élèves concernés sont ceux qui « du fait de leur situation particulière (maladies, handicaps, difficultés scolaires graves et durables), nécessitent, pour une durée variable, la mise en œuvre de démarches pédagogiques adaptées, assorties, dans certains cas, d'accompagnements éducatifs, rééducatifs et thérapeutiques exigeant le concours de services ou de professionnels extérieurs à l'école ». D'ores et déjà, il est précisé que les dispositifs mis en place pour accueillir ces élèves n'ont pas vocation à se substituer aux actions d'aides que tout enseignant met en œuvre dans sa classe ni à remédier aux difficultés liées aux conditions d'apprentissage partagées par tous les élèves « mais de répondre aux besoins particuliers de certains élèves, différents selon qu'il s'agit des dispositifs d'adaptation ou d'intégration ». En 2003, à travers un fascicule intitulé « répondre aux besoins éducatifs particuliers », il est énoncé que « toute classification, même fondée sur une réalité indiscutable (enfant non francophone) ou un diagnostic médical (trisomie 21, myopathie, épilepsie...) est de peu d'utilité pour l'enseignant. Elle fait souvent écran à ce qui va permettre d'engager le processus d'apprentissage à l'école : évaluer les besoins de l'élève pour concevoir les adaptations utiles ». Le rôle de l'enseignant est donc central en prenant pour référence la norme scolaire pour identifier ce dont l'enfant est capable, il peut faire appel à des personnels plus spécialisés pour affiner le bilan fait dans le cadre de la classe, en situation scolaire. Le travail de coopération est pensé comme un temps où les différents professionnels (le maître de la classe, les personnels spécialisés ou encore les intervenants auprès de l'enfant) doivent pouvoir croiser leurs regards en termes d'acquis, de besoins prioritaires et d'obstacles pour penser les aménagements en classe et des actions en dehors du temps scolaire (Direction de l'enseignement scolaire, 2003).

Le passage à la CIF (2001) et par conséquent, à la prise en compte de la situation pour expliquer et tenter de comprendre ce qui fait obstacle reste en contradiction avec des pratiques d'orientation encore utilisées aujourd'hui malgré une volonté affichée de sortir d'une discrimination inhérente à l'utilisation de catégories de besoins éducatifs particuliers. Ces termes restent très attachés à des approches médicales ou psychologiques, ce qui conduit à des catégorisations qui enferment les publics ainsi désignés au sein de classe ou de dispositifs spécialisés, encadrés par des professionnels aux pratiques elles-mêmes spécialisées. C'est ainsi que pour permettre à certains apprenants de bénéficier d'aménagements particuliers, un médecin doit « reconnaître » le trouble « dys » pour enclencher la construction et la mise en œuvre d'un PAP. C'est bien encore la pose d'un diagnostic sur un écart à la norme scolaire qui va enclencher une reconnaissance de besoin(s) entrainant par conséquent une réflexion sur les adaptations à apporter à l'élève. Il s'agit ici d'être dans une certaine « remédiation » à partir d'éléments issus d'un diagnostic restant alors relativement figé (non réétudié au fur et à mesure des apprentissages), basé sur des observations faites à un moment donné (pas forcément en classe, ni en situations d'apprentissage diverses) sans réinterroger la réalité de chaque apprenant en contexte d'apprentissage. Il s'agit alors de répondre, selon une logique de compensation basée sur l'établissement *a priori* de besoins au regard d'une catégorisation médicale. Si certains pourront bénéficier de projet/plan tels que le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) ou encore le Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP), d'autres bénéficieront d'une aide ponctuelle de la part d'enseignants spécialisés au sein du Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased). Pour les plus en difficulté scolaire, une

[72] Circulaire n°2002-111 intitulée « Adaptation et intégration scolaires : des ressources au service d'une scolarité réussie pour tous les élèves ».

scolarisation en Section d'Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés (Segpa), en Établissement Régional d'Enseignements Adaptés (Éréa), ou encore en classe et atelier relais pourra s'organiser. Enfin, pour les jeunes reconnus en situation de handicap, certains poursuivront une scolarité « ordinaire » avec ou sans AESH, d'autres seront scolarisés au titre d'un dispositif Ulis, d'autres encore poursuivront pour totalité ou partie leur scolarisation au sein d'une unité d'enseignement dépendante d'un établissement médico-social (Itep, IME…). Plus particulièrement, la scolarisation accompagnée par un dispositif Ulis nécessite que l'élève ait été reconnu « handicapé » par la MDPH (condition nécessaire pour accéder à ce dispositif) et qu'une orientation vers le dispositif Ulis ait été proposée et acceptée par les parents pour qu'une attention particulière lui soit portée. Bien que les différentes circulaires encadrant ces dispositifs (1995[73], 2001[74], 2010[75], 2015[76]) précisent que ce qui rassemble les élèves d'un même dispositif c'est la similitude de leurs besoins éducatifs particuliers[77], il n'en reste pas moins que les différentes catégories de dispositifs sont en même temps présentées comme une réponse cohérente aux besoins d'élèves en situation de handicap présentant des TFC (troubles des fonctions cognitives ou mentales), TSLA (Troubles Spécifiques du Langage et des Apprentissages), TED (Troubles Envahissants du Développement dont l'autisme), TFM (Troubles des Fonctions Motrices), TFA (Troubles de la Fonction Auditive), TFV (Troubles de la Fonction Visuelle), TMA (Troubles Multiples Associés : pluri-handicap ou maladie invalidante). Par conséquent, le regroupement d'élèves au sein d'un dispositif Ulis, concentrera des personnes ayant des traits différents mais qui extérieurement seront désignées comme les « élèves du dispositif », qui devient alors aux yeux de toute la communauté éducative et du jeune et de sa famille, une catégorisation sociale particulière.

Alors, pour rendre la réflexion plus pertinente, en tout état de cause, plus proche de la réalité vécue et modifiée par l'apprenant lui-même, ne faudrait-il pas faire évoluer cette expression de « besoins particuliers » vers l'utilisation de l'expression de « besoins situés » (Benoit, 2014) afin de prendre du recul par rapport à cette constante médicalisation de l'écart à la norme scolaire ? Ceci est donc à mettre en lien avec le concept « d'accessibilité universelle » (ou « Design for All ») qui sous-entend la conception de produits, de programmes ou de services pouvant être utilisés par tous, de manière la plus indépendante possible (Conseil de l'Europe ResAP, 2001) pour accéder aux mêmes apprentissages. Ces « besoins situés » permettraient l'émancipation d'une logique médicale et inciterait l'enseignant à s'intéresser plus précisément à ce qui fait obstacle (approches pédagogiques et didactiques) pour ne plus être seulement dans la remédiation (Benoit, 2014, p. 197; Assude, 2019). La réflexion ne doit plus s'engager au regard d'éléments préétablis mais bien au moment de la réalisation selon un principe d'éducabilité qui redonne à chacun la possibilité d'entrer dans les apprentissages sans cantonner

[73] Circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995 intitulée « Mise en place de dispositifs permettant des regroupements pédagogiques d'adolescents présentant un handicap mental : les UPI » .

[74] Circulaire n° 2001-035 du 21 février 2001 intitulée « Scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et développement des unités pédagogiques d'intégration (UPI) ».

[75] Circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010 intitulée « Les Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis, ex-UPI)».

[76] Circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015 intitulée « Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés ».

[77] La circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015 concernant les « Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés » précise que : « La constitution du groupe d'élèves d'une Ulis ne doit pas viser une homogénéité absolue des élèves, mais une compatibilité de leurs besoins et de leurs objectifs d'apprentissage, condition nécessaire à une véritable dynamique pédagogique ».

l'apprenant à ce que l'on sait de lui en amont, réduisant de fait toute ambition éducative. Cela nécessite de la part de l'enseignant une expertise lui permettant d'agir au sens du *kaïros,* c'est-à-dire l'opportunité qui renvoie au moment ciblé de l'occasion favorable au changement souhaité. Agir ainsi prend donc nécessairement appui sur le fait que le besoin n'est pas uniquement lié à l'individu mais qu'il s'inscrit comme résultant de ses interactions sociales (Lefèvre & Marsault, 2018, p. 174). Parce que le *kaïros*, fondamentalement inscrit dans la pratique et dans une dynamique capable de saisir au vol l'occasion qui se présente pour agir dans le sens visé, nous préférons le qualificatif « en situation » qui donne une certaine dynamique à la réflexion et engage à repenser systématiquement (donc lors de chaque phase d'apprentissage) les variants et les invariants. Pour Benoit (Benoit, 2014, p. 195), considérer uniquement l'élève sous l'angle du/des « besoin(s) éducatif(s) particulier(s), détourne alors l'attention de ce que Vergnaud (2004) appelle « l'analyse de l'activité, dans ses relations avec la structure des situations offertes et avec les conditions effectives, sociales et institutionnelles dans lesquelles prend place cette activité » (2004, p.8). Par conséquent, pour le professionnel, il s'agit d'identifier non seulement en amont mais aussi tout au long du déroulement de l'action d'apprentissage, les conditions extérieures objectives qui peuvent l'influencer (l'espace de la classe, les personnes présentes, le matériel nécessaire, les consignes…) mais aussi les conditions *in situ* qui peuvent être ou non sources d'obstacles (le sens donné à la situation d'apprentissage par l'élève, ses expériences précédentes, les pairs présents ou non, la qualité des interactions, le climat de la classe…). C'est la combinaison de ces conditions et l'imprévisibilité plus ou moins grande des besoins du jeune « en situation » qui vont amener le professionnel à faire des choix pour répondre aux problématiques identifiées sur le moment.

Mais encore, faut-il user d'une certaine catégorisation fut-elle de « besoins situés » ou « en situation » pour caractériser certains élèves et leurs besoins au regard des attendus scolaires au risque de paraître discriminant encore une fois ? Le Breton note ainsi que « sans doute ne faut-il pas craindre de nommer les différences car elles existent, mais le langage, surtout en ce domaine, n'est pas seulement dénotatif, il connote et il est contradictoire de désigner sur un versant dépréciatif (« débile, psychotique, trisomique, handicapés mentaux ou physiques », etc.) des acteurs dont on souhaite justement promouvoir de meilleures conditions d'existence » (Le Breton, 2007, p. 215).

Mazereau, prenant appui sur des recherches antérieures, souligne quant à lui le risque de basculer vers une « universalisation des difficultés rencontrées par les enfants dans leur éducation quelle qu'en soit la cause (Thomazet, 2012) […] ou bien vers une addition de catégories dans une désignation générique perdant toute substance (Armstrong et Barton, 2003; Valadà, Medeghini et d'Alessio, 2013) » (Mazereau, P., Laville, M., 2019, p. 217). L'expression reste donc source de contradictions tant elle peut construire des destins scolaires en dehors de toute préoccupation réelle du potentiel de chaque jeune. Ainsi, Le Breton nous interpelle quand il écrit à propos de certains élèves que certains « n'ont jamais eu la possibilité de connaître une intégration sociale plénière à la suite du label « handicap mental » ou de troubles de la personnalité qui les ont éloignés d'emblée de la citoyenneté, et réunis dans une communauté de destin qui s'ignore. Leur dérogation aux normes d'intelligence ou de conduite les écarte du fonctionnement régulier de la société et les voue au labelling négatif des sensibilités collectives (Edgerton, 1967 ; Gottlieb, 1975 ; Jodelet, 1989) » (Le Breton, 2007, p. 213).

Ainsi, malgré une volonté affichée[78] d'engager le système éducatif sur des valeurs inclusives, l'orientation et l'affectation d'élèves sur des dispositifs Ulis restent basées sur l'appartenance à une catégorie de handicap, au risque d'ancrer les pratiques centrées sur la différence, la difficulté, le trouble, ce qui «incite à lire ses actes, sentiments, espérances et potentialités à travers l'unique prisme de ce qu'elle aurait trop en moins, trop en trop, trop en écart » (Pelgrims, 2019, p. 44). Quelques années plus tôt, Thomazet soulignait lui-aussi le risque de ne plus voir les élèves qu'à travers les catégories qui les représentent les menant par ce fait à être exclus des parcours ordinaires de scolarisation (Thomazet, 2012; 2008). Cela n'est pas sans poser question notamment pour enclencher une dynamique de transformation des pratiques enseignantes de deux points de vue : du côté de la prise en compte de l'élève à travers le regard posé sur lui et du côté de la spécialisation des enseignants.

Concernant le regard porté par les enseignants, les travaux de Desombre et son équipe. (2008), de Monteil et Huguet (2013) ou encore de Mazereau (2011) sont éclairants sur ce point. En effet, basées sur l'étude des stéréotypes de la difficulté scolaire, c'est-à-dire les caractéristiques attribuées aux « bons élèves » ou aux « mauvais élèves », les recherches mettent en avant, chez les professionnels qui les énoncent, l'inscription des élèves dans un groupe (« catégorisation sociale ») au risque de généraliser des traits caractéristiques qui seront alors attribués à toutes les personnes englobées sous le terme « d'élève en réussite » ou « d'élève en difficulté ». Ses attributs, ses comportements seront alors reliés à ce groupe d'appartenance et influencent la manière dont les professionnels peuvent se comporter à leur égard. Les auteurs précisent que les conceptions de bon ou de mauvais élève (associées à l'élève en réussite et à celui en difficulté) va bien au-delà de la relation aux apprentissages et font appel à des caractéristiques de personnalité, des comportements (Desombre *et al*., 2008, p. 215) tout en considérant que les performances intellectuelles restent dépendantes des propriétés cognitives des apprenants (Monteil & Huguet, 2013, p. 14).

Particulièrement à propos des élèves à « besoins éducatifs particuliers », les travaux de Lefèvre et Marsault (2018) montrent que les enseignants prennent en compte les besoins mais uniquement quand l'organisation initialement prévue se trouve remise en question. Aussi, la préoccupation liée aux « besoins éducatifs particuliers » s'inscrit dans les pratiques comme ce qui vient en changer le déroulement habituel (Lefèvre & Marsault, 2018, pp. 180-181). Ces auteurs observent même qu'en fonction de la formation des enseignants (1er degré/2nd degré), « la différenciation répond plus au trouble du déroulement de l'apprentissage collectif qu'au besoin éducatif lui-même » (Lefèvre & Marsault, 2018, p. 173) et que cela est en lien avec leur formation initiale, formation plutôt pédagogique pour l'un et plutôt didactique pour l'autre.

Enseignants « ordinaires » et « spécialisés » attachent une importance à une scolarisation « ordinaire » comme vecteur de progrès (Mazereau, 2011) mais définissent différemment leurs missions auprès de ces élèves : soit la place des apprentissages est peu présente et c'est la considération de l'accueil, de la relation à l'élève et sa valorisation qui sont privilégiées, ou bien les apprentissages sont plus présents que la relation aux adultes et aux pairs. Toutefois, chez les enseignants spécialisés, l'école est envisagée comme un « milieu potentiellement hostile » suscitant une certaine souffrance éprouvée par les publics handicapés dont les besoins particuliers doivent s'intégrer « dans le cadre normatif inchangé de la classe ordinaire » (Mazereau, 2011). Bien que les valeurs de l'éducation inclusives prennent en considération la

[78] Circulaire n° 2019-088 du 5 juin 2019 intitulée « Circulaire de rentrée 2019 – École inclusive ».

place de l'environnement comme source d'obstacles, les travaux de Desombre *et al*. montrent que les mots pour décrire la difficulté scolaire s'enracinent dans une problématique individuelle à travers des aspects cognitifs, des aspects comportementaux et relationnels sans requestionner les gestes professionnels de l'enseignant ni le fonctionnement du système éducatif (Desombre & *al*., 2008, p. 230).

Concernant la spécialisation des enseignants, la rénovation de la certification (Cappéi- certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive) voit disparaître à proprement parler les spécialisations antérieures basées sur des options elles-mêmes adossées à des profils d'élèves particuliers (Annexe n°8) pour laisser place à des parcours de formation plus ou moins spécifiques conditionnés par des lieux d'exercice. Mais comme le souligne Puig, si les valeurs inclusives portées par le système éducatif enjoignent les professionnels à prendre en compte la diversité des élèves, faut-il encore « spécialiser des enseignants » (Puig, 2015) ? Ne serait-ce pas contradictoire si, comme le précise le référentiel de compétences[79], chaque enseignant doit être capable de prendre en compte la diversité du public ? Peut-être faudrait-il ici insister sur la question de la temporalité. En effet, au regard des contenus de formation initiale dispensés pour les futurs enseignants et leur confrontation effective à une diversité des publics, il est difficile d'attendre de ces enseignants qu'ils soient en capacité d'évaluer et de concevoir des adaptations pédagogiques spécifiques pour répondre aux difficultés des élèves qui ne soient pas une simplification des attendus mais bien des situations solides (Assude, 2019).

Parallèlement, la rénovation de la certification en Cappéi fait apparaître une nouvelle mission qui est d'exercer le rôle de « personne-ressource » pour l'éducation inclusive. Si les contours de cette mission sont encore relativement flous[80] par manque de consensus notamment sur la définition même de ce que cela recouvre, nos premières recherches (Leroyer & Midelet, 2019) invitent à considérer qu'il s'agirait là d'éléments permettant de favoriser le virage dit inclusif en faisant des enseignants titulaires du Cappéi, à la fois des enseignants spécialisés, experts des situations d'enseignement/apprentissage auprès d'élèves ayant des difficultés scolaires et exerçant dans des classes ou dispositifs spécialisés, mais aussi en quelque sorte des « passeurs » qui auraient pour mission d'accompagner, sous couvert de leur expertise pédagogique, les enseignants accueillant au sein de leurs classes des élèves ayant un certain nombre de besoins. Ainsi, comme nous avons pu le souligner à partir de l'étude du référentiel de formation (tronc commun du Cappéi), l'enseignant spécialisé est amené à diffuser les enjeux éthiques et sociétaux de l'éducation inclusive, répondre aux demandes de conseils pour l'élaboration de réponses pédagogiques concertées à des besoins éducatifs particuliers, construire et animer des actions de sensibilisation d'information auprès des acteurs de son établissement d'exercice, participer à des formations sur l'éducation inclusive, ou encore coopérer avec l'ensemble des acteurs de l'Ecole inclusive. Il est donc celui qui pourrait être « un moyen de se tirer d'embarras ou d'améliorer une situation difficile », une personne qui permet de « se re-sourcer » ou encore une personne à laquelle on fait appel en raison de ses connaissances, de ses compétences spécifiques, de son expertise[81].

La mise en œuvre d'une éducation inclusive re-questionne donc les relations à établir entre les différents professionnels et les principaux acteurs (le jeune et sa famille) pour identifier ce qui fait obstacle et tenter de le contourner afin de lui permettre de construire un parcours de formation adapté. Dans ce cadre, comme le souligne Marquis, « elle dessine un rapport idéal

[79] Bulletin officiel du 25 juillet 2013, Arrêté du 1er juillet 2013, Journal officiel du 18 juillet 2013, Référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation.
[80] Le CAPPEI fait l'objet de la circulaire n° 2017-026 du 14-2-2017.
[81] Définitions issues du CNRTL, sur https://www.cnrtl.fr/definition/ressource/substantif [Consulté le 5 mars 2020].

(d'inclusion) entre une personne handicapée elle-même idéalement définie (désirant plus de droits, s'inscrivant dans une logique de renforcement de son autonomie et de son auto-détermination) et une société là aussi idéalement définie (fournissant les moyens, tant matériels que symboliques, à l'implémentation de cette intégration » (Marquis, 2015, p. 113). Pour le jeune (et sa famille) il s'agira de « satisfaire à certains impératifs sociaux » (Le Breton, 2007, p. 211) dont la (con)quête d'autonomie[82]. Mais encore faudrait-il pouvoir définir les contours de cette autonomie attendue.

Pour les professionnels, il s'agit de réinterroger leurs pratiques au service du jeune et au regard de la construction de parcours de scolarisation pour lui permettre de tirer profit de toutes les situations dans un cadre scolaire le plus « ordinaire possible », comme pour tous les élèves, c'est-à-dire comme la concrétisation d'un droit (Zay, 2012, p. 1) et non un geste de solidarité en direction d'un type de public particulier ce que permettrait l'utilisation de l'expression de « besoin(s) en situation »[83].

## 1.3 Quelle (trans)formation pour les enseignants ?

Intéressons-nous maintenant à la (trans)formation des enseignants. L'Agence européenne pour les besoins spéciaux et l'éducation inclusive, parmi les nombreuses ressources qu'elle propose, publie en 2012, un guide pour la formation des enseignants pour l'inclusion (FEPI) et défend quatre valeurs fondamentales relatives à l'enseignement et à l'apprentissage. Ces dernières concernent la valorisation de la diversité des apprenants, l'accompagnement de tous les apprenants, le travail collectif et la formation des acteurs (Formation des enseignants pour l'inclusion- FEPI, 2012). Alors que les activités professionnelles doivent aujourd'hui répondre à la diversité des publics afin de leur permettre de réaliser leur potentiel, quels sont, en France, les enjeux et les tensions inhérents à la professionnalisation des enseignants ?

### 1.3.1. La relation enseignant-élève

Les récents résultats des évaluations Pisa (2018) et Talis (2013, 2019)[84], questionnent quant à la dégradation des rapports entre les enseignants et les élèves de collège. En effet, il est fait état que la France est l'un des pays où les élèves ressentent le moins de soutien de la part de leurs enseignants pour progresser dans les apprentissages (OCDE, 2019). La faiblesse de la relation réside notamment sur le manque d'aide pour identifier les points forts de l'élève ainsi que les stratégies à mobiliser pour améliorer les résultats obtenus (57 % des élèves déclarent que leurs enseignants semblent s'intéresser en général aux progrès de chaque élève contre 70 % en moyenne OCDE).

[82] Article L. 351-3 de la Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 « pour une école de la confiance ».

[83] Au niveau de la partie IV de la note de service n° 2019-087 du 28-5-2019 concernant les priorités pour l'école primaire, ce n'est pas le droit à une éducation qui est mis en avant mais une approche « solidaire » quant à la prise en compte des élèves en situation de handicap : « Le devoir de solidarité de la Nation concerne au premier chef les élèves en situation de handicap et leur famille ».

[84] Les méthodologies respectivement utilisées pour ces deux types d'enquêtes laissent une part de subjectivité mais permettent malgré tout d'identifier des tendances.

Du côté des enseignants, dans le premier comme dans le second degré, moins d'un tiers s'estime efficace pour amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent réussir. Si le climat scolaire est jugé positif par plus de 9 enseignants sur 10, un peu plus de 7 enseignants sur 10 signalent des difficultés au niveau de la gestion de classe (bruit, élèves perturbateurs et élèves agités en début de séance). Seulement 15% des enseignants dans le premier degré et 12,9% dans le second degré expriment de grandes capacités à motiver les élèves qui s'intéressent peu au travail scolaire, près de 19% dans le premier degré et 27,5% dans le second degré affirment leur capacité de gestion des comportements perturbateurs. Cette donnée peut attirer l'attention en écho aux propos du chapitre précédent qui ont pu mettre en avant que pour certains enseignants, la question de la reconnaissance puis potentiellement de la prise en compte de besoins particuliers est liée à une perturbation ou encore un écart de déroulement de séquence initialement prévu. Il n'y a pas à proprement parler de définition donnée dans les enquêtes pour définir précisément ce qui pourrait être entendu sous l'expression « perturbateurs » mais l'on peut s'interroger sur leur catégorisation et les représentations tout comme les gestes pédagogiques mobilisés en direction de ces derniers une fois identifiés comme tels.

Concernant particulièrement la prise en compte des élèves aux profils différents, dans le second degré seuls 25% des enseignants du second degré estiment être bien ou très bien préparés par leur formation initiale à enseigner à des élèves ayant des niveaux différents. Cependant, sept principaux sur dix considèrent que la qualité des enseignements dispensés dans leur établissement est altéré par le manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, ce qui peut amener à penser que la question de la mise en œuvre d'une éducation inclusive considérée comme relevant de la responsabilité de l'ensemble de la communauté éducative n'a pas fait la preuve de sa pertinence et qu'une certaine « délégation » à des professionnels réputés « plus experts » est la solution retenue pour prendre en compte les élèves à besoins particuliers.

Ces quelques résultats interrogent quant aux attendus en termes de compétences professionnelles que les professeurs, professeurs documentalistes et conseillers principaux d'éducation doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier[85], particulièrement autour des compétences communes que sont : connaître les élèves et les processus d'apprentissage, prendre en compte la diversité des élèves et accompagner les élèves dans leur parcours de formation. La nécessaire professionnalisation des enseignants, impulsée par les réformes consécutives des référentiels de formation dispensée au sein des instituts de formation tels que les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM)[86], puis les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE)[87] et aujourd'hui les INspé[88], s'attache à définir les contours des métiers de l'éducation qui ne peuvent plus seulement être pensés comme procédant d'une vocation mais comme d'un savoir-faire qui s'apprend (Jellab, 2017, p. 12). Afin de rendre les pratiques professionnelles plus cohérentes, la prise de recul au regard de sa pratique face à la diversification du public scolaire oblige les acteurs à faire preuve de créativité, à renouveler et interroger leurs actions pour adapter le prescrit au réel. Or cette pratique réflexive (Schön, 1993) ne va pas de soi d'autant plus que des différences sont observables selon Jellab mais aussi Lefèvre et Marsault, entre les enseignants du secondaire spécialistes d'une discipline (en lien

[85] Bulletin Officiel du 25 juillet 2013.
[86] La création des Instituts universitaires de formation des maîtres est inscrite dans la loi d'orientation de l'Éducation du 10 juillet 1989.
[87] Les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) sont créées par la loi du 8 juillet 2013.
[88]Les INSpé (instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation) sont mis en place à la rentrée 2019.

avec les modalités de leur recrutement) et ceux du primaire dont la formation serait plus axée sur la pédagogie, conduisant à différentes postures « face au métier selon sa propre histoire d'élève, qui retentit sur la perception de son rôle et des finalités associées au(x) savoir(s) enseignés » (Jellab, 2017, p. 12) : des réticences face aux attitudes d'élèves fonctionnant à l'affectif, un questionnement concernant la nécessité de garder une distance à l'égard des élèves, leur permettre de sortir de leurs conditions sociales (émancipation sociale et refus du déterminisme)… Jellab souligne que « l'injonction institutionnelle à la professionnalisation se heurte à des tensions qui tiennent non seulement à l'imprécision même de la notion, mais aussi au fait qu'en tant que métier du travail sur autrui, enseigner ne saurait être circonscrit à un acte pédagogique prévisible et maîtrisable *a priori* » (Jellab, 2017, p. 14). L'évolution du projet politique de l'école incite à penser l'élève comme futur citoyen, l'école étant chargée de sa formation en faisant référence à la citoyenneté à plusieurs reprises à travers les lois d'orientation mais aussi les circulaires. Il s'agit avant tout d'accompagner l'intégration dans la société, de développer son jugement critique et de le rendre acteur de ses apprentissages ainsi que du développement de son projet personnel et professionnel pour le préparer à l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen (loi d'orientation de 1989). En cela nous assistons à une transformation du métier d'enseignant pour lequel il ne s'agit plus seulement de transmettre des savoirs mais de prendre en compte la pluralité des profils d'apprentissage des élèves afin de leur donner les clés d'un monde en mutation (Feyfant, 2013, p. 3 ; Annexe n°1) sans pour autant asservir les contenus d'enseignement à la culture de masse (Feyfant, 2013, p. 4). Le rapport enseignant-élève risque de s'en trouver ébranlé en ce sens où ces relations « remettent en cause l'effet miroir qui traverse toute relation sociale et interrogent les membres de la communauté scolaire dans leurs certitudes, questionnent l'image qu'ils se forgent de leur fonction, de leur rôle et d'eux-mêmes et engendrent des tâtonnements pédagogiques et des attitudes compassionnelles fondées sur les subjectivités individuelles » (Ébersold & Armagnague-Roucher, 2017, p. 138). Par exemple, comme l'évoque Virat à propos des élèves scolarisés dans des dispositifs relais, ces derniers sont identifiés comme une catégorie « marginalisée » par rapport à l'institution scolaire, ils sont perçus comme « difficiles » par les enseignants qui sont par conséquent, moins positifs envers eux sur les plans scolaires, relationnels et affectifs, ce qui conduit le système scolaire à recruter, sur ce type de postes, des « professionnels volontaires, motivés et dynamiques » (Virat, 2014). Il peut donc sembler relativement paradoxal de promouvoir une école permettant à chacun des élèves de réaliser son potentiel, sans s'interroger ni (trans)former les enseignants à propos de leurs représentations et de leurs pratiques au regard de la diversité des publics, ce qui risque d'empêcher la construction d'une relation enseignant-élève sereine engageant chacun dans les situations d'enseignement-apprentissage sans avoir à reléguer (déléguer) la prise en compte de certains élèves à des professionnels plus experts ou plus dynamiques.

### 1.3.2 La formation des enseignants

La Cour des Comptes, à travers son récent rapport (Gérer les enseignants autrement, 2017) rappelle que la masterisation faisant passer d'un niveau Licence à celui de Master pour accéder à l'emploi d'enseignant a permis d'augmenter la qualité de la formation notamment en créant un tronc commun (socle commun de connaissances et de compétences à tous les personnels et non lié à la transmission des connaissances) mais que des progrès doivent encore être faits

(p.19) pour acquérir des gestes professionnels « liés aux situations d'apprentissage, dont la conduite de classe […], la prise en compte de la diversité des publics […], les méthodes de différenciation pédagogique et de soutien aux élèves en difficulté ». L'enquête Talis (DEPP, 2019) précise que les enseignant nouvellement formés sont plus nombreux à se sentir préparés à l'enseignement à des élèves de niveaux différents (39%), au suivi et à l'apprentissage des élèves (35%) et à la gestion de la classe et du comportement des élèves (33%). Ces derniers pointent néanmoins, qu'au regard de la formation continue, les besoins les plus importants concernent l'enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers (pour près d'un tiers des enseignants de l'enquête). Bien que la participation à des temps de formation soit en hausse (de 64% en 2013 à 83% en 2018), il est à noter que seuls 6% considèrent que leur participation à une activité de formation continue puisse avoir un impact sur leur développement professionnel.

Malgré le fait que le principe d'intégration des élèves handicapés date de 1975, que la loi du 11 février 2005 rappelle avec force le droit à une éducation dans un cadre scolaire le plus ordinaire possible et que la loi de refondation de l'école de la République amorce le virage d'une école inclusive, la Cour des Comptes souligne qu'en 2015, les enseignants sont mal préparés concernant la prise en compte des besoins éducatifs particuliers bien que les contenus de formation dispensés en Master soient articulés avec les situations rencontrées en classe (Arrêté du 15 juin 2012 fixant le cahier des charges de la formation des professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation). Dans un rapport de 2018, la question du décrochage des enseignants quant à la mise en œuvre d'une politique de formation continue est interrogée car l'écart « s'accentue entre des professeurs qui se forment beaucoup et bien et d'autres qui se forment peu voire échappent à toute formation » (IGEN, IGAENR, 2018, p. 1). D'autre part, la question de l'intégration du temps de formation dans le service des enseignants est mise en avant comme levier pour des départs en formation (IGEN, IGAENR, 2018, p. 3). Le besoin de formation reste donc une priorité exprimée par les enseignants qui se sentent la plupart du temps démunis face à la diversité des élèves accueillis en classe (d'autant plus que certains peuvent bénéficier d'un-e AESH).

Un rapport de 2012 pointait que « les parents ou les associations, voient dans la formation le point faible de l'application de la loi et l'un des leviers qui permettrait d'aller plus loin dans l'inclusion » (IGEN, IGAENR, 2012, p. 102). En effet, le cahier des charges des IUFM[89] comportait alors la nécessité de construire des temps de formation et d'engager les étudiants dans un stage d'initiation à la prise en charge du handicap mais aussi de leur faire connaître les partenaires, les réseaux, les dispositifs et les ressources existants.

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République[90] précisera quant à elle que les ESPE « organisent des formations de sensibilisation à l'égalité entre les femmes et les hommes, à la lutte contre les discriminations, à la scolarisation des élèves en situation de handicap ainsi que des formations à la prévention et à la résolution non violente des conflits. En écho aux préconisations issues du Conseil européen des ministres de l'éducation (troisième objectif stratégique du programme pour l'éducation et la formation

[89] Arrêté du 19 décembre 2006 portant cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres.

[90] Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.

2020)[91], les établissements de formation préparent les enseignants aux enjeux de l'entrée dans les apprentissages et à la prise en compte de la difficulté scolaire dans le contenu des enseignements et la démarche d'apprentissage ». Le référentiel de formation des enseignants publié la même année évoluera en ce sens puisqu'il s'agit pour chaque professionnel de « prendre en compte la diversité des élèves ». Il nous paraît important ici de penser que cette formation se déroule dans le cadre de la formation initiale plutôt que dans celle de la formation continue. Tout d'abord, parce qu'aborder la question de la diversité dans un cadre commun en formation initiale permet aux futurs professionnels amenés à exercer sur différents postes, de s'interroger et d'enrichir leur réflexion autour du fonctionnement général de l'apprenant en situation d'apprentissage et de penser des scénarios pédagogiques ainsi que des postures qui ne seraient pas encore empreintes de référence à des profils très particuliers rencontrés dans le cadre scolaire. Ensuite, parce que comme l'écrit Donnely, dans le cadre de la formation continue et donc en réponse à des demandes issues de professionnels en fonction, « un éventail toujours plus large de qualifications et de spécialisations a pour conséquence de limiter dans l'esprit des enseignants le public auquel ils se sentent à même d'enseigner » (Donnely, Watkins, 2011, p. 14). Ceci aurait pour conséquence, notamment, d'attribuer à des spécialistes toute intervention auprès de publics pensés comme particuliers alors que l'objectif est bien au contraire de faire valoir la mise en accessibilité des apprentissages comme appartenant à chaque professionnel. Se focaliser sur des demandes de formation continue en lien avec des troubles particuliers fait aussi courir le risque d'aboutir à la création de supports « clé en main », relatant les « bonnes pratiques », les « bonnes manières de faire », occultant par là même la phase d'observation et de confrontation aux situations d'apprentissage de l'élève le réduisant au statut d'élève à besoins particuliers, besoins pensés « *a priori* » en rapport avec les troubles qui le caractériseraient plutôt que de le considérer comme un élève ayant certains besoins « en situation ». Sous couvert de vouloir rendre « accessible » son enseignement, Moisan souligne le basculement possible vers une uniformité prescriptive des pratiques, une unicité de l'excellence et par conséquent des difficultés grandissantes à prendre en compte les singularités des élèves (Moisan, 2017, p. 10). Dans le même ordre d'idées et pour reprendre les propos de Ébersold et Armagnague-Roucher (2017), « la notion d'accessibilisation relie ici la réceptivité à la différence des systèmes éducatifs aux situations et aux enjeux institutionnels, organisationnels et identitaires intervenant dans la coexistence entre les personnes typiques et les personnes atypiques dans un cadre collectif » (*Ibid.*, p. 137).

Les enseignants qui souhaiteraient approfondir leurs connaissances et leurs pratiques, peuvent suivre une formation spécifique qui, menée à son terme et faisant l'objet d'une certification après la passation d'épreuves devant un jury, leur permet d'accéder au statut d'enseignant spécialisé. Ce dernier est par la suite titularisé sur un poste spécifique correspondant à sa formation. La formation des maîtres et enseignants spécialisés, à l'image de la formation initiale des enseignants, a évolué depuis la création des classes de perfectionnement et ceci à la fois au

[91] « Les systèmes d'éducation et de formation doivent se fixer l'objectif de s'assurer que tous les apprenants, y compris ceux issus de milieux défavorisés, ayant des besoins éducatifs particuliers ou migrants, suivent l'intégralité de leur scolarité, y compris, si c'est nécessaire, par le biais de l'école de la seconde chance et de la mise en place de dispositions plus individualisées. L'éducation doit promouvoir les compétences interculturelles, les valeurs démocratiques et le respect des droits fondamentaux et de l'environnement, et combattre en même temps toute forme de discrimination, donnant à tous les jeunes élèves les outils pour interagir avec leurs pairs de milieux divers » (Conseil de l'union européenne, 2009, p. 4).

regard des catégorisations mobilisées selon les périodes, des contenus de formation mais aussi du champ d'action des futurs enseignants spécialisés (Annexe n°8).

| Dénomination | Contenus de formation | Statut / missions |
|---|---|---|
| **CAEA (1909)** | Notions sur les enfants arriérés (anatomie, physiologie, langage, intelligence, cause, prévention), organisation de l'école (locaux, programmes, intégration au monde professionnel). | Avoir 21 ans et être titulaire d'un certificat d'aptitude pédagogique. |
| **CAEI (1963)** | Tronc commun en termes de connaissances sur les enfants et adolescents déficients ou inadaptés, leur éducation et les institutions. | Instituteur-trice<br>Personnel titulaire des enseignements techniques et professionnels (option I/II/III/IV/V). |
| **CAPSAIS (1987)** | Tronc commun aux options : déficience et inadaptation des enfants et adolescents (psychologie, biologie, pathologie, sociologie), éducation (doctrines et mouvements pédagogiques, action éducative et culturelle en milieu scolaire, familial, internat), intégration au monde des adultes, connaissance des institutions. | Instituteur-trice ou professeur-e des écoles spécialisé-e 1er degré (option A/B/C/D/E/F/G). |
| **CAPA-SH et 2CA-SH (2004)** | Tronc commun de formation (pédagogie différenciée et besoins éducatifs particuliers).<br>Pratiques professionnelles au sein d'une équipe pluri-catégorielle.<br>Prise en compte de l'environnement familial, scolaire et social. | Enseignant spécialisé 1er degré (option A/B/C/D/E/F ou G)<br>Enseignant spécialisé 2nd degré (option A/B/C/D/F). |
| **CAPPEI (2017) Commun au 1er et au 2nd degré** | Tronc commun de formation (législation, partenariats, place des familles, pédagogie, rôle de personne-ressource)<br>Modules d'approfondissements par troubles et difficulté scolaire.<br>Modules de professionnalisation dans l'emploi par lieux d'exercice. | Enseignant spécialisé du 1er ou du 2nd degré<br>Personne ressource pour l'éducation inclusive. |

*Tableau 3: Synthèse des contenus de certifications "spécialisées" (Midelet, 2020)*

Du point de vue des statuts et ce depuis la première certification, il est nécessaire d'être en premier lieu enseignant avant de pouvoir prétendre à la certification. Cette spécialisation va permettre aux titulaires d'être affectés sur les postes dits « spécialisés » permettant la scolarisation d'un public correspondant à l'option préparée. S'il n'y avait qu'une seule catégorie d'élèves (les enfants arriérés) à laquelle s'adressaient les titulaires du CAEA[92], à partir de la création du CAEI[93], les catégories correspondant à des options s'élargissent tout comme les missions de l'enseignant qui ne doit pas seulement enseigner mais aussi éduquer comme le souligne le changement de sigle et sa signification passant du « certificat d'aptitude à l'enseignement » au « certification d'aptitude à l'éducation ». Si le passage au CAPSAIS[94] puis aux CAPA-SH[95]/2CA-SH[96] permet un retour plus ciblé sur des questions d'enseignement en direction de l'élève (« aide spécialisée », « enseignement adapté », « scolarisation »), la transformation de la certification en Cappéi[97] amorce une prise de recul dans sa dénomination qui promeut « les pratiques de l'éducation inclusive », permettant de s'écarter de la seule prise

[92] Certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés.
[93] Certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés.
[94] Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaire.
[95] Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.
[96] Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.
[97] Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive.

en compte de l'élève pour inscrire les missions du futur enseignant spécialisé dans un cadre plus large que celui de la classe, réinscrivant par là même nous semble-t-il, le collectif comme point d'ancrage de toute réflexion. En témoignent les contenus de formation, s'adressant à la fois aux enseignants du 1er et du 2nd degré (qui, à la différence du CAPA-SH et du 2CA-SH participent ensemble à la formation avec le même nombre d'heures et sur les mêmes contenus) et permettant de passer de la connaissance des institutions (CAEI et CAPSAIS) aux pratiques professionnelles au sein d'une équipe pluri-catégorielle (CAPA-SH/ 2CA-SH et Cappéi). L'utilisation du terme « éducation » étend le champ de préoccupation des acteurs au-delà de la seule prise en compte de la chose « scolaire » et permet donc d'envisager la prise en compte du jeune dans ses différentes dimensions (scolaire, sociale, relationnelle, professionnelle…). Des options apparaissent dès 1963 dans le cadre du CAEI et comme le souligne Puig, « ces options correspondent à des familles d'élèves divisées jusqu'à l'extrême (par exemple « aveugles » et « déficients visuels »), à des catégories aux définitions idéologiquement problématiques (par exemple « handicaps sociaux »), ou scientifiquement incertaines (« déficients psychiques profonds » ou « troubles de la conduite et du comportement »). Mais tantôt elles vont plutôt qualifier des lieux d'exercice (par exemple « maître d'internat ») ou des formes d'intervention (par exemple « rééducateur de la psychomotricité ») » (Puig, 2015, p. 52). Dans le cadre du Cappéi, ces options disparaissent mais un approfondissement des pratiques en fonction d'un lieu d'exercice ou d'une forme d'intervention subsiste à travers les modules d'approfondissements et de professionnalisation.

Le tournant majeur se situerait au niveau des missions attribuées aux enseignants spécialisés notamment à travers le rôle de personne ressource couplé à une évolution nécessaire des contenus de formation initiale de tous les enseignants pour répondre à la prise en compte de tous les élèves au sein du système éducatif. En effet, puisqu'il appartient à tous les acteurs de la communauté éducative de s'engager dans la voie d'une éducation inclusive alors chacun doit s'emparer de certains contenus initialement dispensés aux futurs enseignants spécialisés sans pour autant devenir eux-mêmes spécialisés. Mais pour les enseignants spécialisés, leurs missions sont actuellement amenées à évoluer dans un contexte beaucoup plus large que celui de la classe (du point de vue des contenus, des professionnels engagés autour du jeune) pour répondre de manière plus pertinente et à plus long terme à la construction d'un parcours de formation adapté pour chaque jeune. En écho aux propos de Puig, les évolutions actuelles en termes de formation et de valeurs portées par l'école, nous invitent à penser que les enseignants « spécialisés » de demain seront davantage des accompagnateurs de parcours complexes, des techniciens en pédagogie inclusive et des facilitateurs de coopération (Puig, 2015, p. 57). Corrélé à cette évolution de la profession enseignante, se développe un champ de réflexion autour du concept de « pédagogie universelle[98] » en rupture avec la pédagogie traditionnelle, afin de répondre à la diversité des élèves. Définie comme une réflexion et une prise en compte des processus d'apprentissage et des problématiques individuelles en situation de classe ordinaire, elle enjoint les enseignants à penser les besoins divers de leurs élèves pour assurer l'accessibilité de leur enseignement (Bergeron, Rousseau & Leclerc, 2011, p. 92). Ce n'est plus

[98] Dans l'article 2 de la convention des droits des personnes handicapées (CRPD), l'approche universelle est ainsi définie : "Universal design" means the design of products, environments, programmes and services to be usable by all people, to the greatest extent possible, without the need for adaptation or specialized design. "Universal design" shall not exclude assistive devices for particular groups of persons with disabilities where this is needed » (ONU, 2006).

l'entrée par les troubles du jeune qui est mise en avant mais bien la difficulté vécue « en situation » qu'il convient de prendre en compte pour penser la différenciation pédagogique et les adaptations à anticiper (Bataille & Midelet, 2014 ; Nootens & Debeurne, 2010). Ainsi, enseignants spécialisés ou non devraient pouvoir mettre en commun leurs expériences et compétences non plus seulement dans le cadre de la classe mais au niveau du fonctionnement même de l'établissement pour construire des pratiques « permettant aux différents élèves de progresser ensemble dans le cadre scolaire » (Plaisance, Belmont, Vérillon & Schneider, 2007, p. 164).

### 1.3.3. Le travail collectif enseignant

La cour des comptes précise que le travail collectif, institué par la loi d'orientation de 1989 sous le concept de « communauté éducative » est inscrit dans les missions liées au service public d'enseignement (p35) et en précise les contours puisqu'il s'agit, pour les acteurs de travailler en « équipe pluri-catégorielle » sans pour autant changer les conditions permettant une réelle mise en œuvre de ce travail à plusieurs. Ce même rapport donne lieu à des préconisations dont la n°3 qui est de « renforcer le développement du travail collectif, en donnant un rôle central à l'équipe pédagogique, en organisant en son sein de manière systématique les fonctions de coordination et d'appui et en développant l'évaluation collective ». Ainsi, comme le souligne le rapport Talis (DEPP, 2014), les pratiques collaboratives entre collègues, l'établissement de liens et projets communs avec les autres membres de la communauté éducative restent à la marge alors même que l'institution prône son développement. À propos de la coopération entre enseignants, l'enquête Talis (2013) révèle que près de 20% ne collaborent jamais avec d'autres enseignants de l'établissement pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves, ni avec les autres enseignants de l'établissement (20%), ils n'assistent pas à des conférences d'équipe pour près de 35% d'entre eux et ne font jamais cours à plusieurs dans la même classe pour environ 62% des répondants bien que faire cours à plusieurs ou observer le travail de l'autre participent d'un sentiment d'efficacité personnelle élevé.

Au-delà du travail commun qui peut être mené entre enseignants au regard des contenus, de la forme de leurs enseignements, mais aussi des attendus envers les élèves, la présence d'autres professionnels (AESH, professions médicales et paramédicales, éducateur…) se pose pour permettre l'accompagnement de tous les élèves aboutissant, de fait, à la constitution d'une équipe pluri-catégorielle. Les statuts, les cultures, les moyens peuvent être différents mais la mise en œuvre effective d'une école inclusive ne peut se faire, selon la circulaire de rentrée de 2019, sans « enclencher un cercle vertueux de confiance entre les professionnels » (MEN, 2019) notamment en organisant des formations consacrées à la coordination entre l'enseignant et l'accompagnant, en développant un plan de formation des personnels médico-sociaux sur la coopération avec l'éducation nationale. Si ces dispositions concernent directement les professionnels chargés de la co-construction et de la mise en œuvre du parcours de formation adapté du jeune reconnu en situation de handicap, il n'est pas fait état de formation à destination des personnels qui auront à accompagner tout élève éprouvant, à un moment donné de sa scolarité, des besoins en situation d'apprentissage. Pourtant, au regard de leur référentiel de

compétences[99], il est attendu de ces derniers qu'ils « coopèrent au sein d'une équipe et avec les partenaires de l'école, qu'ils contribuent à l'action de la communauté éducative » ce qui a donné lieu à plusieurs modélisations de ce travail collectif (Thomazet, Merini & Gaime, 2014; Marcel, Murillo, 2014 ; Jorro, 2016 ; Ria & Jacq, 2019). Or il ne s'agit pas, pour répondre à une injonction institutionnelle, d'improviser ces temps collectifs qui demandent que soient réunies, comme le souligne Le Boterf, trois grandes conditions permettant de rendre le travail commun efficace et pérenne : savoir coopérer, vouloir coopérer et pouvoir coopérer. Ces trois conditions réunies permettraient alors aux professionnels engagés d'identifier les capacités à apprendre de chaque jeune ainsi que les obstacles aux apprentissages (Desombre, Carpentier, Vincent, Sansen, Maiffret & Ryckebusch, 2013, p. 198) dans la mise en œuvre effective d'une éducation inclusive. Ces mêmes conditions sont mobilisées dans le cadre de la formation des futurs enseignants spécialisés dans le cadre du Cappéi (Annexe n°8). Pour autant les modalités de travail en commun sont plus développées dans le référentiel de compétences caractéristiques de l'enseignant spécialisé.

| **Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation** | **Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé** |
|---|---|
| **Accompagner** les élèves dans leur parcours de formation | **Coordonner** des actions avec les membres de la communauté éducative pour la scolarisation et l'accompagnement des élèves. |
| | **Contribuer à l'élaboration de** parcours de formation adaptés visant une bonne insertion sociale et professionnelle |
| **Coopérer** au sein d'une équipe | **Répondre** dans le contexte d'exercice aux demandes de conseils concernant l'élaboration de réponses pédagogiques concertées à des besoins éducatifs particuliers |
| | **Concevoir et en mettre en œuvre** des modalités de co-intervention |
| **Coopérer** avec les parents d'élèves | **Construire des relations professionnelles** avec les familles en les associant au parcours de formation |
| **Coopérer** avec les partenaires de l'école | **Connaître** et **coopérer** avec la diversité des partenaires et des acteurs de l'École inclusive |
| | **S'inscrire dans une démarche de** coopération avec différents acteurs et partenaires |

*Tableau 4: Extrait des référentiels de compétences des acteurs de la communauté éducative*

Les compétences communes aux différents acteurs de la communauté éducative relèvent essentiellement de la coopération que ce soit avec les partenaires de l'école, les parents d'élèves ou bien les autres membres d'une équipe ou en répondant à des demandes de conseil dans le contexte d'exercice. Définie comme l'ajustement des activités des acteurs mutuellement dépendants (puisqu'ils partagent leur espace de travail), en vue d'une action commune efficace, la coopération s'apprécie du point de vue de la pratique, de la mise en œuvre ou dit autrement de la participation des acteurs auprès des jeunes dans une action commune (Marcel, Dupriez,

[99] Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 intitulé « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation ».

Périsset Bagnoud, 2007, p. 5). Ainsi, dès qu'ils agissent ensemble, les acteurs coopèrent afin de répondre à une injonction administrative comme c'est le cas ici puisque le référentiel est présenté dans le cadre d'un arrêté.

Les compétences des enseignants spécialisés s'inscriraient quant à elles, dans un panel plus large d'actions puisqu'il s'agit pour ces derniers non seulement de coopérer, mais aussi de coordonner et de collaborer[100]. Si la coopération se situe plutôt du côté de l'action « en situation », la collaboration se définirait comme la relation établie entre les différents professionnels (communication) pour élaborer un objectif et des actions communes, il s'agit bien là d'un travail concerté qui pourra donner lieu à une mise en œuvre individuelle de la part de chaque professionnel ou bien collective- coopération- (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud, 2007, p. 4). Il s'agit donc bien pour les acteurs de participer à l'élaboration d'une œuvre commune. Dans ce cadre, il va être nécessaire d'agencer les actions des différents acteurs, de combiner les actions des uns et des autres afin de rendre plus efficace l'ensemble des actions vers un but commun. Cette organisation relèvera de la coordination (*Ibid.*, p. 4) que l'on pourra associer à la compétence commune des acteurs de la communauté éducative qui se doivent d'accompagner chaque jeune dans leur parcours de formation. La présence de cette compétence est révélatrice d'une complémentarité qui doit se jouer entre les acteurs de la communauté éducative pour s'assurer que la logique de parcours du jeune s'inscrive dans le droit commun (c'est-à-dire que ce parcours prenne appui sur les dispositifs mis en œuvre pour tous les élèves) et l'enseignant spécialisé qui doit s'assurer que les particularités du jeune suivi sont prises en compte dans le cadre d'un parcours de formation adapté, ce qui peut amener l'ensemble des professionnels à réinterroger leurs pratiques (tout en restant dans le cadre normé de l'institution) et repenser leurs actions en terme d'accessibilité ou de compensation. La formation des enseignants spécialisés ne pouvant être proposée à des personnels qui ne soient pas déjà reconnus en tant qu'enseignants, cela nous permet de faire le parallèle avec les valeurs inclusives qui partent du principe que c'est à l'environnement (matériel, humain…) de prendre en compte la particularité des élèves au titre du droit commun (donc de la part de tous les acteurs de la communauté éducative), avant de penser l'intervention sous quelque forme que ce soit (coopération, collaboration, coordination) de l'enseignant spécialisé qui apporte, dirons-nous, dans un second temps, son expertise pour être au plus près des besoins « en situation » du jeune. Ceci peut amener à une « prise en main » de la part de l'enseignant spécialisé en termes de collaboration et de coordination des actions lorsque la co-construction et la mise en œuvre du parcours de formation adapté d'un jeune nécessite de mobiliser des moyens (matériels, humains) qui sortent du champ de compétence de l'enseignant au regard de l'application du droit commun.

À l'échelle de l'établissement, notons par conséquent la place prépondérante du chef d'établissement qui, porteur du projet d'établissement et donc de sa politique[101], peut influer sur les conditions de ce travail commun. Rendu obligatoire par la loi d'orientation du 10 juillet 1989, réaffirmé par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 24 avril 2005 et la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, le projet d'établissement s'inscrit dans un continuum prenant racine dans un projet

[100] Sous ce terme de collaborer, nous avons fait le choix de regrouper les termes suivants : construire des relations professionnelles, concevoir des modalités de co-intervention et contribuer à l'élaboration de parcours de formation adaptés.

[101] En référence au Code de l'éducation (articles L401-1 à L401-4 et articles R421-2 à R421-10) et à la circulaire n°90-108 du 17 mai 1990 relative au projet d'établissement.

national décliné en objectifs et programmes académiques puis d'établissement. Les choix pédagogiques et la politique éducative de l'établissement sont élaborés par les différents acteurs de la communauté éducative. C'est dans ce cadre que pourraient être interrogés les degrés de liberté conservés et partagés par et avec le chef d'établissement (Baluteau, 2009), la confrontation des visions respectives des missions de l'enseignant et les possibilités d'anticiper, d'organiser et de légitimer des temps de concertation, les contraintes locales (inscription géographique de l'établissement, moyens humains et financiers, formations professionnelles, accessibilité…), qui auront un impact sur la mise en œuvre effective d'un travail commun.

## Eléments de conclusion

La promotion d'une « éducation inclusive » et par là même d'une éducation qui serait à la fois équitable et de qualité, ne peut se satisfaire d'un simple accès, pour les élèves éprouvant des difficultés particulières en situation d'apprentissage, à l'éducation[102] sans en penser les conditions de mises en œuvre comme reconnaissance de leur particularité (Ébersold, 2015, p. 70)[103]. Ainsi, bien que l'évolution du système éducatif français soit fondée sur la prise en charge de catégories d'élèves « hors normes scolaires » en leur proposant une scolarité parallèle, le principe d'une éducation inclusive bouscule l'histoire pour la réécrire en inscrivant la réflexion sur les pratiques non plus au regard d'une remédiation à des difficultés constatées mais bien sur une anticipation de l'accessibilité de l'éducation (qu'elle soit architecturale, matérielle, relationnelle, pédagogique) dont les professionnels doivent s'emparer de manière collective afin d'accompagner chaque jeune à la réalisation de son potentiel. Ces valeurs inclusives, portées non seulement par les professionnels en relation directe avec chaque jeune mais aussi par une politique d'établissement engagée permettraient à chaque jeune, comme le soulignait en son temps le rapport Warnock, de progresser, en prenant en compte ses besoins en termes d'aménagements des programmes, d'organisation sociale proposée par l'établissement mais aussi de climat émotionnel dans lesquels les apprentissages prendront place (Warnock, 1978). Cependant, les différentes recherches et enquêtes mobilisées jusqu'à présent démontrent que si les injonctions institutionnelles convergent vers des temps de travail communs, des temps de formation plus conséquents et plus ciblés, une réflexion sur le poids des mots et des catégorisations comme étant des piliers d'une éducation inclusive ainsi que leur mise en pratique effective peinent fortement. Comme le soulignent les différents niveaux de législation (internationale, européenne, française) portant aux nues le développement du travail collectif, une transformation en profondeur est attendue de tout système éducatif s'engageant dans la voie d'une éducation inclusive à commencer par la formation des différents professionnels, spécialisés ou non, qui ne peuvent plus agir individuellement mais bien s'inscrire dans une logique d'établissement qui promeut elle-même les valeurs inclusives mais aussi en dehors,

[102] La cible 4.5 des Objectifs de Développement Durable (ODD) fixe que d'ici à 2030, les états doivent « éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle ».

[103] La cible 4.a des Objectifs de Développement Durable (ODD) précise que les états s'engagent à « Faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous ».

dans une société inclusive en devenir. Dans ce cadre, le potentiel de l'apprenant y est au centre des préoccupations afin de lui proposer une éducation de qualité et comme le souligne l'Unesco « le consensus international converge vers un point de vue selon lequel s'il existe un phénomène d'exclusion dans un système éducatif, alors ce dernier n'est pas considéré comme un système de qualité » (Unesco, 2012).

## 2. De l'UPI à l'ULIS, de la remédiation à la prise en compte du potentiel de chaque jeune ?

Créés en 1995[104], les UPI, Unités pédagogiques d'intégration doivent répondre à une nouvelle logique qui est de ne plus systématiquement proposer, aux élèves éprouvant des difficultés, un enseignement spécial mais bien de repenser la place de cet élève dans un établissement qui se doit d'être plus ouvert à la diversité dans le cadre dit ordinaire afin de permettre à tous les élèves de s'impliquer socialement. Une nouvelle logique se met en place au sein du système scolaire pour penser des projets éducatifs plus cohérents et plus souple nécessitant de s'interroger sur les « formes diversifiées d'aide et de soutien, élargir la gamme des réponses pédagogiques aux besoins particuliers » (Benoit, 2003, p. 36) mais aussi l'entrée en jeu de nouveaux partenaires dans et en dehors de l'établissement scolaire (Ben Ayed, 2019). Qualifiés de dispositifs, la pertinence des UPI puis les Ulis[105], repose sur « l'instauration d'une dynamique collective mobilisant l'ensemble des acteurs institutionnels concernés à des titres divers par sa création » (Ébersold, 2003, p. 10). Pour reprendre les propos de Barrère (2008), le dispositif inscrit « bien une manière de contraindre l'action éducative, de l'organiser à la fois administrativement et pédagogiquement, en privilégiant certaines modalités plutôt que d'autres (Barrère, 2008, p. 217).

Aujourd'hui, ce sont près de 44 891 élèves qui sont scolarisés au titre du dispositif Ulis (MEN, RERS, 2019, p. 119), ce nombre est en constante hausse depuis la création des dispositifs UPI, mais alors que presque 20 ans séparent les UPI des Ulis (aujourd'hui en 2020), et alors même que ces dispositifs semblent accueillir les mêmes publics, en quoi les attendus d'une scolarisation accompagnée par un tel dispositif ont -ils évolué ?

### 2.1De l'espace fermé de la classe au système ouvert du dispositif

Rompant avec les traditions d'un enseignement spécial séparant les élèves apparaissant les plus fragiles, l'UPI, désignée comme dispositif est contrainte à l'innovation pour répondre aux besoins des adolescents « intégrés » au système scolaire ordinaire. Les dispositifs Ulis qui les remplaceront conserveront cette entité de dispositif.

[104] Circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995 relative à la « Mise en place de dispositifs permettant des regroupements pédagogiques d'adolescents présentant un handicap mental : les UPI.
[105] Circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010 qui substitue les UPI aux Ulis intitulée « Les Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis, ex-UPI) ».

### 2.1.1 Définir le dispositif

Plusieurs définitions peuvent être confrontées concernant le dispositif. Premièrement, en prenant comme source générale le dictionnaire en ligne de Larousse[106], c'est dans un contexte militaire que l'on peut le comprendre comme un ensemble de moyens et de mesures rangés par rapport à un projet ou aux fins stratégiques. Le dispositif est ainsi abordé sous le sceau de défense, d'attaque ou encore de sûreté et de sécurité. Dans une autre acception, juridique cette fois, le terme « dispositif » signifie la partie finale d'un jugement qui énonce les conséquences juridiques alors que d'un point de vue technique, ce dernier se définit comme la manière dont les parties d'un appareillage sont réparties et qui ont pour résultat que celui-ci fonctionne d'une certaine façon, ou encore la manière d'agir d'un tel appareillage, la manière dont il agit sur son entourage. Agamben quant à lui va plus loin et indique que le dispositif « renvoie à un ensemble de pratiques et de mécanismes […] qui ont pour objectif de faire face à une urgence pour obtenir un certain effet plus ou moins immédiat » (Agamben, 2014, p. 21), ce que nous pouvons rapprocher des propos de Barrère lorsqu'elle indique que dans les années 1990, la montée en puissance des dispositifs est le signal de tensions et d'échecs qui secouent le système éducatif français pour répondre avec efficacité à la diversité des besoins des élèves notamment sans avoir à provoquer des transformations en profondeur. Pour elle, « il ne s'agit plus seulement de « donner plus à ceux qui ont moins », sur un territoire donné mais de « faire autrement » avec « certains », voire même avec « chacun ». Plus la forme scolaire « ordinaire » est jugée inefficace, plus ses équipements et techniques d'action sont jugés obsolètes, plus elle est entourée de dispositifs censés mieux ajuster l'action aux différences de tous ou de chacun, se multipliant ainsi afin de ne pas déroger à une logique d'action qui reste universaliste » (Barrère, 2013, p. 106).
Si l'on comprend bien que le dispositif permet de prendre en compte un public particulier en fonction d'objectifs eux-mêmes spécifiques, que retenir des propos de Foucault ? Bien qu'il n'utilise pas le terme de « dispositif » mais de « positivité », ce dernier aborde l'aspect hétérogène du dispositif : « ce que j'essaye de repérer sous ce nom [i.e. dispositif] c'est […] premièrement, un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements d'architectures, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propos philosophiques, moraux, philanthropiques, bref : du dit et du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments » (Foucault, 1977, p. 63). Peeters et Charlier prenant appui sur d'autres auteurs précisent que les dispositifs sont toujours affaire d'experts et de professionnels dont la fonction est de parvenir à faire fonctionner différents ensembles dans un cadre donné (Peeters & Charlier, 1999, p. 16).
Enfin, les travaux de Lussault (2000, p. 17) mettent en avant une organisation mettant en jeu quatre partenaires principaux que sont les individus mobilisant stratégies et moyens pour atteindre leur but, la société dans laquelle les individus sont inscrits et par laquelle ils existent, le collectif concret comme lieu de la mise en scène du dispositif et enfin l'espace dans lequel il s'inscrit.

Nous retiendrons de ces diverses définitions du dispositif que celui-ci répond à des prescriptions hétérogènes et qu'il prend place dans un espace aménagé spécifiquement pour répondre à une problématique particulière mobilisant moyens techniques et humains. Le dispositif s'inscrit

[106] En ligne sur https://www.cnrtl.fr/definition/dispositif [Consulté le 10 janvier 2020].

dans un espace existant dont il conserve les objectifs de fonctionnement mais ne prend sa place que parce qu'il répond à une problématique spécifique que le système n'a pu résoudre par lui-même afin de réhabiliter par la suite les personnes bénéficiant du dispositif.
Nous retiendrons ensuite qu'un cadre est indispensable pour rendre légitime un dispositif : il s'agit d'un ensemble de lignes directrices matérialisées par des textes, des règlements, des lois qui contraignent autant qu'elles organisent les interventions possibles relevant du fonctionnement du dispositif, on parlera de cadre organisateur à l'action des experts exerçant au sein du dispositif tout comme pour ceux qui en bénéficient. Ce cadre se doit d'être suffisamment stable pour permettre au dispositif de fonctionner, d'être reconnu, autrement dit d'être légitime tout en restant flexible car devant s'adapter aux contraintes de son lieu d'implantation ainsi que des besoins du public cible car c'est dans un espace géographique et humain spécifiques que le dispositif prendra place marquant ainsi les limites de son champ d'action.

*In fine,* le dispositif pourrait être qualifié d'espace d'arrangements et de transition au sens de « zone tampon » permettant de mettre en contact deux systèmes tout en garantissant aux acteurs de se sentir en sécurité au sein d'un dispositif. Cet espace a son activité propre tout en s'inscrivant dans un espace pré-existant. Les mots clés qui pourraient qualifier le dispositif seraient alors : flexibilité, innovation, stratégie, local, temporalité limitée, adaptation aux besoins (Becquemin & Montandon, 2014, p. 23).

Au regard des apports des différentes définitions, et particulièrement dans le champ de l'éducation qui nous intéresse ici, trois axes nous paraissent essentiels pour définir le dispositif (figure 1), ce dernier étant la combinaison de trois espaces physiques et symboliques.

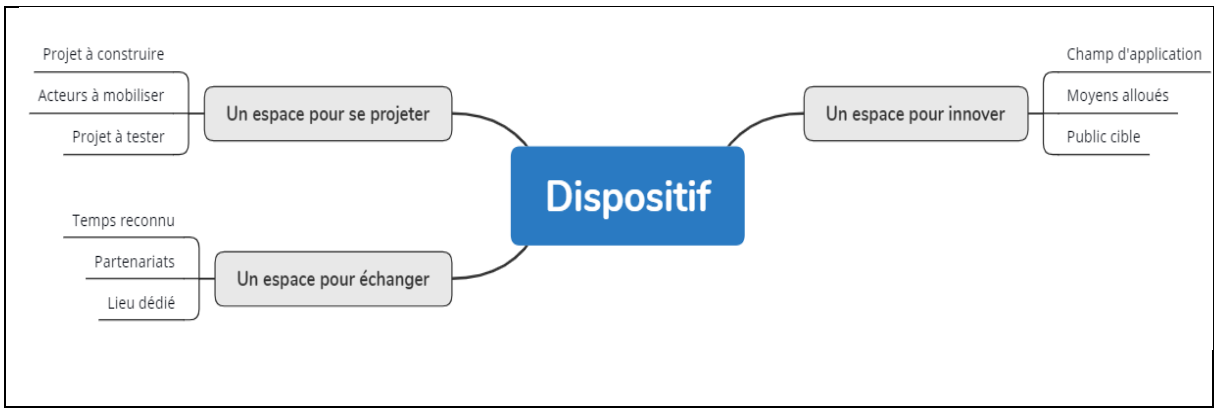


*Figure 1: Caractéristiques d'un dispositif (Midelet, 2020)*

Nous proposons de les intituler ainsi :

- Un espace pour innover : la définition d'un public-cible et des objectifs assignés au dispositif pour les soutenir définissent de fait, le champ d'action du dispositif qui, parce qu'il est reconnu (légitimé) par l'institution qui le mobilise, a des moyens propres pour atteindre ces objectifs ;
- Un espace pour échanger : hors du temps habituel de l'institution dans laquelle il prend place, le dispositif mobilise plusieurs acteurs qui, pour répondre à la spécificité du public et des objectifs envisagés, doivent pouvoir intervenir et se rencontrer sur des temps reconnus pour agencer leurs modes d'intervention respectifs ;

- Un espace pour se projeter : inscrit dans une logique novatrice (Becquemin, M., Montandon, C., 2014, p. 7), le dispositif est imaginé comme un lieu « à penser » et « à concevoir » le projet de chaque individu.

### 2.1.2 De l'unité pédagogique à l'unité localisée

À travers les trois axes précédemment définis, nous allons tenter d'identifier les caractéristiques de ces deux dispositifs en prenant comme référence la circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995 relative à la « mise en place de dispositifs permettant des regroupements pédagogiques d'adolescents présentant un handicap mental : les UPI » ainsi que la circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015 intitulée « Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés ».

La création des UPI s'inscrit dans un paysage législatif relevant de la Loi n°75-534 du 30 juin 1975 (Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées) ainsi que la Loi d'orientation du 10 juillet 1989, toutes deux précisant une volonté forte d'entrer dans une dynamique intégrative des élèves handicapés dans le système scolaire ordinaire. Les Clis ayant été créées quelques années plus tôt (1991), les UPI permettent aux élèves de poursuivre leur scolarité au niveau collège offrant ainsi à des élèves auparavant éloignés du système scolaire dit ordinaire une égalité d'accès au niveau du secondaire au sein du dispositif UPI.

Les Ulis quant à elles, créées par la circulaire du 21 février 2001 (abrogée en 2010 puis 2015), prennent racine dans le sillon de la loi du 11 février 2005 (Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées) ainsi que dans le cadre de la Loi d'orientation et de programme pour l'Avenir de l'école. Dans le cadre spécifique de l'éducation, il est admis qu'il faille prendre en compte l'élève comme ayant des besoins différents pour déterminer les moyens à mettre en œuvre et proposer ainsi une qualité d'enseignement pouvant mobiliser des adaptations (équité en termes de confort pédagogique). La circulaire de 2015, s'inscrit quant à elle dans la lignée de la Loi d'orientation de 2013 qui met en avant que l'école française est « inclusive » et qu'à ce titre, « Il [le service public] reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction » (Art.2). Il ne s'agit plus ici d'identifier à partir des objectifs individuels ce que chacun peut atteindre en termes d'apprentissages mais bien de tenir compte des objectifs communs pour identifier les moyens à mettre en œuvre pour répondre aux besoins de chacun. Il y a passage d'une logique individuelle à une logique collective : la coopération, apprendre et vivre ensemble sont les attendus organisationnels de l'école afin de permettre à chacun de progresser à son rythme et dans le respect de ses différences.

Alors que les UPI s'inscrivent dans un paysage relevant d'une logique d'intégration, les dispositifs Ulis s'inscrivent dans un tout autre versant qui est celui d'une logique inclusive. Notons à ce propos l'importance que recouvre la distinction entre « unité pédagogique » et « unité localisée ». En effet, si le terme unité reste identique, l'adjectif en modifie profondément le sens :

| | Unité pédagogique | Unité localisée |
|---|---|---|
| **Espace** | Classe | Etablissement |
| **Temporalité** | Organisation de la classe construite à partir des objectifs individuels (déterminés au regard des programmes scolaires) | Organisation collective (en lien avec la classe de référence voire d'autres) dans laquelle s'inscrivent les objectifs individuels |
| **Acteurs** | Enseignant coordonnateur<br>AVS | Enseignant coordonnateur<br>AVS/AESH<br>Enseignants<br>Communauté éducative |

*Tableau 5: Comparaison des expressions "unité pédagogique" et "unité localisée" (Midelet, 2020)*

L'unité peut être définie comme la grandeur utilisée pour cantonner un ensemble, une entité formant un tout indivisible caractérisant ce qui est commun à plusieurs personnes[107]. Dans une logique d'unité pédagogique, c'est le cadre de la classe qui est pris comme repère et l'organisation de celle-ci s'opère autour des projets individuels des élèves identifiant les objectifs à atteindre ainsi que les moyens pour y parvenir (apprentissages scolaires, sociaux, professionnels et culturels). Le fonctionnement en unité pédagogique s'inscrit tout de même dans une volonté de permettre à l'élève de fréquenter les autres classes et lieux scolaires (alternance de regroupements pédagogiques spécifiques et de périodes d'intégration dans des classes ordinaires) mais pour le faire participer le plus possible à la vie de la communauté scolaire (intégration sociale). Selon la logique intégrative, il s'agit donc de permettre à l'élève relevant de l'UPI (puisqu'il est inscrit dans ce dispositif et non dans une classe de l'établissement) de « fréquenter » la norme scolaire sans poser la question des adaptations possibles pour lui permettre d'y accéder pleinement lors des temps en classe ordinaire puisque ces adaptations relèvent des enseignements dispensés au sein du dispositif par un enseignant spécialisé épaulé par un-e assistant-e de vie scolaire (AVS). L'enseignant y est responsable de l'organisation pédagogique sous la responsabilité du principal de collège. Des enseignants peuvent intervenir ponctuellement au sein du dispositif UPI.

Dans le cadre des dispositifs Ulis, ce n'est plus la classe dans laquelle se regroupent les élèves accompagnés par le dispositif Ulis (ces derniers sont inscrits dans une classe de référence ordinaire et bénéficient de l'accompagnement par un dispositif Ulis) qui est prise comme référence mais au regard du potentiel de chaque jeune, les élèves suivent les cours dispensés dans une classe dite ordinaire et lorsque des modalités particulières sont nécessaires et ne peuvent être mises en œuvre dans cette même classe, alors ils rejoignent le regroupement (dispositif Ulis). Il en va de même pour les activités organisées pour tous les élèves, les élèves accompagnés par le dispositif Ulis doivent y participer. Les acteurs mobilisés autour du projet du jeune sont différents : au sein de l'unité pédagogique, à l'image d'une classe, l'enseignant spécialisé (avec l'AVS) est le référent quasi exclusif du jeune concernant ses apprentissages alors qu'autour de l'unité localisée, les personnels de la communauté éducative sont tous mobilisés pour participer à l'identification des besoins du jeune et des modalités d'adaptations à mettre en œuvre pour lui permettre d'apprendre et de progresser parmi ses pairs en priorité

[107] En ligne sur https://www.cnrtl.fr/definition/unit%C3%A9 [Consulté le 17 janvier 2020].

répondant ainsi à une logique inclusive faisant de l'environnement « ordinaire » le point d'ancrage des pratiques d'accompagnement des élèves.

Reprenons maintenant les trois axes définis précédemment pour comparer plus avant le fonctionnement des deux types de dispositifs[108]. Comme évoqué plus haut, les deux circulaires permettent de définir le public-cible et les objectifs assignés au dispositif ainsi que les moyens alloués constituant ce que nous avons nommé un « espace pour innover » :

| | **UPI (1995)** | **Ulis (2015)** |
|---|---|---|
| **Public -cible** | Pré-adolescents ou adolescents de 11 à 16 ans présentant un handicap mental | Différentes dénominations (TMA, TFV, TFA, TFM, TED, TSLA, TFC) |
| **Légitimité dans l' institution** | Sous la responsabilité du principal du collège<br>Projet spécifique du dispositif UPI | Partie intégrante de l'établissement scolaire, placée sous la responsabilité du chef d'établissement |
| **Objectifs** | Développement optimal des capacités cognitives, de l'efficience scolaire, de la solidarité, de la coopération, de la sensibilité et du civisme, de l'autonomie | Offrir aux élèves la possibilité de poursuivre en inclusion des apprentissages adaptés à leurs potentialités et à leurs besoins |
| **Moyens** | Interventions ponctuelles au sein du dispositif des enseignants<br>Limité à 10 élèves scolarisés au titre du dispositif<br>Livret personnalisé de compétences (LPC) | Préconisation 10 élèves inscrits dans une classe de référence<br>LSU et autres référentiels pour le niveau lycée (référentiel CAP…) |

*Tableau 6: Un espace pour innover, comparaison UPI/Ulis*

Le premier élément qui peut être observé entre les deux dispositifs relève du public-cible. Si dans le cas des UPI ce sont les pré-adolescents et les adolescents (avec une précision d'âge) qui sont les bénéficiaires au regard de l'importance de leur handicap à condition de pouvoir satisfaire aux règles de fonctionnement du collège, dans le cas des Ulis (collège et lycée), la « désignation » du public se fait au regard des différentes catégories de troubles sans que cela ne constitue un critère exclusif puisque c'est la compatibilité des besoins et des objectifs d'apprentissages qui doit pouvoir fonder la constitution du groupe d'élèves accompagnés par le dispositif Ulis. Il n'y a pas de conditions spécifiques empêchant une scolarisation avec le l'appui d'un dispositif Ulis à l'image des UPI. Limité à 10 élèves en UPI, leur nombre est variable en Ulis en fonction du degré d'autonomie de jeunes composant le groupe ainsi qu'en fonction de l'expression de leurs troubles. Alors que les deux circulaires placent le dispositif sous la responsabilité du chef d'établissement, ce dernier, en co-pilotage avec l'inspecteur de l'éducation nationale, est chargé de l'organisation pédagogique du dispositif Ulis qui se voit attribuer un volet dans le cadre du projet d'établissement alors que pour les UPI il n'était qu'intégré au projet d'établissement. Si la priorité donnée en termes d'objectifs pédagogiques relevait essentiellement d'apprentissages sociaux (solidarité, coopération, sensibilité, civisme,

[108] Nous avons fait le choix de comparer « aux deux extrêmes » en prenant le tout premier dispositif (UPI) et le dernier en vigueur au moment de la rédaction (Ulis, 2015). Un travail de comparaison concernant l'UPI et l'ULIS (2001 et 2010) a été par ailleurs réalisé par Montangerand. Il est disponible sur http://www.ac-grenoble.fr/ien.bourgoinashnord/IMG/pdf_UPI_ULIS_Tableau_sept_2010.pdf [Consulté le 17 janvier 2020].

autonomie) en UPI, c'est la prise en compte des potentialités des élèves confrontés à leurs besoins qui permettent d'identifier les compétences sociales et scolaires visées et ce, même si leur acquis sont très réduits. Ces derniers seront évalués au regard des attendus scolaires par l'intermédiaire des référentiels de compétences en lien avec leur niveau d'apprentissage.

D'une manière générale, si le dispositif UPI permettait à des élèves de poursuivre leur intégration en collège en bénéficiant d'un espace dédié au sein duquel le rôle de l'enseignant spécialisé était de lui permettre de poursuivre des progrès scolaires, les temps passés en dehors du lieu de regroupement au sein du dispositif UPI devaient développer des compétences sociales en lien avec l'exercice de sa citoyenneté. L'inscription du dispositif dans le paysage plus large de l'établissement scolaire inverse le regard en prenant comme point d'appui la classe de référence dans laquelle chaque jeune doit être inscrit pour identifier ce qui fait obstacle et tenter d'y répondre lors des temps de regroupement. Les compétences scolaires et sociales sont appréciées au regard des attendus envers tous les élèves pour permettre au jeune de réaliser son potentiel. Le champ d'action des personnels envers l'accompagnement des élèves relevant d'un dispositif Ulis se voit ici étendu tant géographiquement (de l'espace de la classe à l'établissement scolaire voire la mise en réseau des établissements scolaires et des Etablissements Sociaux et Médico-sociaux), qu'humainement passant de l'enseignant spécialisé responsable de l'organisation pédagogique prenant en compte les besoins individuels à un ensemble de professionnels qui vont participer à la mise en œuvre de la scolarité des élèves par ailleurs accompagnés par le dispositif Ulis.

Le passage de l'UPI à l'Ulis marque aussi une évolution quant aux acteurs engagés ainsi que leurs modes d'intervention et de rencontre proposant ainsi un nouvel espace pour échanger :

| | **UPI (1995)** | **Ulis (2015)** |
|---|---|---|
| **Acteurs mobilisés** | Enseignant spécialisés premier degré (CAPSAIS Option D)<br>AVS<br>Sessad | Enseignant spécialisé, enseignants<br>AVS-co<br>Famille<br>Chef d'établissement<br>Collectivités territoriales<br>ESMS<br>Partenaires extérieurs<br>COPSY |
| **Temps formels** | Réunions de synthèse trimestrielles (enseignants, médecin, COP …souhaitables)<br>Réunions extraordinaires si besoin<br>Révision annuelle de la situation des élèves (CCSD) | ESS (une fois par an, présence obligatoire de la famille)<br>Temps de formation ARS/MEN |

*Tableau 7: Un espace pour échanger, comparaison UPI/Ulis*

L'enseignant désigné comme coordonnateur du dispositif Ulis peut appartenir au premier ou bien au second degré à la différence du fonctionnement des UPI qui ne permettaient qu'à un enseignant du premier degré titulaire du CAPSAIS d'occuper ce poste. Sa mission dépasse celle attendue alors qui était uniquement d'enseigner aux élèves présents lors du regroupement au sein du dispositif. Il s'agit maintenant pour cet enseignant spécialisé de coordonner le dispositif ainsi que les relations avec les partenaires extérieurs mais aussi d'endosser le rôle de personne ressource envers les membres de la communauté éducative. Puisque les élèves doivent fréquenter en priorité la classe ordinaire, l'expertise de l'enseignant spécialisé doit pouvoir

bénéficier aux autres acteurs de l'établissement scolaire afin de mettre en œuvre les conditions d'une scolarisation adaptée aux besoins des élèves.
Si les missions de l'AVS étaient peu développées dans la circulaire concernant les UPI, elles le sont plus précisément dans le cadre des Ulis faisant de l'AESH (nouvelle dénomination) des membres à part entière de la communauté éducative[109]. Ces accompagnants participent à la mise en œuvre et au suivi de la scolarisation des jeunes accompagnés par le dispositif Ulis, s'ils sont présents lors des temps de regroupements, ils peuvent aussi être amenés à accompagner les élèves dans leur classe de référence pour assurer une continuité des apprentissages scolaires. Dans d'autres cas, l'accompagnement peut se focaliser sur les actes de la vie quotidienne, ou encore sur l'accès aux diverses activités d'apprentissage tant sur les plans scolaires, éducatifs, culturels, sportifs, artistiques, professionnels ou encore sociaux et relationnels.
Du point de vue des personnels extérieurs, seul le Sessad était envisagé comme pouvant intervenir dans les locaux scolaires alors que dans le cadre des dispositifs Ulis, les personnels engagés sont plus conséquents : la famille est associée à la préparation de l'admission de l'élève ainsi qu'aux temps de concertations (ESS)[110] avec l'enseignant référent et le chef d'établissement autour du PPS, la présence du-de la COPsy sera attendue dans le cadre de l'élaboration du projet professionnel ; les collectivités territoriales seront mobilisées pour créer les conditions favorables au bon fonctionnement du dispositif (locaux, personnels, financement) mais aussi de manière plus individuelle pour permettre un transport adapté vers l'établissement scolaire, un lieu de stage ; les ESMS quant à eux seront associés aux temps de concertation notamment pour les élèves dont la scolarité se partage entre un établissement ou un service médico-social et un établissement scolaire, régulée par une convention précisant les moyens mis en œuvre pour réaliser le PPS du jeune ; sur autorisation du chef d'établissement et lorsque les soins adressés à l'élève (inscrits dans son PPS) ne peuvent être dispensés en dehors du temps scolaire, il est envisagé que les personnels puissent intervenir au sein de l'établissement scolaire.
Si le nombre et la qualité des partenaires envisagés dans la circulaire concernant les Ulis montrent une très large ouverture sur les expertises des différents professionnels amenés à se rencontrer, notons que leur participation s'organise autour de la mise en œuvre du PPS du jeune, une mise en application des éléments mentionnés dans le document. En effet, comme le précise la circulaire [111], « la mission de l'équipe de suivi de la scolarisation est de faciliter la mise en œuvre et d'assurer le suivi du projet personnalisé de scolarisation décidé par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées ». A ce titre, l'enseignant référent est le garant de la mise en œuvre des préconisations et doit assurer une fonction de veille sur le déroulement du parcours scolaire de l'élève en veillant que ce dernier bénéficie des accompagnements particuliers nécessaires pour progresser à son rythme en référence à des contenus d'enseignement prévus par les programmes en organisant notamment son emploi du temps. Les participants à l'ESS doivent pouvoir s'appuyer sur des observations outillées pour « permettre la réévaluation régulière du projet personnalisé de scolarisation, de suggérer des inflexions ou modifications au projet, voire une réorientation éventuelle ». Une précision est apportée concernant les obligations réglementaires de service des enseignants du premier degré affectés sur un dispositif Ulis du second degré[112] ainsi que sur les heures de coordination et de synthèse lorsque ces derniers exercent dans le second degré. Concernant les enseignants du second degré, ces obligations de service sont régies par un décret différent. Au-delà de cette anecdote, il nous semble important de souligner ici que ces temps de concertation, qui

[109] Circulaire n° 2019-090 du 5-6-2019 intitulée « Cadre de gestion des personnels exerçant des missions d'accompagnement d'élèves en situation de handicap (AESH) ».
[110] Equipe de suivi de scolarisation.
[111] Circulaire n°2006-126 du 17-8-2006 intitulée « Mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation ».
[112] Décret n° 2014-940 du 20 août 2014 et circulaire n° 2015-057 du 29 avril 2015.

nécessitent de la part des différents acteurs, de se mobiliser, de venir se rencontrer, n'est pas sans rencontrer des dilemmes (c'est-à-dire des problématiques vécues entre les membres d'une même profession) et des tensions (comme des problématiques soulevés par la rencontre des différentes professions) : articulation des projets (de soin, scolaire, éducatif…), temporalité institutionnelle (année scolaire, année civile) et individuelle pour le jeune (articulation du temps scolaire, du temps de soin, du temps familial), articulation des contraintes professionnelles (disponibilité, possibilité de se déplacer, données concernant le jeune et confidentialité…) (Mérini & Thomazet, 2016).

Concernant la formation des différents professionnels, la circulaire concernant les dispositifs UPI ne donnait pas d'éléments particuliers à la différence de celle des dispositifs Ulis puisqu'il est ici précisé que « dans le cadre de la coopération, il n'y aura que des avantages à associer à ces actions de formation des personnels assurant l'accompagnement éducatif, rééducatif ou thérapeutique » tout comme les enseignants peuvent rejoindre les formations proposées par les gestionnaires des ESMS donnant lieu ainsi à une ouverture entre le Ministère de l'éducation nationale et l'agence régionale de santé (ARS).

Pour finir, interrogeons-nous sur ce qui spécifie chaque dispositif du point de vue du projet de chaque individu, projet qui doit pouvoir se développer au sein du dispositif qui constitue le cadre d'un lieu novateur (Becquemin & Montandon, 2014, p. 7) où il va être « pensé » constituant en cela un « espace pour se projeter » :

<table>
<tr><th></th><th>UPI (1995)</th><th>Ulis (2015)</th></tr>
<tr><td>Projet scolaire</td><td rowspan="2">Projet individualisé d'intégration et de formation</td><td>PPS<br>Passation des épreuves et examens</td></tr>
<tr><td>Projet insertion sociale et professionnelle</td><td>Projet de formation<br>Parcours Avenir</td></tr>
</table>

*Tableau 8: Un espace pour se projeter, comparaison UPI/Ulis (Midelet, 2020)*

Alors qu'à travers la circulaire détaillant le fonctionnement des dispositifs UPI, le projet du jeune est compris comme résultant d'une individualisation de sa scolarité donnant lieu à un projet individualisé d'intégration et de formation (ce dernier comprenant des apprentissages scolaires, sociaux, professionnels et culturels) définis au sein du dispositif par l'enseignant spécialisé, la circulaire présentant le fonctionnement du dispositif Ulis est porteuse d'une tout autre logique qui se manifeste de deux manières complémentaires.

En premier lieu, à partir d'un projet de vie élaboré par le jeune et sa famille, la CDAPH définit le parcours de formation du jeune et détermine les mesures nécessaires pour y répondre. Ces mesures apparaissent dans le PPS du jeune qui sert de guide aux différents professionnels chargés de mettre en œuvre ces orientations. Le projet de formation regroupe ainsi les aspects scolaires et professionnels qui s'inscrivent dans un projet de vie nécessairement plus global. Ce n'est donc plus seulement au sein du dispositif que se construit ce projet de formation mais plus en amont, le dispositif Ulis devenant par conséquent le lien de la mise en scène du PPS.

En second lieu, la référence au droit commun représente le cadre de pensée des aides et des aménagements à penser et à mettre en œuvre. La circulaire des Ulis indique à ce propos que les élèves s'inscrivent dans le déroulement habituel des examens par exemple et, au titre de leurs besoins, peuvent bénéficier d'aménagements dans le cadre de la passation des contrôles, des évaluations et des examens. Nous pouvons donc observer ici qu'il ne s'agit pas de créer de « nouveaux diplômes » ou de « nouvelles certifications » mais de partir de ce qui existe déjà pour envisager des aménagements. Plus spécifiquement au regard de la construction du parcours professionnel, là encore c'est à partir d'une entrée relevant du droit commun, la mise en œuvre du Parcours Avenir[113] (remplaçant le PIIODMEP[114]), que se pensent les aménagements à apporter en fonction des besoins du jeune. Ce parcours de formation n'est pas à destination d'un public particulier mais s'adresse à l'ensemble des élèves scolarisés dans le second degré afin d'accompagner chacun au choix d'orientation en rendant les élèves acteurs notamment en leur permettant d'approfondir leurs connaissances sur le monde professionnel.

La comparaison entre les deux types de dispositif nous permet donc de dégager quelques principes importants qui font la preuve, du point de vue des circulaires, d'une évolution de pensée. Ainsi, ce n'est plus à l'échelle de la classe mais de l'établissement scolaire que devrait se penser la construction du parcours de formation de l'élève scolarisé avec l'appui d'un dispositif. C'est par la confrontation de l'environnement scolaire au besoin du jeune que vont être identifiés les aides et les aménagements à mettre en œuvre et non comme auparavant en prenant comme point de départ le jeune avec ses besoins particuliers qui doit être intégré au fonctionnement ordinaire de l'établissement scolaire.

L'enseignant coordonnateur n'est plus le seul professionnel responsable de la construction du projet de scolarisation du jeune mais c'est bien la communauté éducative ainsi que les différents professionnels gravitant autour du jeune (tant pour les aspects éducatifs, thérapeutiques…) qui vont s'inscrire dans la mise en œuvre du projet de formation afin qu'il puisse bénéficier des mêmes opportunités d'apprentissage que ses pairs. Ce jeune devient ainsi au niveau des textes institutionnels, un collégien ou un lycéen à part entière inscrit dans une classe de référence (et non plus un élève du dispositif).

## 2.2 Une logique de mise en réseau pour un parcours de formation adapté

Une logique de parcours individuel (ou parcours de formation adapté) prend le pas sur l'ancienne logique de projet individuel. Il nous paraît ici opportun d'en souligner la différence, dans le contexte des deux circulaires prises en exemple tant elles nous semblent révélatrices des enjeux différents entre le projet individuel (UPI) et le parcours de formation (Ulis).

[113] Arrêté du 1er juillet 2015 relatif au parcours Avenir.
[114] Article L331-7 du Code de l'Education, section 4 du Chapitre Ier portant sur les Dispositions communes aux enseignements du second degré. Le PIIODMEP correspond au Parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel et est proposé à chaque élève, aux différentes étapes de sa scolarité du second degré.

### 2.2.1 D'une logique de projet à celle de parcours

Devenu omniprésent, le concept de parcours (parcours de soin, de vie, vers l'emploi…) peut être qualifié toutefois de polysémique, son ancrage théorique variant selon les champs dans lequel il est utilisé.

En remettant ces deux circulaires dans le contexte des classifications internationales en vigueur au moment de leur parution, la CIH pour les dispositifs UPI et la CIF pour les dispositifs Ulis, et en prenant comme angle de vue la place de la personne concernée vis-à-vis de son handicap, il nous semble opportun d'assimiler les termes de projet individuel avec celui de trajectoire. En effet, dans la logique d'une approche défectologique du handicap, les attendus de la circulaire précisent que le projet individuel du jeune s'inscrit dans des objectifs scolaire et sociaux en référence à la norme scolaire, le rôle de l'enseignant spécialisé étant de répondre aux besoins du jeune pour lui permettre d'être intégré. C'est donc à partir de la définition de ses besoins que seront identifiés les objectifs idéalement à atteindre sans que ne soit explicitement questionnée la place du jeune engagé, charge à lui de suivre le chemin tracé pour atteindre les objectifs fixés. L'utilisation du terme parcours s'inscrit dans une vision opposée si l'on s'en réfère notamment à la définition du dictionnaire informatisé « Trésor de la Langue Française informatisé [115]. Dans la notion de parcours, la personne s'engage personnellement. Il peut aussi être fait référence au fait d'embrasser par la pensée ou bien par la réflexion un ensemble d'actions réalisées ou bien projetées. Si l'on se réfère cette fois à la CIF mais aussi à la loi du 11 février 2005, la question des aspirations de la personne, de l'expression de sa volonté ou de ses attentes[116], doit s'inscrire comme point de départ de la réflexion.

Dans ses travaux, Zimmermann s'attache elle aussi à différencier et préciser ce que recouvrent la trajectoire et le parcours. Elle précise ainsi que le parcours est le résultat d'évènements, de dispositifs, de relations ainsi que leur organisation (Zimmermann, 2013) constituant autant de possibles bifurcations[117], aléas et retours en arrière participant de l'interaction et de la réflexion comme caractéristiques d'un travail de production de sens pour la personne concernée. Défini comme une mise en scène de soi, le parcours se différencie de la trajectoire par la possibilité donnée de fait à la personne elle-même de poser et construire le sens de ses expériences et de ses actions. Toujours selon cette auteure, la trajectoire « stipule un chemin prédéterminé dont le cap serait maintenu par des dispositions qui s'actualisent au fil du temps », ce qu'avance aussi Jaeger lorsqu'il précise qu'il s'agit d'une anticipation par les professionnels dont l'objectif est « d'accentuer la réactivité et la justesse des réponses, mais sans s'appuyer nécessairement sur les attentes des personnes concernées » (Jaeger, 2017, p. 49).

Au regard des différentes définitions mobilisées, les points de divergences apparaissant entre les deux logiques pourraient se traduire ainsi :

[115] En ligne sur https://www.cnrtl.fr/definition/parcours [Consulté le 20 janvier 2020].

[116] Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, article 11 : « les besoins de compensation sont inscrits dans un plan élaboré en considération des besoins et des aspirations de la personne handicapée tels qu'ils sont exprimés dans son projet de vie, formulé par la personne elle-même ou, à défaut, avec ou pour elle par son représentant légal lorsqu'elle ne peut exprimer son avis ».

| | Projet individuel | Parcours de formation (adapté) |
|---|---|---|
| **Champ lexical** | Logique de projet<br>Trajectoire<br>Trajet | Logique de parcours<br>Interdépendance<br>Rupture<br>Bifurcation<br>Transitions |
| **Espace** | Classe<br>Dossier partagé entre professionnels (secret professionnel) | Mise en réseau des établissements (scolaires, ESMS) et autres professionnels<br>Dossier unique (secret partagé)<br>Espace de reconnaissance mutuelle |
| **Temporalité** | Courte<br>Année scolaire (voire plusieurs)<br>Ruptures<br>Activer des dispositifs (remédier) | Longue (parcours scolaire inscrit dans un parcours de formation lui-même inscrit dans un parcours de vie)<br>Continuité<br>Construire des stratégies |
| **Auteur** | Professionnel(s) chargés du suivi de la personne | Contrat « réciproque » professionnel/jeune-famille<br>Prise en compte – mouvement-dynamique-autonomie- participation sociale |
| **Acteur** | Le jeune comme acteur plus ou moins « contraint »<br>Prise en charge | |
| **Professionnels** | Planification des actions au regard des besoins observés au regard des attendus scolaires (projet spécifiquement scolaire)<br>Absence de liens source de mésentente ou de discontinuités | Accompagner la réalité de la personne (ses besoins/attentes/demandes) au regard de son parcours de vie<br>Responsabilité partagée entre les différents acteurs |

*Tableau 9: D'une logique de projet individuel à une logique de parcours de formation (Midelet, 2020)*

Du point de vue de la place du jeune, selon une logique de parcours, comme le souligne Jaeger, un glissement s'opère entre les deux conceptions puisqu'il ne s'agit plus « de planifier des actions, en postulant l'adhésion de l'« usager » à la réalisation d'objectifs définis par l'identification de besoins objectivés, mais d'assurer un accompagnement au déroulement incertain, parfois erratique, en tout cas correspondant mieux aux réalités de la personne, à sa subjectivité, à ses ressources, à ses attentes, à ses effondrements… » (Jaeger, 2017, p. 45). Le parcours prend ainsi appui sur un état des lieux partagé entre les professionnels et l'acteur concerné aboutissant à une projection sur du long terme afin d'identifier les stratégies à mettre en œuvre sur du court et moyen terme pour permettre à la personne de réaliser son potentiel.

Alors même que le principe de projet individuel fait courir le risque d'un enfermement pouvant être bienveillant de la part des professionnels qui prennent en charge le suivi d'un jeune, le passage à une logique de parcours ne remet pas au centre des préoccupations le jeune (en référence à la loi d'orientation de 1989) mais bien son projet de formation qu'il va falloir articuler avec l'environnement dans lequel il s'inscrit au regard de ses demandes, attentes et besoins. Bouquet et Dubéchot (2017) prenant appui sur les travaux de Gherghel et Saint-Jacques, précisent les principes de base du parcours de vie que nous proposons d'adapter ainsi au projet de formation : le parcours de formation s'envisage sur du long terme puisqu'il s'inscrit dans une volonté politique de permettre à chacun de se développer tout au long de la vie, ce processus de construction est nécessairement complexe ; il prend en compte l'intentionnalité de la personne (demandes, attentes) au regard des contraintes et des opportunités offertes par

l'environnement scolaire (à la fois en terme d'espaces et de temporalités) en lien avec le contexte individuel que recouvrent son histoire, ses expériences... (Bouquet, Dubéchot, 2017, p. 19). S'inscrivant dans une analyse systémique, penser la place du jeune comme auteur et acteur de son parcours de formation, nécessite de la part des professionnels, de repenser leurs pratiques : comment permettre la participation du jeune à l'expression de ses attentes, demandes et besoins ? Comment penser la continuité et la cohérence des interventions des différents professionnels au regard du parcours de vie conjointement élaboré (donc avec la participation du jeune) au-delà de la seule logique de l'établissement scolaire ? Comment articuler ces deux préoccupations en pensant à l'inscription scolaire et sociale du jeune scolarisé dans un établissement scolaire et accompagné par un dispositif Ulis ?

Si le passage d'une logique de projet individuel à celle de logique de parcours de formation implique que le jeune puisse s'emparer des moyens lui permettant d'être autonome, il oblige les professionnels à sortir d'une pensée basée sur une logique de structure, à dépasser une logique de fonctionnement liée à un établissement pour considérer le parcours du jeune à l'aune de son potentiel et de ses besoins ce qui conduit à modifier ou redéfinir son regard sur la vulnérabilité des personnes accompagnées (Jaeger, 2017, p. 53).

### 2.2.2 Le travail en équipe pluri-catégorielle autour d'une logique de parcours

Nous l'avons précédemment vu à travers les diverses définitions données au dispositif, il s'agit pour quiconque s'investit dans ce dernier de s'engager dans une réflexion commune puis de participer à la mise en œuvre d'actions visant à répondre à des besoins exprimés qui n'auraient pas trouvé de réponse à travers les structures déjà existantes.

Nous proposons de schématiser les caractéristiques d'un dispositif et prendrons appui sur ce dernier pour la suite de notre réflexion (Midelet, 2019, p. 76) :

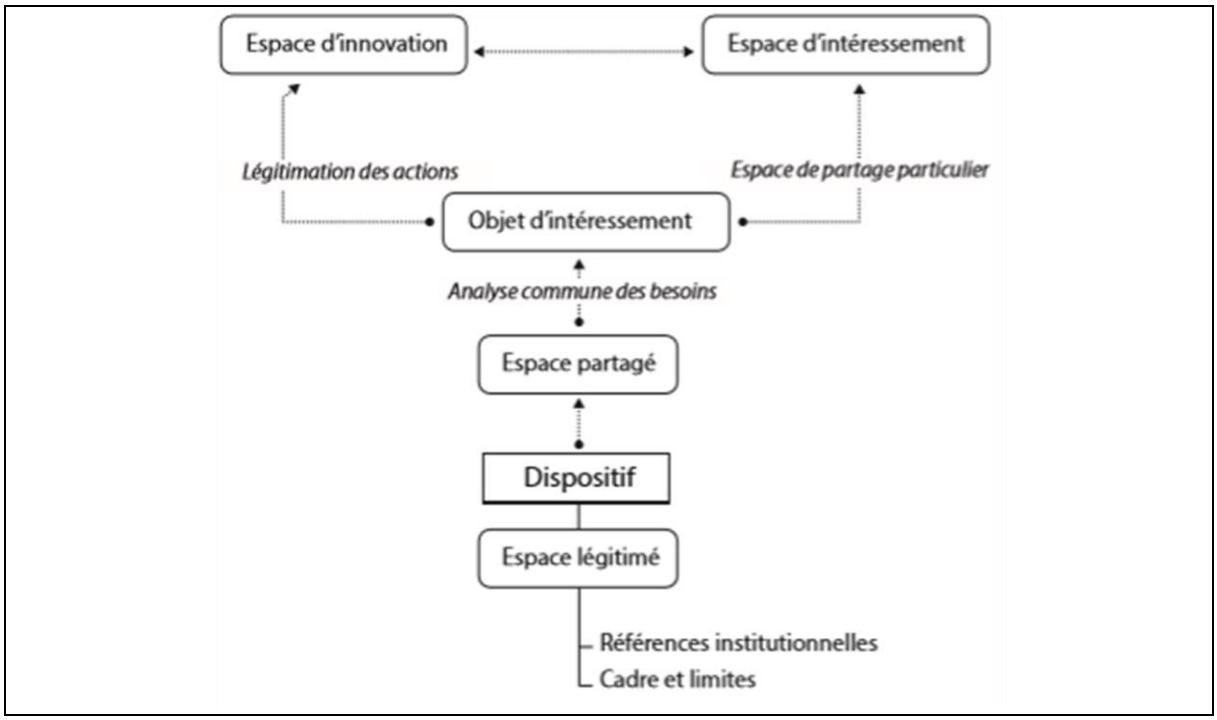



*Tableau 10: Caractéristiques d'un dispositif (Midelet, 2019)*

En premier lieu, la légitimation du dispositif ainsi que sa capacité à devenir un espace d'innovation nous semblent intimement liées comme élément de base pour pouvoir fonctionner. L'espace dénommé dispositif sera porteur d'innovation s'il est à même de rassembler une communauté « extra-ordinaire » d'individus mobilisant nombre de services pour répondre à une problématique spécifique. Dans le cas plus particulier qui nous préoccupe, le champ de l'innovation reposera sur deux plans (DGCIS, 2010): celui d'une innovation d'organisation comme mise en œuvre d'une nouvelle méthode organisationnelle basée non plus sur un fonctionnement de classe mais bien sur un dispositif ouvert mobilisant les ressources de l'établissement, conduisant à une réorganisation du lieu de travail et des relations entre les différents professionnels qui doivent repenser leur action dans une logique de parcours ; ainsi qu'une innovation de produit vu comme l'introduction d'un service nouveau ou sensiblement amélioré sur le plan de ses caractéristiques (OCDE/Eurostat, 2005) puisqu'il s'agit non plus de construire un projet pour le jeune mais bien d'accompagner et de promouvoir sa capacité à exprimer ses aspirations pour co-construire un projet global de formation et non plus un projet d'acquisition de compétences scolaires. Comme le soulignent les travaux de l'OCDE, de la DGCIS à propos des innovations qu'ils qualifient de valeur ajoutée, la conception et la mise en œuvre ne peuvent se passer d'une réflexion autour de prestations originales valorisées dans un espace clairement identifié et investi par les différents acteurs à la recherche d'une réponse « sur mesure ». Pour compléter cette approche de source européenne, prenons appui sur les travaux de Capdevila qui définit ce qu'est un espace d'innovation : « Nous définissons un espace ouvert d'innovation comme un espace localisé qui offre un accès ouvert à des ressources […] et qui est caractérisé par une culture d'ouverture et de collaboration reposant sur le partage de connaissances, de compétences et d'outils » (Capdevila, 2016, pp. 93-94). Dans le cas précis qui nous concerne, nous nous focaliserons sur l'innovation sociale dont l'objectif est le développement d'une solution à un problème social de l'environnement local où se déroulent les activités. Par conséquent, d'un point de vue pragmatique, pour être reconnu en tant que lieu

d'innovation, le dispositif se doit d'être collaboratif, ouvert, adaptatif (Peeters, Charlier, 1999, p. 17) et répondre à 4 fonctions[118] :

- Une fonction d'accueil physique d'individus pour une action temporaire. Ce lieu doit donc avoir une reconnaissance officielle au sein de la structure d'accueil (reconnaissance physique) tout comme les publics ciblés et leur nombre mais aussi apparaître dans la politique d'établissement par le biais du projet d'établissement (reconnaissance symbolique et stratégique) ;
- Une fonction d'expertise pouvant servir à faire progresser un projet, le consolider. Les professionnels qui agissent sont reconnus pour leur expertise au service de l'accompagnement du parcours de formation des élèves scolarisés avec l'appui du dispositif Ulis et participent plus globalement à la mise en œuvre des valeurs inclusives au sein de l'établissement scolaire mais aussi au regard de leurs institutions respectives ;
- Une fonction de mise en relation par une logique d'ouverture et de mise en réseau avec d'autres parties prenantes du projet (des acteurs appartenant à des domaines disciplinaires et des institutions différentes considérées comme une plus-value pour penser les actions à mettre en place) ;
- Une fonction d'acculturation et d'éducation : ces lieux participent d'une manière ou d'une autre à la diffusion de la culture de l'innovation et font de l'apprentissage collectif, produit de l'interaction des différents acteurs, un mode de fonctionnement participant de la diffusion des valeurs éducatives en jeu.

Les dispositifs présenteraient donc une double innovation : une innovation directe pour le bénéficiaire qui voit une part de ses besoins entendus et une prise en compte particulière ; une innovation aux yeux des autres individus qui fréquentent la structure/l'institution qui accueille en son sein le dispositif.

Pour autant, le dispositif doit être identifié comme étant légitime s'il veut remplir cette double innovation. Or, cette légitimité ne peut pas seulement dépendre d'une reconnaissance règlementaire (loi d'orientation, circulaire cadrant le fonctionnement du dispositif Ulis, circulaire de rentrée de 2019 rappelant la place de l'école inclusive), les individus doivent en effet adhérer et croire en son bénéfice. La légitimation des acteurs censés le mettre en place déterminerait son efficience. Pour ce faire, quatre types d'obstacles seront à dépasser (DGCIS, 2010) : des obstacles financiers, des obstacles culturels (manque de reconnaissance de l'innovation, difficulté à mobiliser les compétences), des obstacles réglementaires (manque de re-connaissance des institutions expertes) et des obstacles structurels (manque de formation à l'innovation). Pour contrer ces freins qui mettraient à mal le fonctionnement d'un dispositif, c'est toute la question de sa légitimité qui est ici soulevée, autrement dit, son aptitude à entretenir les conditions institutionnelles rendant possible le fonctionnement précisément parce que les acteurs auraient la possibilité de s'y reconnaître comme faisant œuvre utile en ayant le sentiment d'« agir au bon endroit » (Lagroye, Siméant, 2003, p. 54). Il s'agira donc pour les acteurs de pouvoir identifier les raisons pour lesquelles ils sont légitimes pour faire fonctionner le dispositif et sous quelles modalités. Ainsi, pour Dupuis (2008, p. 169), identité et légitimité sont à considérer comme intrinsèquement liés.

[118] Métropole de Lyon - Direction de la prospective et du dialogue public - www.millenaire3.com [Consulté le 4 octobre 2018].

Les travaux de Weber (1971, p. 30) définissent la légitimité et le processus de légitimation comme étant issus d'une activité et d'une relation sociales qui orientent les actes, d'après la représentation que les acteurs s'en font. L'auteur parle ainsi de « validité » [Geltung] lorsque les comportements qui découlent de cette représentation sont conformes à ce qui est imposé normativement (Berten, 2006, p. 78). La légitimité, qu'elle concerne un objet, un pouvoir ou encore un comportement, ne saurait s'imposer, elle doit se construire au travers d'un processus de légitimation défini comme l'ensemble des processus sociaux de reconnaissance d'une norme. Respecter cette norme peut se faire de diverses manières (de façon affective, par respect d'une certaine crainte, d'un principe éthique, d'une catégorie esthétique ou encore de façon intéressée) au risque d'encourir des sanctions ou du moins une certaine réprobation. Ce respect des normes entraîne la domination d'un système sur un ou des individus qui par leur obéissance reconnaissent sa légitimité. Laufer et Ramanantsoa (1982, pp. 21-22) écrivent qu'être légitime, revient à répondre de façon satisfaisante à la question : "de quel droit agissez-vous?"». Or, pour répondre à cette question, encore faut-il pouvoir définir ce qui caractérise les acteurs. C'est la question de l'identité qui est en jeu, comme le souligne encore Dupuis (2008), pour qui toute méconnaissance de l'identité des acteurs fragilise les rapports qu'ils doivent mobiliser dans le cadre du système dans lequel ils évoluent. Il apparaît donc que la légitimité relève d'un fragile équilibre entre définition précise donnée aux acteurs quant à leur statut (ni tout à fait étrangers au système, ni tout à fait semblables aux autres acteurs) et leur espace d'action pour lequel un cadre est posé tant du point de vue législatif qu'organisationnel. Pour autant, ces deux aspects doivent bien pouvoir s'inscrire dans un espace permettant de tester, d'innover, dit autrement de construire de nouveaux objets de réflexion appelés par la suite à être diffusés. À l'image de la transition vers une logique de parcours pour l'élève, le dispositif est aussi à penser comme le cadre (un espace et un lieu) dans lequel les acteurs engagés effectuent eux-mêmes une sorte de transition au regard de leurs pratiques professionnelles.

Dans un second lieu, à l'instar de Barrère, nous pourrions qualifier le dispositif comme relevant d'une logique de l'entre-deux (2013, p. 100), pour l'ensemble des acteurs engagés. Ainsi, pour reprendre les propos de l'auteure, le dispositif s'inscrit comme un espace d'interrogation : comment faire réussir des élèves différents sans pour autant les exclure du cadre scolaire ordinaire ? Comment faire preuve de créativité tout en restant dans un cadre institutionnel ? Pour les différents professionnels et sous l'impulsion de l'enseignant coordonnateur, s'engager dans un dispositif pour concourir au parcours de formation de chaque jeune nécessite alors, de la part de chacun, de s'ouvrir aux autres dans un espace partagé au sein duquel les analyses quant au potentiel du jeune, ses aspirations et ses besoins vont être confrontés (y compris avec le jeune) pour construire un « objet d'intéressement[119] ». En référence aux travaux de Legros (2008), une fois ce projet commun identifié, l'espace partagé devient alors un « espace d'intéressement » dans lequel chacun des acteurs se trouve engagé (ou désengagé selon la pertinence de ses compétences au regard de l'objet d'intéressement négocié), à différents niveaux. Cet engagement va se manifester par une contribution au projet qui peut être variable et l'ensemble des engagements, pris par les uns et les autres, constituera l'espace de travail de ces professionnels provoquant dilemmes et tensions potentiels. En prenant appui sur les travaux de Thomazet *et al*. (2014), nous pouvons ainsi envisager l'espace de travail comme se développant dans « des interstices spatio-temporels de l'inter-métier » (Mérini, Thomazet & Ponté, 2014, p. 112), c'est-à-dire qu'après avoir pu identifier les acteurs, l'interrogation

[119] Nous proposons d'utiliser cette expression en écho à celle « d'espace d'intéressement » énoncée dans les travaux de Legros (2008).

collective va se porter sur la manière, non plus de faire cohabiter les projets des uns et des autres (Mérini, & Thomazet, 2016) mais d'articuler, de recentrer l'expertise de chacun (initialement portée par des intérêts différents) pour co-construire l'objet d'intéressement.

Pour Clot et Faïta (2000), le métier se définit à la fois comme étant personnel, interpersonnel (en tant qu'activité réelle, contextualisée et en direction d'un public particulier, exercée par une personne ayant son propre « style »), transpersonnel (genre professionnel issu notamment de l'histoire de ce métier) et impersonnel (comme répondant à des tâches prescrites, des normes non corrélées à des situations particulières). Ces quatre dimensions, inhérentes à chaque métier, s'articulent au quotidien dans la pratique et vont devoir, dans le cadre de l'inter-métiers, se confronter, s'harmoniser afin d'identifier les activités communes en dehors de toute référence à l'institution d'origine des professionnels mais aussi de comprendre les modalités de fonctionnement des autres professionnels face à une problématique commune. Ainsi, pour Mérini et Thomazet (2016, p. 28), ou encore Ébersold (2008, p. 195), l'ouverture au regard de l'autre nécessite de prendre le risque de réinterroger sa propre identité professionnelle, voire, de négocier certains aspects car selon Legros, « les solutions ne sont plus dans la quête individuelle mais requièrent une participation des autres pour s'aider soi-même. Pourtant, les problèmes et les intérêts des uns et des autres sont rarement identiques ; ils s'avèrent le plus souvent différents voire divergents » (Legros, 2008, p. 5). C'est donc autour de l'objet d'intéressement que vont pouvoir se construire les échanges entre les différents professionnels. Ces derniers pourront mobiliser leurs ressources respectives pour tenter de répondre à la problématique particulière du jeune. Cette articulation de moyens spécifiques représentera alors l'aspect « innovant » de la réponse proposée. À ce propos, Ébersold précise concernant les professionnels amenés à travailler de concert qu'« il leur revient d'appréhender le processus éducatif comme une succession d'évènements interactifs et dynamiques dont l'agencement résulte de leur créativité, de leur aptitude à se distancier de toute approche mécanisciste. Il leur est demandé d'entrevoir le parcours scolaire de l'élève comme un itinéraire dépendant bien souvent des opportunités que les uns et les autres ont su ou pu construire et dont la mise en œuvre peut s'opérer dans des lieux divers ou des points d'appui multiples » (Ébersold, 2003, p. 9).

Pour les professionnels, la définition commune de l'objet d'intéressement et par conséquent l'organisation de l'espace d'intéressement, deviennent l'occasion de construire leur action en parallèle du système de référence tout en se permettant d'explorer le champ des possibles, c'est-à-dire de sortir des pratiques habituelles pour répondre à une problématique spécifique. Pour cela, ces professionnels doivent procéder à une double reconfiguration de leur espace de travail : penser et réorganiser leurs missions d'après leur pratique de référence et penser et réorganiser leurs missions en fonction des différents professionnels qui seront amenés à participer au fonctionnement du dispositif au risque de devoir opérer « un désencastrement statutaire et identitaire » (Ébersold, 2015). Toutefois, comme le souligne Latour (2005, p. 273) les intérêts des acteurs sont souvent différents, parfois divergents ce qui se révèlera plus ou moins durant le travail réalisé en commun. Ainsi, les uns et les autres vont être amenés à « déplacer les buts » de chacun pour les recomposer autour d'un projet commun. Rayou (2004) précise que ce travail ne peut débuter qu'après une phase de négociation, où chacun sera pris dans un maillage de compromis, d'alliances, d'adaptations pour construire son appartenance au groupe de travail où « les qualités individuelles: perspicacité, intuition, sens de l'anticipation, rapidité, habilité, entregent, doivent être réinventées et reformulées dans le langage de l'organisation. Elles ne sont plus les propriétés d'un seul, mais deviennent des vertus collectives

dans l'émergence desquelles l'art de gouverner et de gérer jouent un grand rôle » (Akrich, Callon, Latour, 1988, p. 2). Dans le même ordre d'idée, Boltanski souligne qu' « ils [les êtres] doivent, pour que cela réussisse, faire et donner confiance, savoir communiquer, discuter librement, et être capables aussi de s'ajuster aux autres et aux situations, selon ce qu'elles demandent d'eux, sans être freinés, par la timidité, la rigidité ou la méfiance. C'est à ce prix qu'ils peuvent se coordonner dans des dispositifs et des projets » (Boltanski & Chiapello, 1999, p. 168). Ainsi, si la première rencontre entre acteurs du dispositif est l'occasion de se (re)connaître, cela n'en constitue pas de prime abord un espace d'intéressement. Il s'agira d'abord de créer un champ de discussion, « une expérience sociale se développe ici comme la pratique de multiples connexions qui se combinent pour créer un réseau produisant de la pluralité d'adhésions circonstancielles et ponctuelles participant au processus de construction d'un monde commun » (Schaller, 2007, p. 90) ) communément déterminé (objet d'intéressement) pour que l'espace devienne donc dans un second temps un espace d'intéressement. Au regard d'une logique de parcours, c'est la constitution d'un objet commun qui va déterminer le réseau, mobilisé temporairement et spécifiquement, composé de personnes disparates (Boltanski & Chiapello, 1999, p. 157) pour trouver des solutions spécifiques à une problématique qui prend racine sur un territoire donné. En ce sens, nous pouvons parler de « faire avec » puisque chaque problématique évoquée par la personne mobilisant un réseau est personnelle et s'inscrit dans un espace géographique, historique, politique, social, médical ou encore culturel spécifique. Par conséquent, d'un espace à l'autre, les professionnels à mobiliser seront différents du fait de leurs spécificités, leurs disponibilités, leurs capacités et volontés de travailler ensemble.

Mais il ne suffit pas d'envisager cet espace pour que le collectif fonctionne. En effet, quelques tensions et dilemmes ne manqueront pas de surgir ou tout du moins vont réinterroger les pratiques habituelles. Par exemple, si comme le souligne Gibert, les dispositifs font office de creuset des collectifs (Gibert, 2018, p. 18), des difficultés liées aux cutures institutionnelles différentes (tout comme leur territoire d'intervention, leur temporalité, le regard porté sur le jeune et sur les procédures) produisent des contraintes implicites ou explicites à prendre en compte en instaurant un cadre de confiance mutuelle (Conus, & Ogay, 2018, p. 62) au risque de voir apparaître, selon Le Boterf (2013) : des « prises de pouvoir » (quand un des acteurs confisque à son profit, consciemment ou non, des informations rendant les autres partenaires dépendants), une sorte de « pillage » (certains acteurs ne jouent pas le jeu de la coopération notamment en mobilisant le secret professionnel, et utilisent le réseau pour leur propre compte), une « juxtaposition des professionnels » (chacun des acteurs constitue un maillon de la chaîne sans que le projet global ne soit l'affaire de tous), le transfert (seul un échange d'informations existe ne conduisant à aucune problématisation ni construction d'une réflexion globale), voire, un « encombrement » (de par la richesse du réseau, il n'y a pas de priorité qui fasse consensus aboutissant à de trop nombreuses prises de décisions sans pilotage) ou encore une certaine « routine ou reproduction » (quand le réseau mobilisé est systématiquement le même et répond à une logique de projet et non de parcours du jeune). Cette culture de la confiance, toujours remise en question, se développe au fur et à mesure des échanges (Conus & Ogay, 2018, p. 48) et doit aussi s'envisager à un autre niveau, celui de la politique globale de l'institution d'origine des différents acteurs car la co-construction d'un objet d'intéressement puis d'un espace d'intéressement non seulement prend racine sur la capacité des acteurs à se montrer créatifs, innovants mais aussi à celle de l'institution de leur donner les moyens de mettre en œuvre cette dynamique (Benoit, 2003, p. 6) produisant ainsi, par effet réciproque, un lien de responsabilité

des acteurs et de l'institution envers le jeune pour lequel se co-construit le parcours de formation (Benoit, 2003, p. 5). Cette confiance des institutions envers les professionnels d'horizons divers impliquerait une légitimation d'un tiers lieu ainsi que d'un tiers temps. Le tiers lieu serait à définir comme un lieu physique hors de la classe de l'enseignant par exemple mais dans l'établissement scolaire ou à proximité favorisant les rencontres et une certaine décentration de sa culture institutionnelle afin d'éloigner les professionnels de leur posture d'experts et leur permettre de négocier et co-construire leur(s) rôle(s) (Allenbach, Duchesne, Gremion & Leblanc, 2016, p. 86) spécifiquement au regard du parcours de formation du jeune.

La légitimation d'un tiers temps, reconnu pour l'élaboration d'objectifs et de pistes d'actions communes (Taddéi, 2017) constitue le second aspect. Notons toutefois que malgré cette incitation forte au travail collectif et devant l'intensification du métier d'enseignant spécifiquement (exigences académiques croissantes, prolifération des préconisations), des auteurs comme Gibert rapportent le manque de moyens pour les atteindre (Gibert, 2018, p. 6) alors que dans d'autres professions, ces temps de concertation sont partie intégrante du référentiel-métier et se traduisent par un tiers temps légitimé (éducateur, psychologue…). Cette légitimité acquise permettrait que se développent, se maintiennent et évoluent les pratiques des uns et des autres. À partir du collectif créé dans le cadre d'un dispositif, l'articulation entre le tiers lieu et le tiers temps constituerait à notre sens un espace de transition qui, pour répondre à la logique de parcours, visant à « permettre aux gens de cadrer et de mettre en scène leurs expériences pour les actualiser et les réaliser, pour s'actualiser et se réaliser » (Klein & Brackelaire, 1999, p. 68). Pour autant, travailler ensemble relève de compétences spécifiques comme l'écrit Le Boterf. Il s'agit, comme évoqué précédemment de réunir trois conditions indissociables « savoir coopérer, pouvoir coopérer et vouloir coopérer » en les pensant non seulement en amont, mais également durant tout le temps de l'action afin d'éviter des dérives ou introduire une certaine routine, qui laisse peu de place à l'innovation liée à la recherche de réponses individuelles exprimées par les bénéficiaires du réseau. Si le réseau nécessite un pilotage pour s'assurer de la cohérence des actions individuelles au projet collectif, des dérives sont également identifiables : le collectif peut très vite être amené à penser et décider à la place du bénéficiaire restreignant sa liberté de choix par souci d'efficacité ; des personnes habituées à travailler ensemble peuvent entériner une certaine sélectivité et par là même restreindre de manière volontaire ou involontaire le choix des professionnels ressources ; la coordination assurée par la fonction de pilotage ne doit pas faire oublier la coopération nécessaire entre les différents professionnels au risque que chaque membre reste enfermé dans sa propre spécialité (Dumoulin, Dumont, Bross & Masclet, G., 2015, Le Boterf, 2013).

Au regard de la place accordée au jeune dans la co-construction de son parcours, ces catégories pensées par Le Boterf ont été alimentées par les préconisations de la HAS (ANESM, 2012) :

| Le Savoir Coopérer | Le Pouvoir Coopérer | Le Vouloir coopérer |
|---|---|---|
| Parler et comprendre le même langage<br>*Réunir les conditions pour l'expression des attentes* | Piloter (à partir d'un objectif commun)<br>*Faire émerger des propositions nouvelles, innovantes* | Adhérer<br>*Être attentif aux premiers contacts* |
| Construire et actualiser ses représentations vis-à-vis de l'autre<br>*Recueillir les seules informations nécessaires* | Expliciter les résultats attendus<br>*Dégager des objectifs issus des échanges* | Comprendre et intégrer l'intérêt d'un travail coopératif<br>*Chaque acteur est invité à participer à la prise de décision* |
| Comprendre comment l'autre comprend la situation<br>*Faciliter l'expression des tous les acteurs concernés* | Cartographier les ressources et composer un réseau | Prendre en compte les avancées collectives au fur et à mesure du projet<br>*Se placer en position de reconnaissance mutuelle* |
| Apprendre de soi et des autres | Mettre en place des instances de régulation et penser des points d'étape<br>*Encourager des essais*<br>*Repérer des zones de vigilance* | Valoriser les contributions individuelles<br>*Utiliser l'expertise de la personne, du réseau (primaire, secondaire)* |
| Capitaliser les expériences | Etablir des règles communes | Faire preuve de convivialité et de solidarité |
| Concevoir et confectionner des outils | Identifier et mettre en œuvre des méthodes de travail | S'engager dans une relation de confiance<br>*Oser aborder les questions « sensibles »* |
| | | Comprendre/prendre en charge le pilotage d'un réseau |

*Tableau 11: Conditions de la coopération d'après Le Boterf et HAS (ANESM, 2012)*

## Eléments de conclusion

Comme nous avons pu l'exposer au cœur de cette partie, il nous semble important de souligner les transitions à l'œuvre à travers la mise en place des dispositifs Ulis qui, à la différence des dispositifs UPI, ne répondent plus à une logique de classe mais bien à une logique inclusive prenant appui sur une scolarisation en milieu dit ordinaire, pouvant être accompagnée par un dispositif Ulis, lequel fonctionne sous forme de « mise en réseau ». Cette dernière se manifeste de deux façons différentes mais complémentaires :

- La première « mise en réseau » » prend appui sur la capacité de l'enseignant-coordonnateur à mobiliser les opportunités offertes par l'établissement (voire d'autres établissements) pour permettre à l'élève de développer son potentiel, poursuivre ses

apprentissages tout en s'inscrivant dans une dynamique collective dont il fait partie intégrante. Il ne s'agit plus de répondre à ses besoins particuliers au regard d'attendus scolaires normés mais de lui permettre de développer des compétences au regard de la diversité des situations qu'il doit pouvoir rencontrer au même titre que les autres apprenants. Il s'agit ici d'expériences à la fois individuelles et collectives.

- La seconde, va quant à elle prendre corps par la mobilisation de différents acteurs (dont le jeune et sa famille) qui, à partir de définition d'un objet d'intéressement, vont constituer l'espace d'intéressement au sein duquel chacun va pouvoir/devoir mettre en avant ses propres compétences : il s'agit de mettre en réseau des acteurs et des compétences au service de la co-construction du parcours de formation avec et pour le jeune concerné.

## 3. Un accompagnement à l'orientation pour devenir acteur dans la construction de son projet d'orientation ?

Nous l'avons vu précédemment, la scolarisation en milieu spécialisé doit, selon les références institutionnelles, rester l'exception (Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées et article L111.1 code de l'éducation). Que penser alors de la scolarisation en milieu spécialisé, quelles finalités poursuit-elle ? Les jeunes, considérés comme élèves à part entière, relèvent de ce fait de dispositifs de droit commun dont le droit à être informés et accompagnés en matière d'orientation et de formation professionnelle. Ci-après, nous nous intéresserons à la place de l'information et de la formation professionnelle dans le cadre des références institutionnelles spécifiques aux dispositifs UPI-Ulis, ainsi que dans celui des attendus de la mise en œuvre du « Parcours Avenir ». Une fois le cadre institutionnel posé, nous ferons le parallèle avec les expériences rencontrées par les jeunes en termes d'insertion professionnelle mettant en relief une inadéquation entre les volontés affichées sur le plan institutionnel et les réalités vécues par les jeunes et celles, pratique des professionnels. Les problématiques et les contraintes identifiées nous amèneront à réinterroger ce que pourraient être les missions des professionnels auprès des jeunes bénéficiant de l'accompagnement par un dispositif Ulis.

Dans les années 70, l'orientation était ainsi définie par l'Unesco : « [...] l'orientation doit [...] tenir compte de l'évolution sociale et économique du pays et des besoins actuels ou futurs de la société, tout en garantissant la liberté de choix de l'individu; c'est dire qu'elle doit se sentir responsable à l'égard de l'individu aussi bien que de la société» (Kann, 1988, p. 510). Apparaissait déjà un lien ténu et réciproque entre : d'un côté, les besoins d'une société afin d'assurer son évolution économique et, d'un autre côté, la possibilité pour chaque individu de faire ses propres choix. Plus récemment, sur le site du Ministère de l'éducation, l'orientation est identifiée comme un enjeu majeur pour chacun des jeunes afin de lui permettre une insertion

sociale et professionnelle[120] qui se décline en trois sortes d'objectifs : sociaux, éducatifs et économiques. Ces derniers sont déclinés en sous-objectifs dont celui d'accompagner les élèves en situation de handicap (objectif social), d'élever le niveau scolaire, de développer une éducation à l'orientation (autonomie, responsabilisation) afin de « faciliter l'insertion et l'employabilité de long terme, en dépassant l'adéquationnisme (80% des emplois évolueront d'ici 2030) ». Ainsi, pour reprendre les propos de Guichard, le terme « orientation » est polysémique et recouvre, en ce qui concerne le système éducatif trois grands domaines : il s'agit à la fois d'un processus institutionnel, subjectif et d'assistance (Guichard, 2006, pp. 5-8). Il est institutionnel au sens où c'est un processus administratif dont l'objectif est de répartir les jeunes dans les différentes formations existantes sur un territoire donné[121]; subjectif car du point de vue des enseignements qui y sont associés et les actions mises en œuvre, il s'agit de faire en sorte que les jeune puissent engager leur réflexion pour faire des choix, prendre en main le cours des évènements ; d'assistance du point de vue méthodologique car il s'agit d'aider les jeunes à gérer les tâches à réaliser pour préparer leur orientation effective. Nous allons donc aborder l'orientation en deux temps, du point de vue institutionnel en prenant appui sur les circulaires concernant les dispositifs UPI- Ulis puis du point de vue des enseignements dispensés et des compétences à acquérir par les élèves en nous appuyant sur les contenus de formation.

### 3.1 L'orientation du point de vue institutionnel

Afin d'identifier les orientations institutionnelles, nous avons pris appui sur les circulaires traitant de la formation professionnelle pour le dispositif UPI, mais aussi pour le dispositif Ulis et enfin celle concernant la formation et l'insertion professionnelle et en avons synthétisé les éléments qui nous paraissaient les plus importants (Tableau 12).

- Circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995 intitulée « Mise en place de dispositifs permettant des regroupements pédagogiques d'adolescents présentant un handicap mental : les UPI »
- Circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010 portant sur le « Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré »
- Circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015 portant sur les « Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés »
- Circulaire n° 2016-186 du 30-11-2016 portant sur la « Scolarisation des élèves handicapés. La formation et l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap »

[120] En ligne sur https://www.education.gouv.fr/orientation-scolaire-cadre-national-de-reference-entre-l-etat-et-regions-de-france-7322 [consulté le 2 Juin 2020].

[121] « L'orientation est le résultat du processus continu d'élaboration et de réalisation du projet personnel de formation et d'insertion sociale et professionnelle que l'élève de collège, puis de lycée, mène en fonction de ses aspirations et de ses capacités. La consultation de l'élève garantit le caractère personnel de son projet […] Ce processus prend appui sur l'observation continue de l'élève, sur l'évaluation de sa progression, sur son information et celle de ses parents et sur le dialogue entre les membres de l'équipe éducative et la famille. Il se situe dans une perspective de développement des potentialités de l'élève et d'égalité d'accès des filles et des garçons aux formations », article D331-23 du Code de l'éducation.

Pour construire notre synthèse, nous nous sommes intéressé aux objectifs énoncés dans ces circulaires, les contenus à aborder avec les élèves, les suites de parcours envisagés ainsi que les acteurs mobilisés.

| | 1995[122] | 2001 | 2010[123] | | 2015[124] | | 2016[125] |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **UPI** | | **Ulis collège** | **Ulis-LP[126]** | **Ulis collège** | **Ulis lycée** | **Formation professionnelle** |
| **Finalités** | Projet personnel et professionnel | Préparation de l'insertion professionnelle | PPS-PPO<br>Accéder aux formations dispensées en LP | | Parcours Avenir<br>Collège : activités Préprofessionnelles | | Elaboration projet d'orientation scolaire et professionnel |
| **Aménagements** | | | Aides et aménagements adaptés à leur situation et compatibles avec le code de l'Éducation. Le chef d'établissement veille à ce que les élèves soient informés au plus tôt des procédures | | | | |
| | | | | | DNB<br>CFG | | Droit commun, aucune exclusion de filière |
| **Suite de parcours** | Projet conduit à son terme par la structure la plus appropriée | Dispositifs de formation professionnelle adaptés | LPC | Milieu protégé, milieu ordinaire<br>Qualification reconnue ou attestation des compétences professionnelles (CAP) | Stages en entreprises | le point 4.3 est annulé et remplacé par la circulaire sur la formation professionnelle (2016) | CAP ou BAC Professionnel |
| **Contenus spécifiques** | Appréhension des éléments constitutifs du milieu de vie, autonomie dans les déplacements | Stages d'observation en entreprise | PDMF, accompagnement personnalisé, stages de remise à niveau ou passerelles | Entretiens d'orientation, accompagnement personnalisé,<br>PSE | Stages en entreprises,<br>Parcours Avenir | | Parcours avenir<br>PFMP |
| **Acteurs** | Enseignant coordonnateur pédagogique | Enseignant coordonnateur<br>COPSY<br>Professionnels de la SEGPA ou de l'IME | Enseignant coordonnateur<br>Etablissements d'origine et d'accueil, autorités académiques<br>Professionnels de la SEGPA ou de l'IME | Enseignant coordonnateur<br>chef de travaux<br>Cap-Emploi<br>Professionnels EMS, CFA<br>Référent insertion professionnelle | Enseignant coordonnateur, inspecteurs chargés de l'enseignement technique, médecin et psychologue de l'éducation nationale du collège ou du lycée<br>AESH | | Enseignant coordonnateur<br>AESH<br>Entreprises/ organismes d'accueil<br>DDFPT |

*Tableau 12: Evolution des attendus institutionnels au regard de la formation professionnelle des jeunes scolarisés avec l'appui d'un dispositif UPI/Ulis (Midelet, 2020)*

[122] Circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995 intitulée « Mise en place de dispositifs permettant des regroupements pédagogiques d'adolescents présentant un handicap mental : les UPI ».
[123] Circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010 portant sur le « Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré ».
[124] Circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015 portant sur les « Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés ».
[125] Circulaire n° 2016-186 du 30-11-2016 portant sur la « Scolarisation des élèves handicapés La formation et l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap ».

Si l'on s'intéresse aux finalités décrites par ces circulaires, nous pouvons tout d'abord observer qu'un glissement s'opère entre 1995 et 2001. En effet, en UPI (1995) l'enseignant coordonnateur est chargé d'aider le jeune à développer son projet personnel et professionnel, l'objectif en termes de suite de parcours et d'identifier quelle(s) structure(s), au terme de l'obligation de formation, serai(en)t la (les) plus appropriée(s) pour lui. La circulaire de 2001 (UPI) fait évoluer les finalités en indiquant cette fois que la finalité est de préparer l'insertion professionnelle des jeunes accompagnés par le dispositif. Il s'agit alors d'identifier quels seraient à terme les dispositifs de formation professionnelle adaptés qui pourraient convenir au jeune. L'enseignant coordonnateur n'est plus, dans le cadre de cette circulaire le seul acteur mobilisé autour de cette réflexion puisqu'il est indiqué qu'il pourra prendre appui sur le COPSY mais aussi les professionnels de la SEGPA ou d'un IME pour permettre aux élèves de découvrir et développer des gestes professionnels par la fréquentation d'ateliers professionnels de ces structures. Ces deux circulaires indiquent que la priorité est d'accompagner les élèves dans la compréhension de leur milieu de vie et de les rendre autonomes (1995) en leur proposant notamment des stages d'observation en entreprise (2001). Ce que l'on peut retenir de cette période couverte par ces deux circulaires, c'est que l'élève est envisagé comme quelqu'un qu'il s'agit de rendre autonome dans sa vie quotidienne et pour lequel, *de facto*, seule une suite de parcours dans des structures ou des dispositifs adaptés est envisagée faisant ainsi écho à une certaine délégation de la formation à l'extérieur de l'établissement scolaire dans lequel est implanté le dispositif mais aussi à un déterminisme acté dès son arrivée au sein du dispositif sur ce que sera son avenir professionnel.

La circulaire de 2010 amorce un changement puisqu'elle donne lieu à la création d'un dossier complémentaire aux éléments déjà présents dans le PPS plus particulièrement orienté vers la question de la formation et de l'orientation à travers le Projet Personnalisé d'Orientation (PPO) en écho aux travaux de Lunel (2007), qui permettent de penser et d'organiser un projet spécifique pour les élèves handicapés et ce, de la classe de 3ème jusqu'à l'enseignement supérieur ou l'entrée dans la vie active. La mesure n°4 s'intéressait alors plus particulièrement à la situation des élèves handicapés pour lesquels il est énoncé qu'il s'agit de les accompagner pour qu'ils puissent « accéder à des informations complètes et précises permettant une orientation ambitieuse mais réaliste » au risque de « s'engager dans une voie qui lui est objectivement inaccessible du fait de son handicap, quelles que soient les mesures de compensation prises en sa faveur ». Ce rapport évoque pour la première fois la proposition de créer un projet spécifique d'orientation (Lunel, 2007, p. 8). Ce rapport préconisant la mise en œuvre d'un schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle, énonçait alors, entre autres, la nécessité de « réduire le nombre de jeunes sortant du système scolaire sans qualification […], [de] qualifier tous les jeunes […], [de] mobiliser et professionnaliser tous les acteurs » (Lunel, 2007).

Pour alimenter le PPO, deux étapes sont envisagées : une, au niveau du collège qui permet de valider en fin de parcours des compétences des programmes scolaires à travers le Livret Personnel de Compétences (LPC), et une autre, au niveau du lycée à l'issue duquel sont envisagées plusieurs pistes en termes de poursuite de parcours. Ainsi, si le milieu protégé reste une possibilité annoncée, y sont ajoutées : l'insertion en milieu ordinaire avec un accompagnement spécifique, l'obtention d'une qualification reconnue ou encore l'attestation de validation compétences professionnelles en référence au niveau CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle). Au niveau du collège, le Parcours de Découverte des Métiers et des Formations (PDMF) est mis en place, les élèves bénéficient (selon la circulaire) d'un

accompagnement personnalisé, de stages de remise à niveau ou de passerelles vers la SEGPA ou les IME par exemple. Le nombre d'acteurs mobilisés autour du projet d'orientation du jeune augmente de manière significative. Aux acteurs déjà mobilisables selon la circulaire précédente, s'ajoutent les professionnels des établissements d'origine et d'accueil ainsi que les autorités académiques pour mettre en œuvre ce projet. Au niveau lycée, l'élève devrait pouvoir bénéficier d'entretiens personnalisés d'orientation et d'enseignements dispensés dans le cadre de la discipline Prévention Santé Environnement (PSE)[127] visant l'acquisition de connaissances et de compétences en termes de « [responsabilité] vis à vis de sa santé et de son environnement […] compétences sociales et civiques permettant de réussir sa vie en société dans le respect de soi et des autres, d'une culture scientifique et technologique visant à développer l'esprit critique, d'une méthodologie intégrant une démarche d'analyse et de résolution de problèmes ». Au-delà des contenus disciplinaires à aborder, un travail avec les professionnels chargés de la suite de parcours est énoncé notamment avec les référents de Cap Emploi[128], les professionnels des établissements médico-sociaux, ceux des Centres de Formation pour Apprentis (CFA) ou encore les référents chargés de l'insertion professionnelle.

Par rapport à la période précédente, nous pouvons identifier le passage d'une approche pédagogique, centralisée au sein du dispositif à une approche plus externalisée s'appuyant sur les formations dispensées dans et hors de l'établissement scolaire d'implantation du dispositif. Ceci est à mettre en parallèle avec l'évolution du sigle passant de l'UPI à l'Ulis et donc d'un fonctionnement de classe à un fonctionnement en dispositif c'est-à-dire s'appuyant sur les ressources à disposition au sein de l'établissement voire en dehors.

Cinq ans plus tard, une nouvelle circulaire précise la nécessité de penser très tôt la question de la formation professionnelle notamment en prenant appui sur un parcours de droit commun, le PIIODMEP (Parcours individuel d'information et de découverte du monde économique et professionnel) renommé Parcours Avenir. Défini dans l'annexe de la loi de Refondation pour l'école de la république[129], ce parcours est décrit comme ne devant pas seulement être réservé aux élèves relevant d'établissement de l'enseignement professionnel mais à l'ensemble des élèves de la sixième à la troisième ainsi qu'au lycée afin de leur permettre de s'engager dans un parcours de formation choisi et construit. Les contenus proposés doivent non seulement, permettre de « lutter contre les représentations préconçues et sexuées des métiers » mais également « d'élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnelle et d'éclairer ses choix d'orientation » (Annexe 1 de la loi). De nouveaux acteurs sont cités comme les inspecteurs de l'éducation nationale chargés de l'enseignement technique mais aussi le médecin et le psychologue de l'établissement scolaire et enfin l'AESH afin de participer à la construction du parcours de formation du jeune. Cette circulaire indique la possibilité donnée aux élèves de passer des certifications telles que le Brevet National des Collèges (DNB) ou encore le Certificat de Formation Générale (CFG) en prenant notamment appui sur les aménagements d'examens adaptés à leur situation dont les procédures doivent leur être présentées par le Chef d'établissement. La question de la formation professionnelle est renvoyée à une future circulaire qui paraîtra l'année suivante (2016). Le changement majeur réside dans l'idée de parcours de droit commun, car il est précisé que l'élève en situation de handicap ne peut se voir refuser

[127] Bulletin officiel n° 30 du 23 juillet 2009.

[128] Il s'agit d'organismes de placement spécialisés relevant du service public et prenant en charge la préparation, de l'accompagnement, du suivi durable et du maintien dans l'emploi des personnes handicapées : https://travail-emploi.gouv.fr/ministere/service-public-de-l-emploi/article/cap-emploi [Consulté le 2 Juin 2020].

[129] Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

l'orientation vers une filière de son choix en raison de son handicap, il doit pouvoir y prétendre comme tout élève mettant fin ici au déterminisme présent dans les circulaires précédentes. Ils peuvent donc accéder aux diplômes de niveau CAP ou de Bac Professionnel et à réaliseront des stages en entreprises au titre de la Période de Formation en Milieu Professionnel (PFMP). À travers ces deux circulaires, il apparaît qu'il ne s'agit plus seulement de préparer l'insertion professionnelle du jeune mais d'élaborer un projet d'orientation scolaire et professionnelle ce qui relève plutôt, d'après ce que nous avons pu décrire précédemment, d'une logique de parcours. Ainsi se trouve renforcée, sur le plan institutionnel, la nécessité de qualifier les jeunes relativement éloignés de la formation et de l'emploi dont on estime qu'ils seront confrontés à des périodes de chômage, des emplois précaires dus à un manque de qualification (Eurofound, 2012).

Ce qui ressort de la synthèse de ces circulaires, c'est un élargissement des finalités qui passe ainsi du projet personnel au parcours de formation en vue d'une insertion professionnelle et aux possibilités de suite de parcours (de l'entrée en structures spécialisées à la passation de diplômes). Cela induit une hausse du nombre d'acteurs engagés : de l'enseignant coordonnateur qui gère le projet, aux professionnels dans et hors établissement qui participent au parcours de formation. Le projet scolaire devrait en conséquence être moins déterminé que construit au fur et à mesure de la scolarité et ce, du collège au lycée, en suivant les enseignements et procédures au même titre que tous les autres élèves y compris pour obtenir des aménagements d'examens au besoin.

Du point de vue des statistiques (MEN, 2019), concernant la rentrée 2017, seuls 9% des élèves ayant un diagnostic de troubles intellectuels et cognitifs ne redoublent pas. Ceci équivaut à appréhender que près de 90% d'entre eux rencontrent des difficultés scolaires nécessitant un redoublement et près de 50% sont scolarisés en Ulis Collège ou en Segpa. Notons également que « les élèves de milieux défavorisés restent malgré tout plus nombreux à être scolarisés en Ulis (31 % contre 22 % des élèves de milieux très favorisés » (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2019, p. 122). Dès lors, nous comprenons que pour un jeune diagnostiqué comme ayant des troubles intellectuels ou cognitifs, la perspective de redoublement et/ou d'orientation vers un dispositif Ulis ou bien une Segpa est non seulement très forte mais elle l'est d'autant plus s'il est issu de milieu défavorisé (selon ce répertoire statistique). Au niveau du lycée, toujours à la rentrée 2017, « les jeunes présentant un trouble visuel sont près de la moitié à être scolarisés en voie générale ou technologique sans avoir connu de redoublement » alors que « ce sont les jeunes présentant des troubles intellectuels ou cognitifs qui sont proportionnellement les plus nombreux à préparer un CAP, souvent après une Segpa ». Cela signifie qu'en fonction du type de handicap, un certain « pronostic » peut être fait quant au parcours scolaire qui sera probablement suivi, notamment une scolarisation avec l'appui d'un dispositif Ulis-lycée pour près de 30% des jeunes présentant des troubles intellectuels ou cognitifs ainsi que du spectre de l'autisme. Ce même répertoire statistique souligne que « près de 36 % des élèves en situation de handicap (hors Ulis) engagés dans la voie professionnelle, 21% se destinent à la préparation du CAP ». Il semble donc exister un effet de filiarisation pour cette catégorie d'élèves et leurs parcours de formation accompagnés par un dispositif Ulis et adossé à un CAP. Pour autant, des questions se posent au-delà des difficultés scolaires rencontrées par les jeunes en conséquence de leur handicap ou de leurs troubles. En effet, comme nous avons pu le souligner par ailleurs (Midelet, 2019, pp. 82-83), ces éléments statistiques ne nous permettent pas d'identifier l'existence de contraintes territoriales à la l'origine de cette sorte de filiarisation comme le manque de dispositif Ulis. En effet, les élèves en difficultés, scolarisés au titre de la Segpa ou de l'Ulis Collège, sont-ils orientés vers un dispositif Ulis Lycée particulier, parce que les formations professionnelles de type CAP

préparées dans l'établissement scolaire correspondent à leur projet professionnel ou bien y sont-ils orientés faute de place dans un autre établissement qui correspondrait pourtant davantage à leurs aspirations de formations ou encore parce qu'aucun dispositif Ulis n'est implanté dans un établissement offrant la formation désirée ? Si au regard des références institutionnelles, la mise en réseau de dispositifs permet à des élèves appartenant à un dispositif A, de suivre des enseignements dispensés dans un établissement B, cela est-il mis en place dans la réalité ? Enfin, cette orientation vers le CAP est-elle la conséquence d'un manque d'ambition ou de connaissance de la part des professionnels pour ces jeunes, ou bien est-elle due à une méconnaissance des possibilités de poursuite d'étude ou des différentes poursuites de parcours possibles, ou bien encore, serait-elle liée aux conditions non mises en œuvre en équipe pour rendre accessibles les enseignements ? Ces différentes considérations peuvent avoir pour conséquence la mise à mal du projet et du parcours d'insertion du jeune, comme le souligne Thibert (2015), qui définit deux types de profils en lycée professionnel : «ceux qui ont choisi leur orientation, et ceux qui la subissent » en précisant que « (…) ce n'est pas tant l'orientation dans la voie professionnelle qui pose problème que l'orientation dans des filières qui n'ont pas été choisies » (*Ibid.*, 2015, p. 2).

## 3.2 L'orientation du point de vue des contenus de formation

Pour se doter d'une synthèse sur l'évolution des contenus d'enseignements, nous avons pris appui sur les circulaires suivantes :

- Circulaire n° 96-204 du 31 juillet 1996 relative à la mise en œuvre de l'expérimentation sur l'éducation à l'orientation au collège et au lycée
- Arrêté du 14-2-2005 relative à l'enseignement de l'option facultative de découverte professionnelle et à l'enseignement du module de découverte professionnelle
- Circulaire N° 2008-092 du 17-7-2008 relative à la mise en place du parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF)
- Arrêté du 1-7-2015 - J.O. du 7-7-2015 relative à la mise en œuvre du Parcours Avenir

La confrontation de ces cinq circulaires permet de dégager deux périodes : la première, regroupant les circulaires de 1996 et de 2005 ; et la seconde, concerne les circulaires de 2008 et de 2015. Ce qui distingue ces deux périodes, ce sont les publics ciblés. Ainsi, la circulaire de 1996 concernant l'éducation à l'orientation en collège et en lycée vise tous les élèves sauf ceux des lycées professionnels et les apprentis, et celles de 2005 visent respectivement les élèves de 3ème pour l'option facultative de découverte professionnelle et les lycéens volontaires pour le module de découverte professionnelle. La mise en place du PDMF en 2008 s'adresse à tous les élèves de la classe de 5ème à la Terminale et enfin le Parcours Avenir s'adresse quant à lui à tous les élèves, de la 6ème à la Terminale et comprend les élèves inscrits en Segpa mais aussi en Ulis. Ceci nous permet d'assimiler le Parcours Avenir à un parcours de droit commun (en opposition à un droit particulier ou spécial), tous les élèves en sont bénéficiaires. D'une mise en œuvre ciblée sur des publics particuliers, l'évolution tend vers une ouverture à tous les publics scolaires du second degré y compris pour des élèves scolarisés avec l'appui d'un dispositif Ulis.

| | 1996 - Mise en œuvre de l'expérimentation sur l'éducation à l'orientation au collège et au lycée | 2005- Enseignement de l'option facultative de découverte professionnelle (collège) | 2005- Enseignement du module de découverte professionnelle (lycée) | 2008 - Mise en place du parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF) | 2015- Parcours Avenir |
|---|---|---|---|---|---|
| **Elèves ciblés** | Tous les élèves sauf élèves de lycée professionnel et apprentis | Option de 3h/semaine pour les élèves de 3ème | 6 h/semaine pour des élèves volontaires | Tous les élèves de la 5ème à la Tale | Tous les élèves de la 6ème à la Tale dont les élèves inscrits en Segpa et en Ulis |
| **Objectifs** | Aider chaque élève à prendre la mesure de ses potentialités | Pouvoir se déterminer en pleine connaissance des exigences des enseignements supérieurs et de leurs débouchés | Opérer des choix plus éclairés dans la construction de leur parcours de formation | Contribution au processus de construction de l'orientation active en permettant à chaque lycéen de préparer des choix éclairés. | Développer son sens de l'engagement et de l'initiative et élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnelle. |

*Tableau 13: De l'éducation à l'orientation au Parcours Avenir (Midelet, 2020)*

Les objectifs assignés à l'éducation et l'orientation se détachent de ceux des 4 autres circulaires. Ainsi, en 1996, il est attendu du système éducatif, par l'entremise de cet enseignement, d'aider le jeune « à prendre la mesure de ses potentialités ». Le programme des enseignements porte sur deux aspects : d'une part, l'acquisition de compétences et de savoirs transversaux concernant l'environnement de l'élève (d'une échelle locale à nationale), un travail sur les représentations des métiers et le système de formation et d'information, la poursuite d'étude ; et, d'autre part, il participe de la construction, en direction de l'élève, d'une image positive de lui-même.

Les autres circulaires se donnent pour objectifs de développer : d'une part, une culture liée aux métiers, au tissu économique et social, une connaissance du monde professionnel et d'autre part, de doter l'élève d'une certaine méthodologie (de recherche et de sélection d'information) en lui permettant de s'engager dans des projets lui permettant à plus long terme « de préparer des choix éclairés ». Les connaissances et les méthodes ainsi développées doivent, selon ces circulaires, permettre à l'élève de participer /contribuer au processus de construction d'une orientation active afin qu'il puisse élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnelle.

La présence d'un enseignement dédié à l'orientation s'inscrit donc dans une démarche globale de formation et d'insertion professionnelle du côté de l'institution. L'accent est porté notamment sur le développement de l'autonomie du jeune prenant appui sur la connaissance qu'il a de lui-même et sa capacité à opérer des choix « éclairés » à travers la mise en œuvre d'une orientation active définie comme une orientation qui « contribue à l'acquisition d'une compétence à s'orienter, pour chaque élève et étudiant, en fonction de ses appétences, de ses chances réelles de réussite et des places offertes »[130]. Ces références institutionnelles

[130] Circulaire n° 2013-0012 du 18-6-2013 relative au renforcement du continuum de formation de l'enseignement scolaire à l'enseignement supérieur, BO n°30 du 25 juillet 2013.

préconisent notamment un travail spécifique de développement du pouvoir d'agir du jeune afin qu'il puisse s'inscrire dans une logique de formation tout au long de la vie. Cette dernière, objet de concertation entre les chefs d'Etats et gouvernements européens lors du Conseil européen de Lisbonne en 2000 a été définie comme « toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi », elle s'appuie notamment sur la place centrale donnée à l'apprenant qui doit pouvoir choisir et accéder à des formations pertinentes et de qualité (Le Douaron, 2002). D'après ce cadre, c'est l'individu qui doit se mettre en action, à la fois pour se connaître et identifier l'offre de formation (et l'offre d'insertion professionnelle) qui, confrontée à son potentiel, doit ouvrir un « champ des possibles » pour lequel il va pouvoir mobiliser des moyens et des professionnels pour construire son avenir. Cette « nouvelle orientation » ne se suffit plus d'un ajustement des individus aux offres d'emploi et de formation du moment. Elle inverse ainsi les modalités de pensées (Commission des communautés européennes, 1995). Il s'agit pour chacun de « prendre sa place, faire sa marque, et réaliser son projet existentiel, bref s'incarner dans le monde tel qu'il est, ici et maintenant » (Limoges, 2000). En outre, il s'agit également de développer des compétences transversales pour s'adapter au marché du travail. Or, ceci nécessite de la part de chaque individu d'être en capacité de se penser en dehors de son environnement proche et de développer à la fois une certaine mobilité (physique, culturelle…), mais aussi une construction de soi comme « un sujet détenteur [...] de qualités personnelles, de compétences, de savoirs, de savoir-faire, de capacités […] pour être à même […] de penser son avenir en termes de projet ou de carrière » (Guichard & Falbierski, 1994, p. 431). Le développement de ce « pouvoir d'agir » traduction du terme « *empowerment* », combine donc deux dimensions : un état et un processus. Pour autant, ce terme reste difficile à définir et peut endosser des acceptions différentes aussi bien quant au terme utilisé (autonomisation, pouvoir d'agir, puissance d'action ou encore affiliation) que par rapport aux valeurs qui y sont associées. Ainsi, selon Bacqué et Biewener (2015), si la définition des termes ne semble pas stabilisée dans la littérature internationale (Bacqué & Biewener, 2015, p. 6), trois modèles théoriques (idéaux-types) peuvent être repérés :

- **Un modèle « radical »** s'inspirant de mouvements féministes ou d'une partie des mouvements communautaires. La recherche d'émancipation individuelle et collective vise une transformation des rapports sociaux par une redistribution des ressources et des droits politiques, elle s'inscrit en réponse à une stigmatisation (Bacqué & Biewener, 2015, p. 15) ;
- **Un modèle « social-libéral »** qui articule la défense des libertés individuelles avec une attention à la cohésion sociale et à la vie des *communities*. Les valeurs sous tendues sont celles d'égalité, d'opportunités, de lutte contre la pauvreté, de bonne gouvernance, d'autonomisation et de capacité de choix (*Ibid*., 2015, p. 16) ;
- **Un modèle « néo-libéral »** dans lequel, la notion d'*empowerment* « y est mobilisée dans une logique de gestion de la pauvreté et des inégalités, pour permettre aux individus d'exercer leurs capacités individuelles et de prendre des décisions « rationnelles » dans un contexte d'économie de marché […] Cela implique une capacité de conduire rationnellement son existence, de faire des choix, mais la question de l'émancipation et de la justice sociale n'est pas posée ; tout au plus est évoquée celle de l'accès aux opportunités, sans remise en cause des inégalités sociales » (*Ibid.,* 2015, p. 17).

S'intéresser à ces modèles nous permet d'interroger les pratiques des professionnels engagés auprès des individus et qui, par l'entremise des enseignements dispensés dans le cadre du Parcours Avenir (pour ne citer que le plus récent) et de leur mise en application tout au long du parcours de formation de chaque jeune, peuvent procéder à des choix qui vont influencer la vision du jeune sur lui-même et l'environnement professionnel. Par conséquent, ils contribuent consciemment ou non, à construire une certaine image que chaque jeune va progressivement intégrer. Il va cheminer avec cette image durant les différentes étapes le conduisant à son insertion sociale et professionnelle. Identifier le(s) rôle(s) de ces images dans la transition de la période adolescente à l'âge adulte s'annonce prometteur, comme le soulignent Corazzo et Ébersold (2015). En effet, si « la confrontation au marché de l'emploi suppose une projection de soi dans le temps et force ainsi à se tourner vers un passé qu'il faut assumer et un futur qu'il faut envisager, malgré de multiples incertitudes » (Ébersold & Cordazzo, 2015, p. 55) alors le rôle des différents professionnels est primordial pour permettre cette (re) construction de soi et de son parcours de formation. Toutefois, alors que les programmes institutionnels affichent cette volonté, l'accompagnement de cette période de transition pose problème pour certains jeunes, comme nous l'avons évoqué par ailleurs (Midelet, 2015). Différents « profils » interrogent les acteurs :

- Des jeunes (et leurs familles) décrits comme étant « à côté de la réalité », n'ayant pas suffisamment (aux yeux des professionnels) pris conscience des conséquences de leur handicap alors que pour d'autres, la mise en stage a permis de lever les freins et d'identifier les aménagements nécessaires pour rendre effectifs leurs choix de formation et d'insertion ;
- Des jeunes (et leurs familles) entrant au lycée avec pour objectif l'obtention d'un diplôme /d'une certification, alors que les compétences scolaires relevant du niveau collège, voire, de l'école primaire ne sont pas atteintes ;
- Des jeunes qui parviennent à valider des compétences professionnelles mais pas les enseignements généraux, ce qui ne leur permet pas de valider un diplôme.

Dans ces situations, il est intéressant de relever que si l'accompagnement doit s'organiser de manière à aider le jeune à prendre « conscience de l'interdépendance des caractéristiques personnelles et des conditions environnementales [afin de l'engager sur la voie de] l'élaboration éclairée de buts, et le développement de stratégies d'actions pour son orientation (Loisy & Carosin, 2017), alors, il importe de repérer les choix opérés par les professionnels (l'enseignant coordonnateur en ce qui nous concerne).

Dès lors, face aux difficultés rencontrées par les jeunes pour élaborer des stratégies, opérer des choix et fonder son propre avis, le professionnel privilégie-t-il une découverte au sens large du terme du monde professionnel et des systèmes d'information et de formations (modèle social-libéral) ? Ou bien restreint-il le champ des possibles, afin de ne pas « leurrer » le jeune concerné ou encore apporter trop d'informations à traiter ? Ou bien encore, le professionnel sélectionne-t-il, eu égard au temps nécessaire au jeune pour acquérir des compétences et gestes professionnels, des contenus d'enseignement directement utilisables sur le marché de l'emploi et rattachés à un poste en particulier afin d'assurer une certaine employabilité du jeune, en écho au modèle « néo-libéral » de l'économie ?

Les jeunes accompagnés par le dispositif Ulis ont la possibilité de suivre des enseignements avec leur classe de référence (que ce soit sur les enseignements généraux et professionnels)

mais au regard du nombre d'heures effectivement réalisées qui ne couvre pas l'ensemble des quotités horaires « ordinaires », ils se retrouvent en décalage avec leurs pairs quant à l'acquisition des différentes compétences. Face à cette situation, que privilégier ? - Des enseignements, si oui lesquels et dispensés au sein du dispositif ou bien en classe de référence ?

L'orientation (administrative) vers un dispositif Ulis peut être assujettie à une liste d'attente, les places y sont relativement restreintes et les dispositifs ne sont pas implantés dans tous les établissements du second degré, comment alors ne pas être interrogé sur le statut du projet du jeune lorsque ce dernier ne correspond pas aux possibilités de formation offertes par l'établissement ? Comment agir ? - Orienter le jeune vers un autre dispositif ou bien « tordre » son projet afin qu'il puisse rester au sein de l'établissement et profiter des formations sans que cela corresponde à ses attentes ? Pour le dire autrement, selon les propos d'Endrizzi, quelle formation privilégier : celle de « bons exécutants » ou celle de « bons entrepreneurs de soi » (Endrizzi, 2009, p. 4) ? Mais dans ce cadre, quelle serait la légitimité de l'enseignant coordonnateur, d'autant plus que la très grande majorité d'entre eux sont issus du premier degré et, à moins de s'être investis dans des formations spécifiques ou bien d'avoir fait des recherches personnelles sur le sujet, ils ne sont pas toujours au fait des attendus en matière d'insertion professionnelle. La formation des professionnels est ici en cause et le Cnesco relevait à ce propos que « faute de formation des professionnels dans les établissements, les activités dédiées à la connaissance de soi, en tête des besoins exprimés par les jeunes, restent ponctuelles (37% des jeunes disent ne pas avoir été accompagnés dans la compréhension de leurs propres envies) » (Cnesco, 2018, p. 3).

Alors qu'une récente enquête du Cnesco démontre que la formalisation du Parcours Avenir est différente en collège et en lycée où respectivement 73% et 53% des chefs d'établissement déclarent que le Parcours Avenir est formalisé (Cnesco, 2018, p. 31), comment les enseignants coordonnateurs ainsi que les autres professionnels pourraient-ils s'engager et engager les jeunes dans la construction de leur parcours de formation et aborder la transition vers l'âge adulte ? Formulent-ils, dans une logique de réponse institutionnelle, des projets pour leurs élèves, niant alors leurs besoins et leur singularité ou bien suivent-ils une logique compassionnelle, consistant à assurer aussi bien la prise en compte des besoins et aspirations du jeune que les démarches auprès des professionnels, allant parfois jusqu'à oublier de solliciter la responsabilisation et l'autonomisation du jeune (Janner-Raimondi & Midelet, 2014) ? Dans l'un et l'autre cas, les choix des professionnels participent à la construction de l'horizon du jeune l'exposant progressivement à une exclusion du système de formation et viennent questionner la place du jeune quant à l'élaboration de son parcours de formation : quelle place le jeune peut-il/doit-il prendre dans ce projet de manière conjointe ? Quelle place les professionnels lui permettent-ils de prendre ? Le jeune est-il uniquement informé des actions mises en œuvre pour lui, est-il consulté ou bien est-il mobilisé pour définir son projet et avec l'aide des professionnels, pour identifier et mettre en œuvre des stratégies qui permettront, chemin faisant de se construire un parcours adapté sans toutefois être potentiellement dénué d'obstacles ?

## 3.3 La place du jeune et de la famille dans la construction du parcours de formation

Les familles n'ont pas toujours eu leur place à l'école comme le soulignent les travaux de Périer qui, lors d'une mise en perspective socio-historique et politique des relations entre les parents et l'École, précise qu'ils ont été mis à l'écart, puis invités à collaborer avant d'être considérés comme des « co-éducateurs » (Périer, 2014; Fotinos, 2014). Que l'on s'intéresse au point de vue des familles, des personnels de direction ou encore des enseignants, la littérature scientifique ne manque pas de souligner les rapports ambigus entretenus et les tensions, entre les parents et l'école (Feyfant, 2015; Ébersold, 2005). Un rapport remis à l'Assemblée nationale en 2014[131] a qualifié ces relations « d'asymétriques et de distendues » tant les représentations des uns et des autres peuvent être éloignées par rapport à la place et au rôle des parents décrits comme « indifférents », « de bonne volonté mais impuissants » ou encore « familiers de l'école » (Ibid, p.3).

En 1975, dans le Code de l'éducation, nous pouvons lire que « des relations d'information mutuelle sont établies entre les enseignants et chacune des familles des élèves, au moins jusqu'à la majorité de ces derniers. Elles ont notamment pour objet de permettre à chaque famille, ou s'il est majeur, à chaque élève, d'avoir connaissance des éléments d'appréciation concernant celui-ci » (Art. L313-2). Près de 30 ans plus tard, le décret n° 2006-935 du 28 juillet 2006 relatif aux parents d'élèves, aux associations de parents d'élèves et aux représentants des parents d'élèves stipule que les parents doivent être informés (en collège et en lycée) des résultats et du comportement de leur jeune. Les conditions d'accueil des parents ainsi que leur compréhension des divers documents qui leur sont transmis participent du dialogue à construire. Les parents d'élèves peuvent, par le biais de leurs représentants participer à différentes instances de l'éducation nationale comme le Conseil d'administration, le Conseil de discipline, le Conseil de classe pour ne citer que ceux-là (Articles R. 421-14, R. 511-20, R. 421-50 du Code de l'Éducation). A ce propos, les parents sont décrits comme peu investis dans l'action collective au sein de l'établissement scolaire mais ils sont majoritairement attachés à la réussite scolaire de leur jeune (IGEN-IGAENR, 2006, p. 21).

Plus récemment, au niveau du chapitre premier de la loi de programmation et de Refondation pour l'école de la République, la participation des parents est associée à la réussite, l'autonomie et l'épanouissement de tous les élèves et elle « s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative ». Concernant particulièrement l'élaboration du parcours de formation du jeune, il est précisé que les parents sont partie prenante de ce dernier avec les acteurs de la communauté éducative (Chapitre III).

La place du jeune et de sa famille y sont rappelées afin de ne pas les conduire vers une orientation subie, mais réfléchie, ce que le rapport de 2014 pointait comme source de conflit entre l'école et les parents si des choix n'avaient pu être préparés en amont en associant les parents. Pour cela, l'information dispensée dans le cadre du « Parcours Avenir » est annoncée comme mise en œuvre dès la rentrée 2015 afin d'éclairer les choix d'orientation pour chaque

[131] Le rapport est disponible sur http://www.assemblee-nationale.fr/14/rap-info/i2117.asp#P298_73761 [Consulté le 10 juillet 2020].

élève mais aussi pour les parents qui peuvent être associés en présentant leur propre parcours de formation.

C'est aussi à travers la déclinaison des compétences des enseignants[132] et des enseignants spécialisés[133] que peuvent se percevoir des évolutions dans les relations entre l'enseignant et les parents. S'il est attendu de chaque enseignant de « coopérer avec les parents d'élèves », le référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé est plus précis en ce sens où « l'enseignant spécialisé exerce une fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive dans des situations diverses en construisant des relations professionnelles avec les familles en les associant au parcours de formation ». Du point de vue des gestes professionnels et en nous référant aux modules de formations dispensés dans le cadre du Cappéi, il apparaît que cela demande de la part de l'enseignant spécialisé d'être capable : « d'écouter les familles et de prendre en compte leur connaissance de la situation, de savoir conduire un entretien avec les familles, de se positionner comme interlocuteur privilégié des familles et enfin de s'attacher à préserver le cadre d'un dialogue ouvert avec les familles ». Des connaissances spécifiques doivent être aussi abordées selon ce même référentiel de formation afin de « connaître les droits des familles, leur place et leur rôle dans le parcours de formation des élèves à besoins éducatifs particuliers et les dispositions propres aux élèves en situation de handicap ».

Les références institutionnelles permettent donc aux parents de bénéficier d'informations et d'échanges avec les acteurs de la communauté éducative afin de participer à l'élaboration du parcours de formation de leur jeune. Plus particulièrement, la loi du 11 février 2005[134] précise que les parents ou le représentant légal de l'enfant sont obligatoirement invités à s'exprimer par rapport à « l'évaluation de ses compétences, de ses besoins et des mesures mises en œuvre » dans le cadre de ce parcours de formation adapté (Art. L. 112-2). Cependant, un rapport portant « sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République, quatorze ans après la loi du 11 février 2005[135] », publié en 2019, propose de « mieux prendre en compte l'expertise des familles pour la mise en œuvre des parcours de scolarisation des élèves en situation de handicap en associant celles-ci et les jeunes à toutes les étapes du processus de scolarisation » (Proposition n°41). Formuler une telle proposition nous invite donc à penser que sa mise en œuvre, bien qu'annoncée précédemment, n'était pas pour autant effective.

Bien que les travaux de Deslandes et Bertrand portent sur l'Ecole Primaire, ces derniers ont pu démontrer que « les parents participent parce qu'ils ont développé une compréhension de leur rôle parental qui inclut la collaboration, parce qu'ils ont un sentiment de compétence positif pour aider leur jeune à réussir et parce qu'ils perçoivent les invitations à participer de la part de leur enfant et de l'école de leur enfant » (Deslandes & Bertrand, 2004, p. 413). Ces deux auteurs notent par ailleurs qu'au fur et à mesure que les jeunes gagnent en autonomie, les parents sont amenés à prendre de la distance vis-à-vis de l'école (*Ibid*, pp.426-427). Ils sont décrits comme motivés à participer s'ils sentent que cela importe pour la réussite du jeune. Cependant, Conus et Ogay précisent que dans la mise en œuvre du partenariat, seuls les parents déjà familiers avec

[132] Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 intitulé « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation ».
[133] Circulaire n° 2017-026 du 14-2-2017, Annexe I intitulée « Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé ».
[134] Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.
[135] Le rapport est consultable sur http://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/ceincleh/l15b2178_rapport-enquete#_Toc256000055 [Consulté le 12 juin 2020].

la culture scolaire sont favorisés (Conus & Ogay, 2018, p. 46). Ils poursuivent en indiquant que la collaboration ne peut s'instaurer que s'il y a une confiance mutuelle et non pas une relation unilatérale entre un enseignant qui sait et un parent qui applique les indications de l'enseignant (*Ibid*, p.64).

Les références institutionnelles précisent donc l'existence d'un cadre afin de favoriser la participation des jeunes et de leurs familles, des précisions sont apportées spécifiquement pour les jeunes reconnus en situation de handicap qui sont mobilisés avec leur famille lors des temps de concertation, de décision d'orientation. Mais qu'en est-il dans la réalité ? Ces droits individuels sont-ils mis en œuvre pour éviter que l'orientation soit subie ? Comment les jeunes et leurs familles sont-ils associés à ces étapes de construction du parcours de formation et quelle visibilité ont-ils pour opérer des choix adaptés ?

## 3.4 Une insertion professionnelle décrite comme difficile

Comme le soulignait dans son rapport Caraglio en 2018, préparer la sortie du système scolaire revêt un caractère décisif : « c'est une question fondamentale, car il n'y a pas d'insertion sociale sans insertion professionnelle » (MEN, 2018). Et malgré des références législatives fortes dont le droit à l'éducation (Article 11) qui doit s'attacher à garantir à chacun son insertion mais aussi l'obligation pour tout employeurs dont l'entreprise emploie au moins 20 salariés d'assurer un taux de 6% de son effectif par des personnes disposant d'une reconnaissance administrative d'un handicap, l'insertion reste très problématique (Blanc, 2006). Si des moyens ont été alloués, il s'agit pour le moins d'obtenir des résultats durables (Stiker, 2007, p. 153). Pour développer nos propos, nous avons identifié 4 axes problématiques : la question de la formation professionnelle, le niveau de qualification, la préparation à la sortie du système scolaire et enfin l'employabilité.

### 3.4.1 Un accès limité à la formation

Un premier aspect se situe au niveau de l'ambition des jeunes ayant une reconnaissance administrative de handicap et à propos desquels le rapport Jumel signifie qu'il n'y a pas de « données nationales pour les étudiants en situation de handicap » (Jumel, 2019, p. 32). En effet, il est souligné que par manque d'accessibilité (des locaux mais aussi des situations pédagogiques), une méconnaissance des aides et prestations comme celles apportées par des organismes comme l'Agefiph notamment pour les stages en entreprise, nombre de jeunes n'osent pas s'engager dans une poursuite d'étude, car ils ne se sentent pas en capacité de le faire. Ceci questionne le travail de construction du parcours de formation réalisé en amont et durant lequel, la connaissance de soi mais aussi des acteurs à mobiliser prend toute son importance. Dubar souligne à ce propos qu'« il ne s'agit donc plus seulement de choix du métier ou d'obtention de diplôme mais de construction personnelle d'une stratégie identitaire mettant en jeu l'image de soi, l'appréciation de ses capacités, la réalisation de ses désirs » (Dubar, 2000, p. 114). Ne se sentant pas légitimes ou non légitimés pour formuler des envies, des choix, certains élèves sont amenés à choisir des diplômes ou des qualifications par défaut et ne s'engagent pas vers des filières plus sélectives qui représentent de plus fortes chances d'insertion professionnelle (Céreq, 2018, p. 6).

Par ailleurs, bien qu'issus de l'enseignement professionnel qui peut être pensé comme plus accessible car plus ancré dans la pratique de gestes professionnels, les jeunes ne bénéficient pas d'une même qualité en termes d'insertion professionnelle puisqu'en fonction des niveaux de diplômes le taux de chômage varie. Par exemple, pour les titulaires d'un CAP ou d'un Bac professionnel, le Cnesco relève, d'après les données de la Depp que près de 57% des titulaires d'un CAP et 46% des bacheliers professionnels sont au chômage sept mois après la sortie du système scolaire (Cnesco, 2016, p. 4). Cela s'expliquerait par une sur-représentation des filles, des jeunes très défavorisés ainsi que des jeunes issus de l'immigration, qui choisissent les mêmes spécialités. Pour détailler, si l'on s'intéresse aux domaines professionnels les plus recherchés par les demandeurs d'emploi (Agefiph, 2019), le domaine des « services à la personne et à la collectivité » est en première position (24% pour les demandeurs reconnus handicapés et 21% pour tout public), puis « support à l'entreprise (16% pour les demandeurs reconnus handicapés et 12% pour tout public) et le domaine du « commerce, de la vente, de la grande distribution » (11% pour les demandeurs reconnus handicapés et 13% pour tout public). Par conséquent, dans ces domaines, les jeunes ayant des difficultés (avec ou sans reconnaissance de handicap) s'y retrouvent en concurrence avec d'autres demandeurs. Ajoutons que Boulemia et Pons (2018) ont pu identifier ce qu'ils appellent un « effet de déclassement » pour les diplômés (Bac+2). En effet, devant les difficultés à trouver un emploi qualifié correspondant à leur niveau d'étude, ces derniers sont amenés à se tourner vers des emplois non qualifiés, venant alors gonfler le nombre de demandeurs d'emploi sur des postes de bas niveau de qualification (Boulemia & Pons, 2018, p. 96).

Concernant plus particulièrement les jeunes scolarisés avec l'appui d'un dispositif Ulis, il ne nous a pas été possible d'identifier des sources fiables permettant de les dénombrer et de connaître les spécificités des formations dispensées par les établissements (Lycées professionnels) lors de la phase exploratoire de notre recherche. Nous avons soulevé alors la question liée au nombre de places disponibles ainsi que celle de l'inadéquation existante entre le projet du jeune et les filières présentes dans l'établissement d'implantation du dispositif Ulis. Ainsi : « tous les établissements scolaires du second degré ne proposant pas un tel dispositif, la réduction de l'offre scolaire faite aux jeunes en situation de handicap limite les possibilités de choix » (Midelet, 2015, p.131). Lors de la publication d'un rapport portant sur « la mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'Éducation nationale » concernant les dispositifs Ulis en Lycée, ils étaient « encore très insuffisants pour répondre à la diversité des handicaps, à la répartition géographique des élèves et surtout à la nécessité d'offrir des choix d'orientation aux élèves. La réflexion sur une carte des Ulis et, plus largement, des formations susceptibles de conduire à une insertion les jeunes handicapés n'a que rarement été conduite » (IGEN, IGAENR, 2012, p. 43). On peut ainsi estimer que certains élèves sont inscrits dans un établissement scolaire du second degré « par défaut », c'est-à-dire qu'ils ont pu bénéficier d'une place pour être accompagnés par le dispositif Ulis, mais que les formations dispensées ne correspondent pas à leurs choix. Cette question des places a d'autant plus d'importance que bien souvent les jeunes sont accompagnés pendant plusieurs années (de 1 à 4 ans), certains attendent ainsi des années pour avoir une « place ». À cela s'ajoutent les jeunes qui, n'ayant pu avoir une affectation en établissement spécialisé ou de santé, sont également « en attente » d'une place. Cet effet de chaîne peut avoir comme conséquence de regrouper au sein du dispositif un ensemble de jeunes très éloignés des attendus scolaires et des possibilités de temps partagés dans une classe de référence, l'enseignant coordonnateur et les professionnels se

trouvant alors en très grande difficulté pour remplir leur rôle d'accompagnement à l'élaboration d'un parcours de formation adapté et d'insertion sociale et professionnelle.

L'attention peut aussi se porter sur le sens que les élèves donnent à leur affectation au sein d'un établissement scolaire et plus particulièrement avec l'appui d'un dispositif Ulis. Nous avions ainsi relevé lors des entretiens réalisés avec des élèves un manque de sens général donné à leur parcours de formation :

**Extraits choisis (Midelet, 2015)**

*« Je m'oriente vers une filière commerce… pour être… je crois pour être… Moi, ce qui m'intéresse c'est… dans les livres… essayer de trouver quelque chose qui se rapproche le plus possible… libraire… […] Je crois c'est que j'ai des difficultés… scolaires… et puis voilà » (Élève 1).*

*« Je fais du travail facile parce que j'ai du mal à comprendre… j'arrive pas … Après je vais être à l'IME mais je ne sais pas ce que je vais faire là-bas… Je ne sais pas à quoi ça sert l'ULIS… Je veux faire cuisinier parce que ça sent bon… » (Élève 4).*

L'accès à une formation choisie et de qualité se trouve donc limitée du côté des jeunes (et de leur famille) à la fois par méconnaissance des attendus scolaires mais aussi en raison du nombre de places disponibles et par exemple,« près d'un jeune sur cinq estime qu'il n'a peu le choix de son orientation particulièrement lorsqu'il est issu de l'enseignement professionnel » (Cnesco, Conférence de comparaisons internationales, 2018, p. 6). Du côté des professionnels, l'accompagnement vers une insertion professionnelle et sociale est contraint par les formations dispensées au sein de l'établissement mais aussi par le profil des jeunes accueillis (en attente, en décalage avec les attendus et possibilités scolaires). Il s'ensuit ce que Quiesse et Ferré (2008) définissent comme un malaise provoqué par l'orientation : « malaise pour les élèves sommés tout au long de la scolarité des « faire des projets », et aux échéances de se contenter de « vœux » ; malaise pour les familles qui, exclues des décisions, se sentent dépossédées de l'avenir de leurs enfants ; malaise pour les professeurs enjoints d'aider leurs élèves à construire au quotidien un projet personnel et puis paradoxalement de participer à une décision, parfois très éloigné du projet lentement élaboré » (Quiesse & Ferré, 2008 [En ligne]).

### 3.4.2 Un niveau de qualification insuffisant lié à une période de chômage relativement importante

Le rapport Jumel énonce que près de « 80 % des jeunes en situation de handicap n'ont pas le Bac » (Jumel, 2019, p. 29) et plus particulièrement, pour la France entière, 20% des demandeurs d'emploi ont un niveau inférieur au CAP (près de 14% pour tout public), 37% ont un faible niveau de qualification (manœuvre, ouvrier spécialisé, employé non qualifié) pour 29% tout public (Agefiph, 2019-2). La corrélation est faite par différentes statistiques (Agefiph, 2019-2) et recherches (Boulemia, Pons, 2018 ; Aliaga & Lê, 2016) qui montrent une forte incidence avec le risque de chômage. En effet, Boulemia et Pons soulignent l'existence d'un effet « diplôme » au sens où il y a un accès plus rapide à l'emploi lorsque la personne est diplômée (18 mois en moyenne) alors que pour les non diplômés l'accès se fait de manière beaucoup plus

lente (Boulemia & Pons, 2018, p. 94). Pour ces derniers dont l'expérience professionnelle est moindre, l'accès ou le retour à l'emploi durable est difficile (Boulemia & Pons, 2018, p. 95) d'autant plus qu'ils sont identifiés comme moins mobiles géographiquement ce « qui influence de manière significative l'accès à l'emploi (Boulemia & Pons, 2018, p. 96).
Nous pouvons ainsi en déduire, à l'instar de Matus et *al*. (2018) que pour de nombreux jeunes, leur insertion sociale et professionnelle débutera par une succession d'emplois précaires (le CDD devenant la norme à l'embauche), des périodes de chômage (Matus, 2018, p. 99 ; Boulemia & Pons, 2018, p. 88) et une inscription à Pôle emploi avant de parvenir à une certaine stabilité.

Par conséquent, pour les jeunes qui seraient les plus éloignés de l'emploi, *a fortiori* des jeunes scolarisés avec l'appui d'un dispositif Ulis, aux difficultés d'accéder à une formation qui corresponde à leurs aspirations et compétences s'ajoute la très forte probabilité d'alternances de périodes de chômage une fois sortis du système éducatif. D'une manière générale, pour les demandeurs d'emploi reconnus handicapés, l'ancienneté moyenne d'inscription au chômage est de 846 jours contre 662 concernant les autres publics. Ceci conduit à réinterroger les objectifs fixés en termes d'enseignements dispensés dans le cadre du Parcours Avenir. Faut-il privilégier une découverte professionnelle vers les métiers qui recrutent ? Faut-il développer des gestes professionnels spécifiques ou bien viser l'acquisition de compétences générales qui permettraient de s'adapter plus facilement ? Mais dans le cas particulier qui nous intéresse, comment les professionnels peuvent-ils aider les jeunes à être « adaptables » alors qu'au regard de leurs difficultés c'est ce qui pose problème ?

### 3.4.3 Une préparation à la sortie réinterrogée par l'employabilité

Définie comme « capacité à obtenir et à conserver un emploi, à intéresser des employeurs, à développer un itinéraire professionnel » (Guichard, Huteau (sous la dir.), 2007, p. 169), l'employabilité semble pouvoir être associée à un « savoir (se) mobiliser pour évoluer ». Le Cnesco avance ainsi que « les adultes devront à l'avenir exercer plusieurs métiers, dont une grande partie nous sont encore inconnus […], il ne s'agit plus seulement d'aider les jeunes par de l'information sur les filières pour trouver une formation adaptée mais aussi de les équiper intellectuellement sur des compétences leur permettant de gérer le long terme » (Cnesco, 2016, p. 4). Amar et Amira d'un côté pour l'employabilité et Dubar de l'autre pour la flexibilité, nous permettent de définir plus en détail ce que seraient les caractéristiques de l'employé attendu (Amar & Amira, 2003, p. 158 ; Dubar, 2010) :

- Être capable de s'engager dans une résolution de problème et pas seulement dans l'exécution (capacité de réflexion, autonomie, connaissance des risques, capacité à utiliser des compétences, par définition transférables)
- Être capable de vendre ses propres compétences (argumentation, capacité à articuler construction personnelle, expériences personnelles et professionnelles en adéquation avec les attendus de l'employeur)
- Être capable de s'adapter au poste de travail (entrer dans un processus de régulation, à devenir acteur, à s'impliquer subjectivement et à s'adapter aux aléas de l'organisation)
- Être capable de supporter la compétition pour l'emploi (capacité à passer des entretiens, à se démarquer en mettant en avant ses compétences particulières).

Au regard de ces éléments, les questions qui se posent sont celle des objectifs de l'Ecole et des acteurs mobilisés pour accompagner les jeunes dans cette période de transition dont Boutinet

précise qu'elle doit permettre au jeune de cheminer entre deux espaces d'orientation ayant leurs exigences propres : « l'espace plus ordonné des jeunes scolarisés, l'espace plus imprévisible des adultes en itinérance sociale et professionnelles » (Boutinet, 2007, p. 22).

Quels objectifs sont à travailler dans l'espace scolaire très normé au regard des caractéristiques attendues d'un entrant sur le marché du travail ? L'approche néo-libérale de l'orientation doit-elle mener les réflexions des acteurs pour permettre aux plus vulnérables d'accéder à des emplois ? Comment encore penser l'accès à l'autonomie sur le marché du travail pour des jeunes qui sont accompagnés habituellement par un tiers (de type AESH) pour éviter de le maintenir dans une position « d'assisté » ? Comment encore leur permettre de manifester leur capacité d'adaptation sachant que l'acquisition de gestes professionnels demande du temps et de la régularité ? Le Cnesco pointe une succession de freins à cette réflexion d'ensemble qui doit rassembler la communauté éducative : « une multiplicité d'acteurs peu pilotés, un manque de coordination interministérielle et de visibilité de la réalité des ressources humaines, des professionnels comme les enseignants en première ligne peu formés, des PsyEN formés mais inégalement répartis » (Cnesco, 2018, pp. 37-40).

## Eléments de conclusion

Peut-on encore demander à un jeune ce qu'il veut « faire comme métier plus tard » demande ironiquement Endrizzi questionnant ainsi les missions de l'école pour favoriser la réussite de chaque élève (Endrizzi, 2009, p. 1)? Propos relayés par Boutinet qui se demande comment permettre à chaque jeune de prendre conscience et connaissance de lui-même tout en attendant de lui qu'il se projette vers un « avenir hypothétique à anticiper entre doute et détermination » (Boutinet, 2007, p. 20). Les contraintes sont fortes pour qui prépare son parcours d'insertion sociale et professionnelle tant sont instables les repères liés au marché de l'emploi et élevées les compétences attendues pour que chaque individu puisse avoir ses chances.

Les professionnels ainsi engagés dans l'accompagnement des élèves sont contraints de différentes manières, tels des funambules tentant de tenir l'équilibre entre deux choix extrêmes : être celui qui accompagne avec bienveillance tout en créant des situations qui permettent au jeune de se confronter aux différentes exigences, le soutenir sans pour autant le leurrer sur ce qui l'attend en terme d'insertion sociale et professionnelle, déconstruire et reconstruire un parcours de formation adapté tout en laissant au jeune la possibilité d'être auteur et acteur de son parcours dont il peut légitimement envisager qu'il sera jalonné de périodes de formation, de chômage, de remises en question.

# PARTIE 2. METHODOLOGIE

> *L'Autre, c'est l'autre avec ses différences, celui que je rencontre ; l'Autre c'est celui qui me fait face et me regarde. L'Autre c'est la rencontre qui « ouvre à la possibilité de la surprise de l'inattendu. Nous nous heurtons à l'imprévisibilité de l'autre. Une personne se trouve sur notre chemin et, de ce fait même, nous déroute »*
>
> *(Berger, G., Mutuale, A., 2019, p.39)*

## 1. Problématique et hypothèses

L'analyse des références internationales relatives à l'éducation nous a permis d'identifier que l'éducation inclusive était affichée comme un processus ambitieux engageant l'ensemble des acteurs, qu'ils appartiennent à classe politique, économique par exemple mais aussi au monde professionnel, aux familles et aux jeunes directement concernés. Ces textes internationaux sont porteurs d'une évolution des finalités assignées à l'éducation comme un moyen dont chaque individu devrait s'emparer pour développer son potentiel, l'espace scolaire devant permettre d'articuler réussite scolaire et expériences sociales.

Dans le contexte français, et plus particulièrement dans le champ qui nous intéresse, différents auteurs ont pu montrer une évolution de pensée actuellement en cours et des pratiques permettant de passer d'une externalisation des jeunes considérés comme « hors normes scolaires » à sa prise en compte au sein de l'établissement scolaire tout d'abord (présence physique) puis à sa prise en compte en qu'en tant qu'élève à part entière. L'évolution des références institutionnelles définissant l'école comme étant inclusive questionne non seulement les praticiens mais aussi la communauté scientifique sur ce qu'il convient de faire pour rendre l'école accessible sans occulter les tensions et les dilemmes qui ne manquent pas de surgir dès lors que les cadres de pensée et les moyens et manières d'agir se trouvent modifiés. La place des uns et des autres est ainsi redéfinie : les enseignants doivent accueillir la diversité des élèves et rendre accessibles leurs enseignements ; les enseignants spécialisés doivent cibler la prise en compte des besoins particuliers des élèves et assurer des missions de personne ressource ; les jeunes et leurs familles doivent s'emparer des possibilités offertes par le système éducatif pour définir un parcours de formation adapté à leurs aspirations, difficultés et besoins.

La création des dispositifs UPI était censée offrir un espace physique particulier dans lequel les élèves pouvaient bénéficier d'un enseignement, d'un soutien et d'un accompagnement par des professionnels spécialisés au regard de leur(s) trouble(s) ou de leur handicap. Leur transformation en dispositif Ulis affiche un changement de logique d'enseignement, passant d'une approche spécialisée axée sur la remédiation à une mise en réseau des ressources afin que chaque jeune puisse construire un parcours de formation adapté à ses aspirations, ses capacités et ses difficultés. Or, dans la réalité, le nombre de ces dispositifs sur une académie donnée est restreint, notamment au lycée. En outre, si nous corrélons le nombre de dispositifs Ulis aux formations qui s'y trouvent dispensées, alors, il apparaît clairement que les projets des jeunes qui y sont « orientés » sont restreints. Par ailleurs, les jeunes qui fréquentent ces dispositifs ont

des résultats souvent très éloignés des attendus scolaires qui leur permettraient une poursuite d'étude et la validation d'un diplôme dans le supérieur. Ces jeunes se retrouvent confrontés à une insertion professionnelle alternant périodes de chômage et missions de courtes durées.

Dès lors, notre problématique serait la suivante :

**Alors que les jeunes accompagnés par un dispositif Ulis sont censés participer avec leur famille à l'élaboration de leur parcours de formation afin de préparer leur insertion sociale et professionnelle, la question se pose de savoir quelle place leur est faite par les professionnels du système éducatif et plus particulièrement les enseignants coordonnateurs Ulis?**

Il s'agit ainsi de comprendre la manière dont est définie la place du jeune et de sa famille dans le cadre d'une scolarisation accompagnée avec un dispositif Ulis par les professionnels qui exercent sur ce type de dispositif. Cette place sera considérée aussi bien au niveau des apprentissages liés aux disciplines scolaires, qu'à ceux en lien avec le futur adulte engagé dans un processus de construction de son parcours d'insertion sociale et professionnelle.,

Cette question de recherche va nous conduire à croiser les points de vue des acteurs concernés: d'une part, le regard des acteurs du système éducatif à propos des conditions de scolarisation mises en place en Ulis *in situ*, notamment quant au projet professionnel ; d'autre part, celui des jeunes et de leur famille qui vivent cet accompagnement par le dispositif Ulis.

Deux hypothèses heuristiques guideront notre méthodologie pour notre enquête empirique et l'analyse qui en sera faite par la suite :

**Hypothèse 1**

Les professionnels, acteurs du système éducatif (coordonnateur du dispositif, personnel de direction, AESH, CPE…), ainsi que le jeune et sa famille ne s'engagent pas dans une réflexion commune en termes de parcours de scolarisation et d'insertion professionnelle. Ceci a pour conséquence que l'organisation, la mise en œuvre des apprentissages et les décisions prises à propos du parcours de formation et spécifiquement du projet professionnel du jeune concerné ne relèvent que des professionnels du système éducatif eux-mêmes, au détriment du projet professionnel imaginé par le jeune et sa famille.

**Hypothèse 2**

Le jeune et sa famille ne réinterrogent pas (ou ne s'autorisent pas à réinterroger) les décisions prises par les professionnels du système éducatif. Ceci remet en question la légitimité de leur place à participer en tant qu'auteur et acteur de leur(s) projet(s).

## 2. Indices et indicateurs retenus

Avant de pouvoir confronter nos hypothèses et identifier les modalités d'enquêtes, il nous faut d'abord identifier les indices définis comme des signes qui révèlent l'existence d'une chose[136], d'un phénomène. Il s'agit de sélectionner des éléments repérables (de manière directe ou

[136] CNRTL, définition du terme « indice », sur https://www.cnrtl.fr/definition/indice [consulté le 2 juin 2020].

indirecte) dans le recueil de données puis de les décliner en indicateurs définis quant à eux comme ce « qui fait connaître l'existence ou le caractère précis de quelqu'un ou de quelque chose » ou encore comme un « élément caractéristique retenu pour suivre l'évolution de la situation[137]», il est en quelque sorte la substitution de l'indice en élément concret d'observation et de mesure (Bonville, 2006, p. 69) sans pour autant se limiter à des résultats chiffrés.

Dans ce cadre, il est à noter que des choix sont faits par le chercheur qui peuvent en eux-mêmes constituer des biais puisque ces indicateurs opérant comme des outils d'évaluation ne sont pas neutres et sont issus des préoccupations du chercheur. Pour autant, nous avons cherché à décliner nos deux hypothèses dans un premier temps en indices puis dans un second temps en indicateurs présentés successivement ci-dessous.

| **Hypothèse 1**. | |
|---|---|
| | **Indices** |
| Les professionnels, acteurs du système éducatif (coordonnateur du dispositif, personnel de direction, AESH, CPE…) | ➢ Modalités de travail entre professionnels |
| ainsi que le jeune et sa famille ne s'engagent pas dans une réflexion commune en termes de parcours de scolarisation et d'insertion professionnelle | ➢ Modalités de participation de la famille, du jeune<br>➢ Enjeux de scolarisation<br>➢ Finalité de l'accompagnement par le dispositif Ulis<br>➢ Pilotage des actions<br>➢ Outils mobilisés |
| Ceci a pour conséquences que l'organisation, la mise en œuvre des apprentissages et les décisions prises à propos du parcours de formation et spécifiquement du projet professionnel du jeune concerné | ➢ Enjeux de scolarisation<br>➢ Finalité de l'accompagnement par le dispositif Ulis<br>➢ Projet pensé/élaboré par le jeune |
| ne relèvent que des professionnels du système éducatif eux-mêmes, | ➢ Modalités de travail entre professionnels<br>➢ Pilotage des actions<br>➢ Outils mobilisés |
| au détriment du projet professionnel imaginé par le jeune et sa famille. | ➢ Modalités de participation de la famille, du jeune<br>➢ Objet du projet pensé/élaboré par/pour le jeune |
| **Hypothèse 2** | |
| | **Indices** |
| Le jeune et sa famille ne réinterrogent pas (ou ne s'autorisent pas à réinterroger) les décisions prises par les professionnels du système éducatif | ➢ Modalités de participation de la famille, du jeune<br>➢ Modalités de travail entre professionnels<br>➢ Objet du projet pensé/élaboré par/pour le jeune |
| ce qui remet en question leur place légitime à participer | ➢ Modalités de participation de la famille, du jeune (conséquences) |
| en tant qu'auteur et acteur de leur(s) projet(s). | ➢ Enjeux de scolarisation<br>➢ Finalités de l'accompagnement par le dispositif Ulis |

*Tableau 14: Des hypothèses aux indices*

[137] CNRTL, définition du terme « indicateur », sur https://www.cnrtl.fr/definition/indicateur [consulté le 2 juin 2020].

Les indices identifiés sont présents dans les deux hypothèses et nous proposons ici d'expliciter leur déclinaison en indicateurs qui permettront par la suite d'analyser les données. Nous les avons regroupés en trois domaines : des indicateurs « institutionnels », des indicateurs « professionnels » et enfin des indicateurs « de participation ». Chaque indicateur a ensuite été décliné en quatre niveaux (dont les nuances seront discutées lors de l'analyse des données) en prenant appui sur les concepts développés auparavant.

## 2.1 Indicateurs institutionnels

**Enjeux de scolarisation**

Prenant appui sur Friant (2013) à propos des principes d'égalité en éducation (Friant, 2013, pp. 6-8), nous avons repris les termes employés pour qualifier nos différents niveaux d'enjeux de scolarisation au sein d'un établissement scolaire plutôt que dans une structure relevant du secteur médico-social.

**Niveau 1 :** ce premier niveau correspond à l'égalité d'accès au système scolaire, c'est l'application du droit à la scolarisation en milieu dit ordinaire au regard des références institutionnelles. Ainsi, les élèves peuvent être scolarisés dans un établissement et rejoindre un dispositif particulier (Ulis) par décision administrative. Cette égalité d'accès se concrétise par une orientation spécifique vers un dispositif dissocié des classes de l'établissement scolaire. Les élèves sont pris en charge du fait des conséquences de leurs troubles/handicap et bénéficieront à ce titre d'un enseignement spécialisé (dans ce cadre assuré uniquement par l'enseignant coordonnateur) directement mis en œuvre au sein du dispositif Ulis.

**Niveau 2** : ce deuxième niveau est associé à une égalité de traitement (ou de moyens), c'est-à-dire que les élèves, au sein du dispositif, vont pouvoir bénéficier de conditions d'apprentissages équivalentes (mais pas forcément de contenus) à ce qui se fait dans classes de l'établissement. Leurs difficultés et réussites étant différentes, les enseignements proposés prendront appui sur leur niveau de départ pour les faire progresser au regard de la norme scolaire. Des enseignements spécifiques, dispensés par d'autres professionnels peuvent être mis en place dans ou hors du dispositif sur des temps dédiés à ces élèves.

**Niveau 3** : au troisième niveau, nous positionnons l'égalité des acquis qui correspond au fait que les enseignements dispensés visent un même niveau de réussite des élèves quelles que soient leurs difficultés en référence à une norme établie (ici le socle commun de compétences qui détermine les niveaux visés en fonction des cycles de formation). L'effort des professionnels porte sur l'acquisition des compétences de base communes et par conséquent l'obtention d'une certification de type Brevet des Collèges ou CAP. Les enseignements sont dispensés dans les classes de référence ainsi qu'au sein du dispositif Ulis de manière complémentaire en vue d'un même objectif.

**Niveau 4** : ce quatrième niveau est adossé à l'égalité de réalisation sociale, autrement dit, il s'agit de considérer que les élèves ont des profils différents, qui vont amener les enseignants à se concerter afin de proposer un parcours de formation adapté pour permettre à chacun d'avoir, en cours de formation et à la fin, les possibilités d'expérimenter et de développer des

compétences lui permettant une insertion sociale et professionnelle satisfaisantes (c'est-à-dire en lien avec ses aspirations, ses réussites et ses difficultés).

| Enjeux de scolarisation | | | |
|---|---|---|---|
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| Egalité d'accès à l'espace scolaire (la classe) | Egalité de traitement | Egalité des acquis scolaires | Egalité de réalisation sociale |

**Finalité (s) de l'accompagnement par le dispositif Ulis**

Pour identifier ce qui fait objet d'accompagnement par le dispositif Ulis, nous proposons de nous intéresser au statut de l'individu qui est considéré comme devant être accompagner pour distinguer les différents niveaux. Il s'agit de distinguer :

- **L'élève** construit par les codes et attendus scolaire, il a alors un statut et une posture ou encore un métier d'élève qui attendent de lui qu'il travaille pour apprendre (Perrenoud, 1994; Bucheton, D., Soulé, Y. , 2009) ;
- **L'apprenant,** c'est-à-dire le sujet destinataire de savoirs faisant l'objet d'une réflexion didactique donnant lieu à des contenus disciplinaires (Daunay, B., Fluckiger, C., 2011) ;
- **Le jeune** en tant qu'être socialement construit par sa culture, sa langue, son environnement.

**Niveau 1 :** dans ce premier niveau, c'est l'élève à travers le prisme de la déficience qui est pris en charge par un dispositif spécifique dont l'enseignant est spécialisé dans le champ du handicap correspondant au « profil médical » du jeune. Accueilli dans un établissement scolaire, l'objectif est de lui faire acquérir un statut d'élève tout en le considérant, *a priori*, comme différent des autres et devant bénéficier d'un accompagnement par le fait, différent.

**Niveau 2** : pour ce deuxième niveau, au regard des attendus scolaires « normés », l'élève est ici pensé à travers ses besoins éducatifs particuliers, il s'agit d'identifier les difficultés qu'il rencontre pour y remédier, de réduire les différences. C'est sous son statut d'apprenant qu'il est ici considéré.

**Niveau 3** : en troisième niveau, le jeune va être considéré comme un apprenant parmi d'autres. En effet, ici la diversité des profils d'apprenants est prise en considération par les enseignants dans leur réflexion sur les contenus disciplinaires et les enjeux didactiques, ce qui permet d'anticiper l'aménagement de l'environnement d'enseignement-apprentissages au regard des objectifs scolaires.

**Niveau 4** : sur ce quatrième niveau, c'est tout d'abord à travers la vision d'un jeune en construction, du développement d'un futur citoyen que sont définies les finalités d'accompagnement par le dispositif. Par conséquent, les compétences travaillées au sein de l'établissement scolaire et par des professionnels extérieurs mobilisés autour du parcours du jeune sont pensés en complémentarité de son statut d'élève et de celui d'apprenant. C'est donc au regard de ses aspirations, capacités et difficultés que sont construits et articulés les objectifs de formation.

| Finalité (s) de l'accompagnement par le dispositif Ulis | | | |
|---|---|---|---|
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| Prise en charge de l'élève différent | Prise en compte de la norme pour réduire les différences | Anticipation et réponse aux besoins de chacun pour atteindre des objectifs scolaires collectifs | Prise en compte des objectifs communs et individuels pour permettre à chacun de réaliser son potentiel en tant que futur citoyen |
| Elève différent | Apprenant différent | Apprenant parmi d'autres | Jeune en construction |

**Objet du projet pensé/élaboré pour/par le jeune**

Concernant cet indicateur, nous nous centrons sur ce qui fait objet du projet (Ébersold, Detraux, 2013) et permet aux différents acteurs de penser leurs actions.

**Niveau 1 :** à ce premier niveau, l'élève est au centre des préoccupations des professionnels. Scolarisé au sein du dispositif Ulis, le handicap/trouble et ses compétences le représentent et focalisent les actions des professionnels en une vision réparatrice. Ainsi, l'enseignant spécialisé est chargé de construire ses enseignements comme autant d'actions destinées à « gommer, réparer, effacer » les troubles scolairement visibles.

**Niveau 2** : au second niveau, ce sont les besoins éducatifs particuliers des élèves qui, faisant de lui un apprenant différent, sont pris en point de référence et comparés à la norme scolaire qu'il s'agit de tenter de rejoindre. Nous associons ce niveau à une vision adaptative (ou encore intégrative) puisqu'il ne s'agit pas de réinterroger la norme de référence mais de faire en sorte de permettre à l'élève, par des moyens divers, de la rejoindre.

**Niveau 3** : considéré comme un apprenant parmi les autres, comme appartenant à la diversité des élèves, les professionnels sont amenés à réinterroger leurs pratiques pour proposer au jeune un parcours scolaire adapté en pensant à l'accessibilité des enseignements. C'est donc le parcours de formation scolaire qui se trouve donc au cœur des préoccupations. Nous positionnons donc ce niveau d'indicateur en tant que vision inclusive.

**Niveau 4 :** enfin, sur ce quatrième niveau, c'est le parcours de formation scolaire en lien avec son insertion sociale et professionnelle qui est au centre des préoccupations des professionnels. Ces derniers sont chargés de « créer des environnements éducatifs suffisamment flexibles pour favoriser l'excellence des meilleurs sans délaisser les plus faibles » (Ébersold, Detraux, 2013, p. 103). L'engagement des professionnels se fait sur perspective à long terme, prenant en compte les aspirations, capacités et besoins du jeune ainsi que des éléments de contextes divers dont des professionnels extérieurs agissant aussi pour le compte du jeune. Nous nous situons ici dans une vision systémique de la situation du jeune.

| Objet du projet pensé/élaboré pour/par le jeune | | | |
|---|---|---|---|
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| L'élève à travers les conséquences de son trouble/handicap<br><br>**Vision réparatrice** | Elève ayant des besoins particuliers basés sur l'écart entre les difficultés inhérentes à son handicap/trouble et la classe « ordinaire »<br><br>**Vision adaptative** | Retour à une scolarisation « ordinaire » et développement de son autonomie au sein de l'établissement<br><br>**Vision inclusive** | Insertion sociale et professionnelle au regard des aspirations, capacités, besoins du jeune<br><br>**Vision systémique** |

## 2.2 Indicateurs professionnels

**Modalités de travail entre professionnels**

Afin d'élaborer les niveaux de cet indicateur, nous avons pris appui sur les travaux de Jacq et Ria (Jacq & Ria, 2018), ces derniers ayant élaboré une grille de positionnement des collectifs professionnels. Nous avons repris les expressions utilisées dans leurs travaux pour caractériser les modalités de travail entre professionnels.

**Niveau 1 :** ce niveau de fonctionnement correspond à ce que les auteurs appellent une « collection de professionnels ». Dans ce cadre, un ou plusieurs professionnels sont mobilisés car légitimes, formés au regard du profil des jeunes concernés. Leurs interventions sont individualisées, chacun œuvrant au regard de sa spécialité, les concertations entre professionnels sont considérées comme ponctuelles et peuvent être contraintes administrativement (par exemple par la participation à une ESS une fois par an).

**Niveau 2 :** au deuxième niveau nous trouvons ce que Ria et Jacq ont appelé le « collectif émergent ». Une certaine coopération commence à se mettre en place pour identifier des objets de réflexion communs qui peuvent donner lieu à des projets ponctuels. Il est l'occasion d'échanges entre professionnels, de conseils et de soutien sans que cela ne donne lieu à une formalisation des temps de rencontres.

**Niveau 3** : à ce troisième niveau, intitulé « collectif implanté », le travail est collaboratif et permet une co-construction des compétences entre professionnels à partir de méthodes et de ressources partagées. Les enseignants partagent ici leurs « objets de métier » pour reprendre les propos de Jacq et Ria, des échanges s'organisent autour de préoccupations didactiques, pédagogiques, éducatives, chacun ayant un rôle à jouer et des actions à mener au regard du parcours de formation scolaire du jeune.

**Niveau 4** : à ce dernier niveau, les professionnels, appartenant à l'établissement scolaire mais pas seulement, organisent collectivement leur travail en prenant comme base la parcours de formation et d'insertion sociale et professionnel du jeune. Cela les conduit à penser des outils

partagés et partageables (avec la nécessité d'un langage commun et d'objectifs communs), mais aussi à adopter une posture d'apprenant étant eux-mêmes producteurs et utilisateurs d'outils à réinterroger. Dans ce cadre, chacun est en capacité d'apprendre de soi/pour soi/avec soi mais aussi de l'autre/pour l'autre/avec l'autre. À ce titre ces auteurs parlent d'une « organisation apprenante ».

| **Modalités de travail entre professionnels** | | | |
|---|---|---|---|
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| Collection de professionnels | Collectif émergent | Collectif implanté | Organisation apprenante |

**Pilotage des actions**

**Niveau 1** : à ce premier niveau, l'enseignant coordonnateur est le professionnel qui gère et intervient principalement auprès de l'élève, il définit les objectifs de suivi de chaque jeune, récolte les informations qui lui semblent nécessaires auprès d'autres professionnels qui prennent en charge le jeune. À ce titre, le dispositif représenté par l'enseignant coordonnateur fonctionne de manière relativement autonome.

**Niveau 2** : à ce deuxième niveau, l'enseignant coordonnateur agit en tant que pilote concernant la définition des objectifs de travail qu'il va pouvoir échanger avec d'autres professionnels (l'enseignant de la classe de référence par exemple) afin d'orienter les modalités de suivi de l'élève. Il peut être amené à transmettre ses ressources et supports afin d'accompagner au mieux les temps d'apprentissages des jeunes suivis par le dispositif Ulis. Le fonctionnement se base sur un fonctionnement essentiellement descendant, de l'enseignant coordonnateur (spécialisé) vers l'enseignant de la classe de référence.

**Niveau 3 :** ce troisième niveau que nous considérons comme un modèle mixte associe un pilotage basé sur des échanges à la fois ascendants et descendants. Dans ce modèle, l'enseignant coordonnateur est vu comme soutien pour rendre accessibles les enseignements-apprentissages en direction et avec les différents professionnels de l'établissement (personnel de direction, chef des travaux, enseignants, AESH…).

**Niveau 4** : à ce quatrième niveau, que nous associons à un modèle systémique et multiscalaire (Jacq & Ria, 2018), le coordonnateur n'est pas forcément celui qui pilote l'articulation des interventions des différents professionnels dans et hors de l'établissement scolaire. La responsabilité est ici partagée entre les professionnels qui ont formulé des objectifs définis communément. L'enseignant coordonnateur est considéré comme une personne ressource en tant qu'expert des enseignements et apprentissages pour les élèves à besoins éducatifs particuliers mais aussi comme porteur des valeurs de l'éducation inclusive (Leroyer & Midelet, 2020). Chaque acteur (y compris le jeune et sa famille) appartient au collectif et co-construit une approche singulière dans la logique du parcours de formation et d'insertion du jeune.

| Pilotage des actions | | | |
|---|---|---|---|
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| Enseignant coordonnateur exclusif<br><br>**Modèle autonome** | Enseignant coordonnateur comme pilote vers Enseignant classe « ordinaire »<br><br>**Modèle descendant** | Enseignant coordonnateur comme soutien pour l'accessibilité avec et pour Personnel de direction/chef des travaux, enseignants…<br><br>**Modèle ascendant et descendant** | Professeur principal Enseignant … Enseignant coordonnateur comme personne ressource<br><br>**Modèle systémique et multiscalaire** |

**Outils mobilisés**

En dehors de temps formels comme les ESS qui mobilisent les différents professionnels autour d'outils communs comme les Gevasco, au quotidien, les professionnels utilisent des supports propres à leur profession. Du côté des enseignants par exemple, des supports institutionnels (comme les programmes scolaires), didactiques (savoirs, démarches et supports propres à chaque discipline) et pédagogiques vont être au cœur de la réflexion.

**Niveau 1** : à un premier niveau, nous considérons que le regard de l'enseignant coordonnateur est porté par une vision déficitaire du jeune entraînant une logique de réparation. A ce titre, l'enseignant spécialisé est amené à remanier des supports existants au regard des difficultés du jeune pour qu'il entre dans les apprentissages.

**Niveau 2** : un deuxième niveau correspondrait à l'utilisation de supports plus ou moins remaniés et permettant de concrétiser des projets ponctuels avec d'autres classes. Les supports sont adaptés afin de permettre à l'élève de comprendre les attendus de la classe de référence pour qu'il puisse y participer.

**Niveau 3** : à un troisième niveau, l'élève considéré comme un apprenant parmi d'autres avec des singularités, ces dernières sont prises en compte par les professionnels qui élaborent des projets communs afin que chaque élève puisse participer. Les supports sont donc partagés entre les enseignants et modifiés pour qu'ils servent au plus grand nombre et à des élèves en particulier au regard d'objectifs communément définis. Ces derniers ont été établis lors de temps de concertation relativement formalisés entre les deux enseignants.

**Niveau 4** : ce quatrième niveau prend en compte une ouverture à d'autre champs professionnels puisque les enseignants ne sont plus les seuls acteurs mobilisés pour aider chaque jeune à développer ses compétences. Suivant une logique de parcours scolaire et d'insertion sociale et professionnelle, les professionnels dans et hors de l'établissement scolaires sont amenés à se rencontrer plus ou moins régulièrement mais de façon formelle afin de partager des supports, des outils et un langage commun afin d'accompagner au mieux chaque parcours dans sa singularité.

| Outils mobilisés | | | |
|---|---|---|---|
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| Supports remaniés en fonction des besoins, bilan médical, paramédical… | Supports plus ou moins remaniés Projets ponctuels avec la classe ordinaire | Supports partagés Projets communs | Supports partagés Outils de droit commun puis spécifiques propres aux différents professionnels déjà engagés ou à venir |

## 2.3 Indicateurs de participation

**Le jeune et son projet (espace et temporalité)**

La construction de ces niveaux d'indicateurs prend appui sur l'évolution des circulaires concernant le statut des élèves et celui du dispositif, c'est-à-dire dont les apprentissages développés en classe (lieu physique de regroupement) interagissent ou non avec ce qui est dispensé dans les autres classes ainsi que sa reconnaissance au sein de l'établissement scolaire.

**Niveau 1 :** le projet du jeune, qui se base sur ses besoins au regard du programme scolaire et des difficultés rencontrées (supposées et/ou réelles, évaluées par l'enseignant et un professionnel de santé/éducatif), créé une coupure par rapport à ce qui se fait dans les autres classes. L'élève étant repéré par ses difficultés au regard de la norme scolaire (niveaux de classe et programmes), il est jugé difficile pour lui d'accéder à des apprentissages en classe dite ordinaire mais cela n'empêche pas forcément de faire des temps d'intégration dans une autre classe. La « classe Ulis » fonctionne pour elle-même sans référence à ce qu'il se passe dans les autres classes de l'établissement, les élèves sont physiquement présents dans l'établissement, parfois dans des classes dites « ordinaires » mais sont assimilés au dispositif, ce sont « des Ulis » ou encore « des élèves Ulis ». Le temps de référence est celui de l'année scolaire, chaque année permet la mise à jour du niveau d'atteinte de compétences scolaires et une continuité d'accompagnement au sein du dispositif.

**Niveau 2** : pour le deuxième niveau, la classe de regroupement reste la référence pour les jeunes qui sont accompagnés par le dispositif Ulis et la classe dite « ordinaire » constitue le point de repère des compétences scolaires à acquérir. Le travail de l'enseignant coordonnateur s'attache à donner aux élèves les outils cognitifs sous forme de remédiation afin que ces derniers puissent rejoindre des temps de classe « ordinaire ». C'est une vision déficitaire du handicap qui prévaut encore dans ce niveau, l'élève peut avoir l'occasion de faire des « intégrations » dans une classe autre. L'enseignant coordonnateur est chargé de construire des adaptations pour faciliter l'arrivée du jeune en classe ordinaire et de le soutenir dans les apprentissages. L'élève reste un « Ulis », « un élève d'Ulis » qui est intégré. Le projet scolaire du jeune peut être engagé sur une à plusieurs années (une continuité collège-lycée est établie) et est évalué par rapport à des compétences scolaires.

**Niveau 3** : pour ce troisième niveau, la classe de regroupement des élèves accompagnés par le dispositif Ulis est le lieu où se préparent, se construisent, s'accompagnent, se régulent les

apprentissages effectués dans la classe de référence qui peut être fréquentée de manière occasionnelle ou très régulière en fonction des capacités du jeune et des objectifs de fin de formation scolaire. Ainsi, l'enseignant coordonnateur (ainsi que l'AESH) ne sont pas seulement vus comme intervenant en termes de remédiation par rapport aux difficultés des élèves mais aussi comme des appuis pour l'enseignant de la classe de référence pour construire des contenus accessibles, comprendre la singularité de l'élève afin d'anticiper sa présence en classe pour le prendre en compte comme élève à part entière qui peut prétendre à passer tout ou partie d'une certification préparée dans l'établissement scolaire. A ce titre, c'est le parcours scolaire du jeune qui est pris en considération. Dans ce contexte, l'élève peut bénéficier d'un double statut, celui d'élève d'Ulis mais aussi d'élève de la classe de référence.

**Niveau 4 :** concernant ce quatrième niveau, c'est l'appartenance à un établissement scolaire qui prévaut au sens où le jeune est avant tout considéré non seulement comme un lycéen mais aussi comme un adulte en devenir. Au regard de ses capacités et de ses difficultés, les différents professionnels de l'établissement (et hors établissement selon le jeune) vont s'engager collectivement pour participer à la construction d'un parcours non seulement scolaire mais aussi social et professionnel afin d'anticiper son insertion. C'est la recherche d'un parcours qui soit au plus près du jeune, de ses aspirations, de ses capacités et de ses difficultés, qui guide le travail des professionnels de tout l'établissement afin que le jeune puisse saisir toutes les opportunités de construction individuelle et de participation sociale. Comme le souligne Boutinet, le parcours personnel « naît d'un travail d'interrogation sur ce parcours pour l'anticiper, le réorienter face à un environnement et à la charge d'imprévisibilité qu'il comporte » (Boutinet, 2019, p. 323).

| **Le jeune et son projet (espace et temporalité)** | | | |
|---|---|---|---|
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| Classe | Classe comme lieu de remédiation | Classe comme lieu d'accessibilisation | Etablissement scolaire |
| Projet scolaire | Projet scolaire | Parcours scolaire, certification | Parcours scolaire, certification ou autre |
| Année scolaire | Une ou plusieurs années scolaires | Plusieurs années, continuité collège-lycée | Plusieurs années, insertion sociale et professionnelle, continuité collège-lycée- poursuite d'étude ou entrée dans la vie active |

**<u>Modalités de participation de la famille et modalité de participation du jeune</u>**

Pour élaborer ces indicateurs et niveaux, nous nous sommes basés sur les travaux d'Arnstein, Hart ainsi que l'Institut du Nouveau Monde (Québec) représentés sous forme d'échelle de participation (Arstein, 1969 ; Hart, 1992 ; Institut du Nouveau Monde, 2013). Que ce soit du point de vue des familles mais aussi du jeune en particulier puisqu'il est celui par et pour lequel le parcours de formation et d'insertion doit se penser au regard de ses besoins et aspirations, nous avons identifié quatre niveaux :

**Niveau 1 :** pour ce premier niveau, la participation se limite à intégrer des informations reçues de la part de spécialistes ou professionnels de la question. Pour autant, les personnes ne peuvent se faire entendre, leur avis n'est pas sollicité ce qui ne les empêche pas de chercher à s'informer sur les enjeux ou le projet mené pour eux.

**Niveau 2 :** ce deuxième niveau correspond à celui de la consultation. Les personnes concernées par les enjeux/projets sont sollicitées pour donner leur avis, il leur est donc permis d'exprimer un avis ou un point de vue et donc de se faire entendre mais sans que cela aboutisse systématiquement à la prise en compte de ces derniers.

Les niveaux 1 et 2, pour reprendre la description faite par Arnstein sont associés à une dimension symbolique de la coopération (Arstein, 1969, p. 217) puisque finalement les décisions prises quant aux enjeux et actions à mettre en œuvre restent du seul ressort des professionnels en charge du projet.

**Niveau 3** : concernant ce troisième niveau, les personnes concernées, à partir d'éléments soulevés par les professionnels, peuvent donner leur point de vue, formuler un avis et ont une influence sur la réalisation du projet. Les professionnels restent dont les initiateurs de la démarche de projet (fixation des objectifs à atteindre) mais les personnes concernées peuvent engager et négocier les moyens d'y parvenir. Nous pouvons ici associer ce niveau à des tâches de co-construction et de co-décision.

**Niveau 4 :** le quatrième niveau correspond un réel pouvoir des personnes concernées qui, avec les professionnels présents pour les accompagner, vont pouvoir participer eux-mêmes à la définition des enjeux et des moyens pour y parvenir. Les professionnels donnent une place à part entière aux personnes afin qu'elles puissent être à la fois auteur et acteur de leur projet en leur proposant leur(s) expertise(s) pour mener à bien ce dernier. Ici, nous pouvons associer ce niveau à celui de la co-gestion du projet entre les différents acteurs et ce, bien que leurs statuts soient différents, étant donné qu'ils sont réunis autour d'un projet communément défini. Comme le soulignent Ébersold et Mauguin (2016) : « il est en effet notoirement difficile de faire des choix si ceux-ci ne permettent pas de décider, d'agir et d'assumer des responsabilités à l'égard de soi-même et de la société » et d'ajouter que les conditions doivent être réunies pour que, dans notre cas le jeune et sa famille, puissent « s'impliquer dans un processus en tant que partenaire à part entière » (Ébersold & Mauguin, 2016, p. 33).

| **Modalités de participation de la famille** | | | |
|---|---|---|---|
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| Informée le projet | Consultée et informée sur le projet | Projet initié par les professionnels, consultation de la famille | Projet co-construit |

| Modalités de participation du jeune | | | |
|---|---|---|---|
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| Informé sur son projet<br><br>**Informé** | Consulté et informé sur son projet<br><br>**Consulté** | Projet initié par les professionnels, consultation du jeune<br><br>**Associé** | Projet co-construit<br><br>**Auteur et acteur** |

*Tableau 15: Modalités de participation des familles et du jeune (Midelet, 2020)*

L'ensemble de ces domaines et indicateurs donnent ainsi lieu à la construction d'une représentation graphique de type « diagramme de Kiviat » c'est-à-dire sous forme de radar. Le codage des données pour l'analyse sera le suivant :

| Domaine | Indicateur | Niveau |
|---|---|---|
| Institutionnel | A. Enjeux de scolarisation | 1 à 4 |
| | B. Finalité (s) de l'accompagnement par le dispositif Ulis | |
| | C. Objet du projet pensé/élaboré pour/par le jeune | |
| Professionnel | A. Modalités de travail entre professionnel | 1 à 4 |
| | B. Pilotage des actions | |
| | C. Outils mobilisés | |
| De participation | A. Le jeune et son projet (espace et temporalité) | 1 à 4 |
| | B. Modalités de participation de la famille | |
| | C. Modalités de participation du jeune | |

## 3. Enquête exploratoire

Ces deux hypothèses posent en toile de fond, la préoccupation de la place accordée au jeune dans le cadre de la construction de son parcours de formation en tant qu'acteur et finalement les possibilités qui lui sont proposées afin qu'il puisse se saisir des opportunités et se sentir légitime à formuler ses envies, à formuler des choix. Comme nous avons pu le présenter précédemment, la référence à la catégorie « handicap » ne peut être la seule opérante pour déterminer ce qu'il convient de proposer au jeune comme opportunités d'insertion sociale et professionnelle. En écho à Kittay (2015) qui réinterroge le concept philosophique de « la vie bonne » pour promouvoir celui de « une vie bonne », qui ne puisse « se résumer à l'idée d'une vie rationnelle, raisonnable ou performante, mais [qu'elle] repose bien davantage sur sa capacité à être et à nouer des relations » (Kittay, 2015, p. 175). Avant de présenter les modalités d'enquêtes retenues, il nous semble nécessaire de procéder à une réflexion éthique afin de (ré)interroger notre propre regard : quelle(s) personne(s) envisageons-nous de solliciter ? Opérons-nous consciemment ou non une discrimination au regard des capacités de communications (supposées ou réelles) des jeunes que nous allons rencontrer ? Comment anticiper les conditions de l'entretien pour favoriser son expression ?

## 3.1 Recueil de données exploratoires et interrogations initiales

Lors de la phase exploratoire à visée compréhensive[138], nous avions fait le choix de recueillir des données sous deux formes distinctes : d'une part, sous la forme de questionnaires et, d'autre part, sous forme d'entretiens semi-directifs. Bien que les thématiques ciblées soient très proches pour les deux outils d'enquête, nous avions ajouté quelques éléments plus ciblés selon les acteurs. Par exemple, il est apparu plus judicieux de mobiliser les enseignants coordonnateurs autour de la présentation de leur établissement d'exercice, de la place faite au dispositif Ulis et aux élèves accompagnés par ce dernier. En prise avec la nécessité d'accompagner l'ensemble des élèves, les enseignants coordonnateurs sont en effet plus à même de soulever les problématiques rencontrées quant à la construction du parcours de formation des jeunes. Par l'intermédiaire des entretiens, ils pouvaient ainsi approfondir ces thématiques, enrichies par le point de vue des AESH.

Concernant les acteurs issus du champ de l'insertion professionnelle, il leur était demandé de développer leurs propos particulièrement sur les difficultés rencontrées par les jeunes accompagnés par des dispositifs Ulis et arrivant sur le marché du travail ou en poursuite de formation. Ils ont également été sollicités concernant leurs attentes en termes de compétences (au sens large, c'est-à-dire sociales, scolaires, professionnelles…) à acquérir, avant que les jeunes ne quittent le dispositif et/ou le système scolaire. Les professionnels interviewés, au nombre de 3 :

- Le premier est responsable d'une association dont l'objectif consiste à dispenser des conseils auprès des familles et des entreprises, mais également à assurer un rôle de médiation et d'expertise auprès des établissements de formation ;
- Le deuxième est un représentant de CAP Emploi chargé de l'insertion professionnelle dans un secteur rurbain ;
- Enfin le troisième est chef service au sein d'un ESAT (Etablissement et Service d'aide par le travail).

Ces deux modalités d'enquête initiale devaient nous permettre, non pas de prélever sur notre terrain de recherche les indices nous permettant de valider des hypothèses mais plutôt, par une sorte de va et vient, de contribuer à construire nos hypothèses. Les acteurs sollicités dans ce cadre ne le sont pas parce qu'ils ont une réponse venant confirmer le savoir du chercheur mais parce qu'ils possèdent un « savoir précieux » (Kaufmann, 1996, p. 48), que le chercheur ne possède pas et qui va pouvoir être découvert, compris et diffusé par le chercheur. Ainsi le chercheur est-il conduit à « totalement oublier ses propres opinions et catégories de pensée. Ne penser qu'à une chose : il a un monde à découvrir » (Kaufmann, 2011, p. 51). Et pour permettre à la personne sollicitée de s'engager, de s'impliquer dans l'entretien, le chercheur doit lui aussi faire preuve d'engagement afin de créer authentiquement et sincèrement une réciprocité. Si la technique de l'entretien prend appui sur l'élaboration d'un guide, pour autant, l'approche compréhensive propose, non pas d'improviser à partir de celle-ci mais de prendre appui sur les propos de la personne pour aborder les thématiques anticipées ainsi que celles qui se découvrent au fur et à mesure de l'échange. Comme le souligne Kaufmann, « la meilleure question n'est

[138] L'analyse des données obtenues dans ce cadre ont été décrites précédemment et ont donné lieu à un article : Janner-Raimondi, M. & Midelet, J. (2014). Construction du projet professionnel en Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) : importance du questionnement éthique pour l'enseignant spécialisé. In : M-J. Thiel (dir.) *Les enjeux éthiques du handicap*. (pp. 151-164). Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg,

pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur » (Kaufmann, 1996, p. 48). Par conséquent, que cela soit au niveau des questionnaires mais aussi des entretiens, les questions posées se voulaient ouvertes (avec de nombreuses relances en ce qui concerne les entretiens) afin de s'approcher de la conversation sans pour autant déstructurer la prise d'information.

<table>
<tr><td rowspan="9">Phase exploratoire</td><td></td><th>Acteurs sollicités</th><th>Thématiques abordées</th></tr>
<tr><td>Questionnaires</td><td>Enseignant-coordonnateur en dispositif Ulis[139]<br>(Collège, n =10/20,<br>Lycée, n =2/5)</td><td>Environnement de l'établissement<br>Elèves accompagnés<br>Professionnels mobilisés<br>Place du jeune et de sa famille<br>Construction du projet professionnel<br>Difficultés rencontrées</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td rowspan="6">Entretiens compréhensifs</td><td>Jeunes scolarisés avec l'appui du dispositif Ulis Collège/Lycée<br>(n =14)</td><td rowspan="2">Scolarisation accompagnée par le dispositif Ulis<br>Projet professionnel</td></tr>
<tr><td>Parents de jeunes scolarisés avec l'appui d'un dispositif Ulis Collège/Lycée<br>(n= 3)</td></tr>
<tr><td>Enseignants coordonnateurs en dispositif Ulis Collège<br>(n=5 )</td><td rowspan="3">Environnement de l'établissement<br>Elèves accompagnés<br>Professionnels mobilisés<br>Place du jeune et de sa famille<br>Construction du projet professionnel<br>Difficultés rencontrées</td></tr>
<tr><td>Enseignants coordonnateurs en dispositif Ulis Lycée<br>(n=2 )</td></tr>
<tr><td>AESH exerçant au sein d'un dispositif Ulis Collège/Lycée<br>(n=3)</td></tr>
<tr><td>Professionnels issus du champ de l'insertion professionnelle (n=3)</td><td>Connaissance du public accompagné par le dispositif Ulis<br>Compétences attendues<br>Freins et leviers à l'insertion professionnelle</td></tr>
</table>

*Tableau 16: Acteurs sollicités et thématiques abordées lors de la phase exploratoire (Midelet, 2020)*

Lors de la phase de recherche proprement dite, nous avons fait le choix de conserver l'approche par entretien compréhensif en direction des professionnels en conservant les thématiques abordées lors de la phase exploratoire, en demandant d'illustrer les propos tenus par des exemples issus de la pratique quotidienne.

Pour organiser les entretiens avec les jeunes et leur famille dont nous considérions que la participation était capitale, il nous semblait primordial de créer un lien entre le chercheur et l'interviewé (Giami, 1986 ; McDonald, Keys & Henry, 2008). Au-delà de préoccupations purement législatives rappelant la nécessité de rendre accessible l'environnement (notamment

[139] Parmi les personnes ayant accepté de répondre dans un premier temps, 5 d'entre elles ont signifié leur refus pour que soient utilisées leurs réponses *a posteriori* et 8 n'ont pas donné suite après avoir lu les questionnaires.

la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation des personnes handicapées), nous nous inscrivons dans la lignée de travaux initiés par Guillemette et Boisvert (Guillemette & Boisvert, 2003, p. 16 ; Finlay & Lyons, 2001, p. 319) sur la participation de toutes les personnes et ce, quelles que soient leurs difficultés. Des recherches auprès et avec des publics similaires ont été menées notamment en sociologie clinique (Saint-Martin, 2014) ou encore en ethnologie (Lansade, 2016), mais ces dernières nécessitent de la part du chercheur une implication sur la durée dans la vie de l'institution et auprès des personnes. Pour notre part, nous avons opté pour une présence à l'autre limitée (une prise de contact avant l'entretien, l'entretien et un contact distancié concernant la transcription), prenant le parti de penser que si les conditions de l'entretien étaient adaptées, les échanges seraient riches et permettraient un engagement plus personnel des acteurs sollicités qui n'auraient pas à justifier sur le long terme, d'une attitude ou de propos tenus.

Pour que les personnes sollicitées puissent être soutenues et s'exprimer en tant qu'auteur-e-s de leur pensée, avec R. Scelles, nous nous sommes interrogées sur les conditions de réalisation d'un entretien semi-directif, de l'anticipation et de l'organisation de la scène de la rencontre aux échanges proprement dits (Midelet & Scelles, 2015 ; Midelet, 2019). Prenant appui sur la revue de littérature alors effectuée, nous avons pu identifier trois catégories de difficultés potentielles rencontrées par des personnes pas ou peu sollicitées pour s'exprimer sur des sujets les concernant. Nous avons choisi de considérer que leur communication pouvait être entravée et ce, pour plusieurs raisons[140] :

| **Obstacles à l'expression** | **Obstacles à la formulation de la pensée** | **Conditions de la présence à l'autre** | **Obstacles situationnels** |
|---|---|---|---|
| Difficultés articulatoires<br>Structuration de phrases<br>Incompréhension des demandes<br>Difficultés de mémorisation | Mise en mots<br>Repères spatio-temporels<br>Une thématique qui « ne parle pas » à la personne<br>Pas d'appropriation de son histoire, de ses expériences | Première sollicitation<br>Sentiment d'infantilisation<br>Désirabilité sociale<br>Biais d'acquiescement<br>S'exprimer sans tiers<br>Légitimité face à l'entretien | Gestion de l'espace (symbolique du lieu, configuration du mobilier)<br>Gestion du temps (planification de la rencontre)<br>Gestion matérielle (présence du dictaphone, matériel ou objets connus/rassurants)<br>Modalités d'échange (place de l'oral, clarté du message, comportements, attitudes) |
| ***Conséquences liées à un trouble ou un handicap*** | ***Etat psychologique et affectif*** | | ***Conséquences liées aux modalités de la rencontre et de l'entretien*** |

*Tableau 17: Obstacle à l'expression et à la pensée en situation d'entretien (Midelet, 2020)*

Les obstacles à l'expression peuvent être liées aux conséquences d'un handicap conduisant par exemple à des difficultés articulatoires, des difficultés à structurer ses phrases, qui vont avoir

[140] Si ici nous avons procédé à une catégorisation pour plus de clarté, dans la réalité les différents obstacles s'influencent mutuellement au sens où si un obstacle en particulier n'a pas été anticipé alors il pourra amplifier les conséquences d'un autre.

des répercussions sur l'échange, à la fois du point de vue de la conduite d'entretien comme de la retranscription. Il peut aussi s'agir d'une incompréhension de la situation : le chercheur mobilise un vocabulaire qui n'est pas ou peu connu de la personne ce qui la conduit à ne pas comprendre la demande ou bien à l'interpréter de telle manière que le chercheur se trouve désarçonné face à la réponse, le conduisant ou non à devoir reformuler sa question au risque de multiplier les informations que la personne sollicitée doit à son tour interpréter avant de répondre.

À un autre niveau, des obstacles liés à la formulation de la pensée ont été repérés. Qu'il s'agisse de la mise en mots freinée par une mémoire qui ne possède pas suffisamment de repères spatio-temporels ou bien qu'il s'agisse d'un répertoire de vocabulaire restreint, formuler sa propre pensée demande de la part de la personne qu'elle se sente « concernée ». En effet, la thématique abordée lors de l'entretien peut se révéler « une grande inconnue » pour la personne à qui la question n'a jamais été posée ou abordée auparavant ce qui, au regard des difficultés d'expression, peut conduire à un certain mutisme ou bien encore à des réponses très courtes. La personne ne sait alors quoi répondre au moment de l'entretien. Cette difficulté ou hésitation à répondre peut aussi être mise en lien avec des habitudes d'accompagnement : ayant des difficultés à s'exprimer et étant accompagnée dans sa vie quotidienne par un tiers (aidant, AESH…), la personne peut ainsi développer des habitudes ou bien encore des raccourcis d'expression, un discours laconique implicite, non sans lien avec le fait que la personne « tiers » qui formule les réponses à la place de l'accompagné, le privant ainsi d'un travail d'explicitation, de ses propres expériences, de ses *desiderata*, voire, de son histoire qu'il n'a pas pu mettre en mots pour lui et pour les autres. Ou encore, il peut être observé la tendance de la personne sollicitée à rechercher quasi systématiquement l'acquiescement explicite ou implicite (gestes, micro-gestes) auprès du tiers présent, avant de pouvoir s'affirmer ensuite.

En outre, les conditions de la présence à l'autre, nous paraissaient également devoir être examinées. Les entraves peuvent être liées au fait que c'est la première fois que la personne est sollicitée pour échanger avec une personne inconnue (le chercheur), non pas pour définir des besoins donnant lieu à des prestations mais bien pour donner à entendre son point de vue, à pouvoir « se dire ». La posture a bien ici son importance car il ne s'agit pas d'exprimer ou bien de faire valoir des droits mais plutôt de (re)construire son vécu, ses souhaits, son histoire afin de les mettre en mots. Pour autant, cette nouvelle expérience, compte-tenu des difficultés supposées et/ou réelles de la personne, ne doit pas conduire le chercheur à renoncer à la complexité des thématiques qu'il souhaite aborder. Par ailleurs, comment ne pas tomber dans le risque d'infantilisation, si le chercheur en venait à simplifier les questions ? La simplification pourrait conduire le chercheur à proposer des questions fermées plutôt qu'ouvertes, en pensant que des réponses plus courtes serait plus pertinent au regard du(des) trouble(s) cognitif(s) des jeunes sollicités. De même, à trop vouloir simplifier le vocabulaire mobilisé, le jeune avec lequel le chercheur s'entretient pourra se sentir en infériorité et refuser finalement de donner son point de vue. La légitimité, la confiance et la reconnaissance que le chercheur accorde à son interlocuteur sont primordiales au point de considérer comme le souligne Janner Raimondi (2017 ; 2018), que le chercheur est en posture de responsabilité éthique radicale vis-à-vis de lui, l'obligeant à s'ajuster à l'autre en cherchant à le comprendre sans le juger. Cette posture éthique inscrite dans le sillage de Levinas résonne d'autant plus que les jeunes sollicités dans le cadre de cette recherche risquent fort de ne pas avoir été considérés comme des interlocuteurs valables, y compris dans le cadre de leurs expériences scolaires.

Ce temps de rencontre peut aussi révéler une attitude endossée afin de ne pas décevoir ou briser la relation qui a trait à la désirabilité sociale définie comme « l'adéquation connue des comportements observés ou anticipés d'une personne aux motivations ou aux affects réputés des membres typiques d'un collectif social » (Pansu & Beauvois, 2004, p. 171). Cela pourrait aussi relever d'un certain conformisme tel que défini par Moscovici (1971), en lien avec le comportement que peut adopter une personne pour correspondre aux attentes d'un groupe, ce « qui a pour conséquence d'accroître la concordance des opinions, des jugements entre l'individu ou le sous-groupe d'un côté et le groupe de l'autre » (Moscovici, Faucheux, 1977, p. 343). La personne pourra ainsi chercher à plaire à son interlocuteur en acquiesçant pour paraître du même avis que le chercheur ou bien encore reprendre systématiquement les avis déjà énoncés, de manière consciente ou inconsciente.

Enfin, des obstacles situationnels peuvent être envisagés. Afin de créer les meilleures conditions d'échanges, il paraît nécessaire de se poser la question de la symbolique du lieu où se déroule l'entretien ainsi que la configuration de l'espace. Par exemple, organiser un entretien dans l'enceinte d'un établissement scolaire, que ce soit pour le jeune ou sa famille, peut indiquer aux personnes qu'il s'agit d'échanger sur ce qu'il se passe dans le temps scolaire, d'autant plus si l'entretien se déroule dans une classe où les acteurs en présence sont assis en face à face, le chercheur dos au tableau comme le ferait un enseignant. L'aménagement risque ici de produire un enfermement sur la thématique « scolaire » et d'entraver toute ouverture sur des thématiques plus personnelles. Ceci peut aussi être amplifié par le fait de planifier la rencontre sur des horaires correspondant à des plages horaires scolaires qui rappellent encore la prépondérance de la « chose scolaire ». Dans un tout autre ordre d'idées, le matériel présent comme le dictaphone pour l'enregistrement ou encore des fournitures diverses mises à disposition des jeunes pour leur permettre d'écrire, de dessiner ou encore de schématiser, peuvent à la fois se présenter comme des éléments gênants ou alors comme des objets qui peuvent rassurer car ils permettent de rendre plus ou moins familière la scène de la rencontre. Pour autant, cette familiarité « rassurante » peut aussi s'avérer un frein à l'évocation de pensées plus « personnelles ». En effet, être en confiance peut tout à la fois permettre à la personne finalement d'être suffisamment sécurisée pour oser se livrer mais aussi, de manière paradoxale, lui offrir le même cadre qu'habituellement, ce même cadre qui a ses modalités de fonctionnement : un jeune accompagné par le dispositif Ulis, rassuré que l'entretien se passe dans sa classe pour parler de sa scolarité est « bien installé », il ne prendra peut-être pas la décision d'affirmer des idées, des choix personnels, restant ainsi dans un discours « attendu » inconsciemment (il est rassuré, tout est comme d'habitude) ou sciemment voire stratégique (pour ne pas décevoir les professionnels qui l'accompagnent au quotidien et parce que le chercheur peut être assimilé à celui qui va « rapporter » les propos tenus). À l'inverse, se retrouver dans une situation nouvelle, étrangère, face à un chercheur qui valorise d'avance les propos qui vont être tenus comme importants et qui ne sont pas à destination des professionnels, peut être vu comme une occasion à saisir et provoquer une prise d'initiative face à cet étranger qui ne vient qu'une seule fois et dont les objectifs de recherche auront été rendus explicites de façon à rassurer la personne sur le respect de sa liberté de parole *via* l'anonymisation des propos et des lieux. La préoccupation éthique concernant le respect de la personne rencontrée lors des entretiens vise à légitimer non seulement les propos de celle-ci mais également à légitimer son statut de personne experte.

## 3.2 Entretiens compréhensifs de l'enquête exploratoire : déroulements et bilans

Pour préparer les entretiens avec les jeunes et leurs familles lors de la phase exploratoire de notre enquête, nous avions fait appel à l'enseignant coordonnateur, ce dernier connaissant le public cible et ayant leurs coordonnées téléphonique et numérique. Les rencontres se sont ensuite déroulées au sein de l'établissement scolaire (au Centre de Documentation et d'Information, dans une salle de réunion et parfois au sein de la classe du dispositif Ulis). L'enseignant coordonnateur présentait l'objet de la recherche et les modalités des entretiens avant de programmer plusieurs rencontres successives laissant peu de place à des entretiens plus longs. Si les entretiens avaient été pensés en amont, leurs conditions réelles de mise en œuvre (salle inconnue, disposition matérielle changeante, des élèves devant quitter la classe pour l'entretien, des parents qui sont choisis en fonction de leur disponibilité sur des plages horaires scolaires), ainsi que le discours de présentation réalisé en amont étaient très contraints. Après les avoir réalisés, ces entretiens ne se sont révélés porteurs de sens ni pour les acteurs, ni pour le chercheur.

Par exemple, du côté des jeunes, les entretiens se sont déroulés dans la classe, en face à face au milieu de la classe parce que la salle avait été installée ainsi avant notre arrivée. Bien que des aménagements aient été anticipés (format des questions, contextualisation de l'échange, objets médiateurs tels leur classeur avec leurs cours et emploi du temps), les entretiens ont duré de deux à dix minutes et ne permettaient pas, pour ceux qui manifestaient le plus de difficultés, de développer les propos tenus.

| | |
|---|---|
| **Elève 1 : (2 min 10)** | *« Je m'oriente vers une filière commerce… pour être… je crois pour être… Moi, ce qui m'intéresse c'est… dans les livres… essayer de trouver quelque chose qui se rapproche le plus possible… libraire… […] Je crois c'est que j'ai des difficultés… scolaires… et puis voilà. »* |
| **Élève 2 : (2 min)** | *« En Ulis… J'apprends des choses… pour après… je ne sais pas… »* |
| **Élève 3 : (3 min)** | *« J'ai plus qu'un an à faire… Je voudrais travailler en petite enfance… avec les enfants… parce que j'adore les enfants… Il faut un CAP, mais je sais plus… Ben, c'est moi qui ai eu l'idée comme je surveille mes cousins et cousines et c'est un oncle qui a cherché pour moi un stage… L'Ulis, c'est pour aider… à plein de choses… »* |
| **Élève 4 : (2 min 5s)** | *« Je fais du travail facile parce que j'ai du mal à comprendre… Je n'arrive pas… Après je vais être à l'IME mais je ne sais pas ce que je vais faire là-bas… Je ne sais pas à quoi ça sert l'Ulis… Je veux faire cuisinier parce que ça sent bon… »* |

*Tableau 18: Extraits d'entretiens menés auprès de jeunes lycéens scolarisés avec l'appui d'un dispositif Ulis (Midelet, 2020)*

*In fine*, l'entretien se transformait en entretien directif, ce qui n'était pourtant pas la méthodologie retenue initialement. Surtout, cette dérive n'a pas favorisé l'expression personnelle étant donné que les échanges s'apparentaient à des réponses apportées à un questionnaire fermé.

Trois pistes peuvent être évoquées pour analyser la durée ainsi que la précision des réponses alors apportées. Tout d'abord, comme nous l'avions évoqué avec Scelles, il peut y avoir un problème important de loyauté (Midelet et Scelles, 2015, p. 77) : les jeunes ont préparé l'entretien avec l'enseignant coordonnateur et il s'est déroulé dans la classe. Cela risque d'avoir une incidence forte sur le discours alors produit, car tout est fait pour que la personne reste baignée dans un espace « scolaire », avec ses codes, ses implicites, ses attendus, notamment en termes de conformation. Il peut ainsi paraître plus légitime aux jeunes rencontrés de ne parler que de leur parcours scolaire sans donner son avis à propos des décisions prises dans ce cadre.

Par ailleurs, ils peuvent être privés de leurs repères et appuis habituels (le groupe classe, l'enseignant coordonnateur, l'AESH), dont les interventions permettent au quotidien d'étayer leur raisonnement et leurs propos en lien avec les travaux de Brüner (1983). Si le chercheur parvient à susciter l'intérêt du jeune pour participer à l'entretien, il ne saurait prétendre le connaître, ni être en mesure de repérer les difficultés que rencontre celui-ci durant l'entretien. Il peut tout au plus chercher à rendre accessibles les conditions de la rencontre et le sens de la situation au fur et à mesure des échanges. Pour autant, son rôle n'est ni de simplifier à l'extrême, ni de recentrer systématiquement la personne sur les thématiques établies dans le guide et choisies par le chercheur. S'ajuster à l'autre, se mettre en posture sincère de chercher à comprendre l'autre, quitte à se montrer inventif pour contribuer à ce que la rencontre ait lieu, tel est le défi éthique du chercheur enquêteur (Janner Raimondi, 2017). Dans le cadre des entretiens de recherche, le jeune ne bénéficie pas de l'accompagnement pédagogique prodigué par le personnel éducatif, il se retrouve relativement seul face à une situation nouvelle alors qu'il bénéficie habituellement d'aides, de remédiations, voire de compensations pour exprimer son point de vue ou sa pensée propre. À moins que le chercheur ne soit mis en situation de faire œuvre de pédagogie en trouvant *in situ* comment entrer en relation avec le jeune sans le manipuler. Comme le soulignent Albrecht et *al*. (2001) à propos de l'émergence des *disability studies*, l'émancipation de la personne est « une valeur cruciale ainsi qu'un objectif clé » (Albrecht Gary, Ravaud & Stiker, 2001, p. 60), les personnes sollicitées étant alors directement engagées dans la production de connaissances (Albrecht Gary, Ravaud & Stiker, 2001, p. 66 ; Janner-Raimondi, 2015, p. 27). Nous pouvons ici supposer que les jeunes sollicités et ayant accepté l'entretien n'ont pas nécessairement pris conscience du poids de leur parole, importante aux yeux du chercheur et/ou qu'ils n'ont que peu ou pas expérimenté cette prise de parole personnelle. En ce sens, Courty et *al*. (2019) soulignent qu'une trop grande sollicitude peut empêcher la personne de s'opposer, de revendiquer ses choix (Courty, Dugas, Rollin, et Sivilotti, 2019).

Du côté des parents, les entretiens se sont, à une exception près, déroulés dans la classe de leur enfant ; ils ont duré en moyenne15 minutes dont 4 minutes environ à chaque fois pour être assurés de l'anonymat de la retranscription et du fait que ce qui sera dit en entretien n'aurait pas d'impact sur l'accompagnement actuel de leur enfant accompagné par le dispositif Ulis. Dans le cadre de ces entretiens, aux questions posées par le chercheur, les parents ont adopté des stratégies de communication différentes ayant pour conséquence de faire vaciller les certitudes du chercheur quant à la méthodologie utilisée :

- Plusieurs parents (9) ont répondu par des formulations courtes comme dans l'extrait ci-dessous (Parent 1) conduisant alors le chercheur à insister sur certaines questions ou bien à en formuler de nouvelles transformant ainsi l'entretien compréhensif en entretien

directif au risque de s'engager dans un « acharnement à faire dire » en contradiction avec les valeurs éthiques défendues. L'entretien s'est alors rapidement interrompu :

| | |
|---|---|
| **Parent 1 (extraits)** | *« […]*<br>*Chercheure :*<br>*- Est-ce que vous pourriez me dire comment vous voyez le dispositif Ulis ?*<br>*Parent 1 :*<br>*- C'est la classe de mon fils…*<br>*Chercheure :*<br>*- Avant le lycée, était-il aussi scolarisé avec le dispositif Ulis ?*<br>*Parent 1 :*<br>*- Oui, mais je ne voulais pas…*<br>*Chercheur :*<br>*- Est-ce que vous pourriez me décrire…*<br>*Parent 1 :*<br>*- Je ne voulais pas qu'il y aille. Je ne comprends pas pourquoi on ne m'a pas écoutée, je ne sais pas ce qu'il fait ici… [larmes] ».* |

- D'autres parents ont investi cet espace de parole, à l'exemple de l'extrait « Parent 2 », qui révèle une quête de légitimité d'un point de vue personnel à propos de la thématique traitée, transformant alors momentanément l'entretien en un monologue teinté d'amertume envers le système éducatif et ses acteurs.

| | |
|---|---|
| **Parent 2 (hors enregistrement)** | *« Le coordonnateur m'a dit que vous étiez bien et que j'avais des choses à vous dire mais je ne sais pas trop si c'est ce que vous attendez, moi je ne suis pas d'accord avec ce qu'on a fait pour mon fils mais on m'a rien demandé… je peux vous le dire ça ? ».* |

- L'extrait « Parent 3 », quant à lui, dévoile une certaine négation de sa capacité à répondre aux attentes du chercheur, attitude que l'on pourrait assimiler à une stratégie d'auto-handicap (Kraïem & Bertsch, 2011) :

| | |
|---|---|
| **Parent 3** | *« Oh mais vous savez moi je n'y connais pas grand-chose, je ne sais pas si ça va vous servir ce que je vais dire… vous savez, il y a des parents qui parlent mieux que moi, moi je n'ai pas toujours les bons mots et puis c'est compliqué avec mon fils alors je laisse faire ceux qui savent ».* |

De ces différentes « réactions » des parents, a donc émergé un questionnement spécifique sur la méthodologie alors mobilisée, notamment concernant la place donnée aux acteurs afin qu'ils puissent s'emparer de la situation d'entretien pour échanger et donner à entendre leur voix à propos de la scolarisation de leur enfant avec l'accompagnement d'un dispositif Ulis. Cette

préoccupation nous a conduit à approfondir la question d'un point de vue éthique c'est-à-dire d'interroger nos pratiques de recherche en veillant au respect de la prise en compte de la personne.

## 3.3 Une réflexion éthique

Prenant appui sur les difficultés et les obstacles rencontrés lors des entretiens réalisés durant la phase exploratoire de notre recherche, nous avons donc à nouveau réfléchi à la façon de rendre accessible cet échange, par-delà les préconisations déjà adoptées car nous avons pris conscience qu'elles ne suffisaient pas à offrir un cadre propice à la prise de parole. Plusieurs questions nous taraudaient : face au chercheur, comment permettre à chaque acteur de prendre place dans la relation ; comment prendre en compte ses particularités pour lui permettre d'investir le champ de la parole ? Alors que nous avions inconsciemment orienté notre entretien sur l'évocation d'éléments concrets concernant la scolarisation avec l'accompagnement d'un dispositif Ulis, aussi bien avec les jeunes qu'avec leurs parents, nous avions en réalité laissé de côté ce que ces derniers pouvaient imaginer, ce dont ils pouvaient rêver ou encore anticiper (Midelet et Scelles, 2015, p. 74), alors même que Guillemette & Boisvert (2003) précisent bien que « la recherche a besoin d'un accès au monde intérieur de ces personnes, à leurs représentations, à leur univers de sens » (Guillemette & Boisvert, 2003, p. 16). Prenant en compte tous ces éléments, notre réflexion a donc évolué sur la méthodologie à adopter afin de permettre aux jeunes et à leur famille de mettre en mots leur histoire, leur(s) rêve(s), leurs expériences. Nous sommes ainsi passée d'une méthodologie basée sur la conduite d'entretiens compréhensifs à celle des entretiens mobilisant des récits biographiques. Ces derniers ont pour objet de recueillir, par l'évocation d'un fragment de vie (Demazière, 2005, p. 2), la parole d'un narrateur qui donne à entendre au chercheur la singularité de son expérience comme le précise Delory-Momberger (2019, p. 343). Dans ce cadre, il s'agit pour le chercheur de créer les conditions pour que les situations vécues par le narrateur donnent lieu à une biographie « personnelle » par opposition à une biographie « officielle » ou encore un récit « formaté » puisqu'il ne s'agit plus (ou pas seulement) de faire état d'éléments administratifs mais bien d'y adosser ses expériences, sa vision du monde, ses ressentis. Delory-Momberger précise à ce propos que chaque individu est porteur d'une « réappropriation singulière de l'universel social et historique qui l'environne » (Delory-Momberger, 2004, p. 219). Il s'agit donc ici de permettre de « se raconter comme personne », c'est-à-dire de prendre la main sur sa propre histoire et lors de la mise en mots d'en choisir les points de repères ainsi que le poids qu'on leur attribue par le biais de la narration (Guichard & Huteau (sous la dir.), 2007, p. 244) : se raconter pour ne pas laisser un autre, le faire à sa place mais aussi choisir les évènements et les narrer comme personne ne pourrait le faire au regard de la singularité de ses expériences. Pour faire écho aux propos de Ricœur, cela nécessite : d'une part, que soient disponibles en mémoire et porteurs de sens, les évènements de notre vie -temps vécu- et d'autre part, qu'un narrataire soit présent pour accueillir la récit -temps raconté- lequel mobilise tout entier le narrateur dans la mise en intrigue de son expérience personnelle ancrée dans la complexité de l'environnement avec lequel il est amené à interagir (Ricoeur, 1983).

## 3.4 Implication personnelle du chercheur

Au-delà du simple aménagement de l'environnement par le chercheur, il nous est apparu tout aussi important de s'intéresser spécifiquement à l'implication du chercheur, à son engagement puisque c'est par l'interaction avec la personne sollicitée que va se construire la mise en sens à la fois de la méthodologie choisie mais aussi le récit (Demazière, 2011, p. 64 ; Delory-Momberger, 2019, p. 343).

Cet engagement peut se traduire par le fait de donner à voir au narrateur que le chercheur « connaît » son terrain de recherche en maîtrisant des termes particuliers par exemple. Ainsi, il peut être approprié de ne pas avoir à décliner la signification d'un sigle, d'une part, parce que dans le cadre d'une conversation il est rare que nous le fassions, le faire risquerait alors de mettre de la distance entre celui qui donne à entendre son récit et le chercheur qui met alors en avant ce qu'il sait, comme un expert qui exhibe son savoir, au détriment d'une attention concentrée sur le récit en train de se faire.

*A contrario*, faire comme si nous ignorions la signification d'un sigle et en demander l'explication au narrateur peut tout aussi bien entraver l'échange. Dans le même ordre d'idée, une attention particulière peut être portée à l'utilisation de certains termes par le narrateur. En effet, si nous avons pu établir auparavant la différence entre une classe et un dispositif, ou encore entre handicap et situation de handicap, créer et maintenir une relation va passer par le fait que le chercheur puisse s'appuyer directement sur les expressions utilisées par la personne elle-même et ainsi favoriser le récit. Pelgrims (2019) qualifie cette préoccupation de dilemme épistémologique parce que « le choix des termes ne peut être innocent et ne nous épargne pas de multiples contradictions de sens, raison pour laquelle le chercheur est confronté à un dilemme auquel il s'ajuste au mieux, jaugeant entre cohérences épistémologiques sacrifiables et fonctions communicationnelles prioritaires » (Pelgrims, 2019, p. 44).

Il peut aussi s'agir d'accepter d'être dévisagé, de se laisser dévisager c'est-à-dire de se dévoiler en livrant des éléments personnels afin de ne pas reléguer la personne au rôle de simple informateur (Janner-Raimondi, 2017, p. 77), sans pour autant laisser les sphères personnelles respectives se confondre. Si la personne sollicitée peut évoquer différentes émotions et interprétations parce qu'elle a accepté de livrer un récit biographique, le chercheur quant à lui n'occupe pas la même place même s'il cherche à comprendre son point de vue. À ce propos différents auteurs se sont attachés à distinguer la sympathie de l'empathie (Berthoz & Jorland, 2004 ; Janner-Raimondi, 2017). La sympathie se définirait comme le fait d'éprouver les émotions de l'autre, on peut ainsi parler de contagion par les émotions, il n'y a pas de discernement entre les émotions respectivement ressenties par les deux protagonistes. L'empathie quant à elle, correspondrait à la capacité, ici pour le chercheur, d'identifier les cadres de référence du narrateur (cadres qui peuvent être différents de ceux du chercheur) afin de comprendre son point de vue « comme si » l'on était à sa place, tout en sachant qu'il n'y est pas. C'est pour cette raison, qu'il doit s'assurer auprès de son interlocuteur d'avoir compris ce qu'il y avait à comprendre. Ainsi, l'empathie est un processus qui engage chacun des interlocuteurs dans une intersubjectivité (Janner Raimondi, 2017).

La situation de communication va donc se construire à partir de l'engagement réciproque. Pour Cifali, il s'agit d'habiter « son corps, habiter sa parole, habiter un espace. Être dedans, en

conscience, pour ne pas s'y enfermer et exclure ce qui est dehors. Donner à l'autre de rencontrer une consistance, soi, tout en se maintenant en mouvement de recherche, en ouverture à ce qui n'est pas soi-même » (Cifali, 2018, p. 12). Dans ce cadre, le chercheur doit prendre garde à sa posture, il est celui qui accompagne, qui bouscule par ses questions mais surtout, comme le décrit Delory-Momberger, celui qui « ne peut que marcher après lui et se laisser conduire dans les sinuosités, les bifurcations, les ruptures de ses chemins et de ses détours sans jamais le dépasser » (Delory-Momberger, 2019, p. 344).

### 3.4.1 Une nécessaire présomption de compétences

Si l'on s'attache à considérer la visée éthique, alors chaque individu est un sujet de droit, libre, ayant une capacité de choix, qui lui permet de se déterminer et de réfléchir. Nous devons considérer l'autre, l'estimer sans idée préconçue sur ses capacités (Cifali, 2019, p. 237) et il appartient au chercheur d'anticiper les obstacles à la communication pour ne pas créer de discrimination. Chaque acteur ayant une place à part entière dans la compréhension des processus qui le concernent à l'image des revendications des *disabilities studies* ou encore à l'instar notamment de Gardou (2012), Vuillemenot (1985, p. 69) ou encore Zucman (2011, p. 98), créer les conditions de cette expression nécessite de la part du chercheur, comme nous le soulignions précédemment, de s'interroger sur ses propres valeurs. C'est la (re)définition des logiques de territoires (Cifali, 2019, p. 227) qui se pose ici. Et, c'est en référence au concept de « validisme » ou « ableisme » (Campbell, 2001) défini comme système de croyances, de processus et de pratiques, qui conduit à l'établissement de normes considérées comme étant « la manière d'être parfaite, typique de l'espèce et finalement la seule pleinement humaine. Le handicap est alors présenté comme une forme altérée d'humanité[141] ». Par conséquent, faut-il voir l'autre comme un être vulnérable à prendre en charge ou bien comme un autre soi-même ( (Ricoeur, 1996) à prendre en compte ? Selon le regard porté par le chercheur et la méthodologie mise en œuvre, quelle responsabilité, le chercheur endosse-t-il (Semplici, 2014, p. 35) ? Ainsi, le chercheur qui s'engage dans une visée éthique, prend garde à éviter la tentation, implicite ou explicite, de solliciter les personnes qui lui sont proches parce que la relation serait plus spontanée, plus aisée au risque de créer de nouvelles inégalités (Zucman, 2000, p. 98) puisqu'une certaine mise à l'écart s'opère, détournant l'attention d'une conception qui pourrait être plus ouverte sur les capabilités en tant que potentialités à promouvoir, à nourrir et à solliciter (Janner-Raimondi, 2017, p. 78). À l'instar de ces auteures, il nous paraît opportun de construire notre recherche dans un cadre élargi et la méthodologie qui y est associée en particulier, en nous basant sur une présomption de compétences de chaque personne rencontrée et ce, quelles que soient ses difficultés (réelle, imaginées, attribuées par d'autres).

### 3.4.2 De la compensation à l'accessibilisation

Comme nous avons pu l'évoquer précédemment à propos de l'expression « besoins éducatifs particuliers », de notre point vue, la même réflexion se mène à propos de la conduite d'entretien. En écho aux manières d'agir de l'enseignant spécialisé qui non seulement rend accessible les

[141] Citation extraite de l'appel à communication « Le handicap, un opérateur pour interroger les normes?», Conférence Alter, EHESP, Rennes, 2020, https://alterconf2020.sciencesconf.org/resource/page/id/4 [consulté le 2 juin 2020].

apprentissages, mais "en situation" est en capacité de s'adapter, de moduler ses apports et/ou sa présence auprès de chaque jeune au regard de la situation proposée et des besoins qui se manifestent à ce moment précis, le chercheur doit pouvoir aussi interroger ses manières d'agir. En effet, avec le recul, nous estimons que nos premiers travaux (Midelet et Scelles, 2015) portaient essentiellement sur un premier niveau d'adaptation qui consistait, pour le chercheur, à partir de la méthodologie construite en amont, en déclinant les compensations à opérer, en amont et durant l'entretien afin de le rendre accessible. Dans ce premier cadre, le chercheur est invité à se montrer attentif aux différents signes en interprétant ce qu'il voit pour faire en sorte que l'entretien se déroule dans les conditions initialement prévues notamment au vu des informations récoltées en amont à propos de la personne interviewée.
Mais suite aux premiers entretiens exploratoires, il est apparu une nouvelle exigence éthique, celle consistant à ne pas réduire la personne à son handicap, à ses troubles ou ses difficultés. Il s'agit alors de procéder de telle sorte que les acteurs soient pris en compte dans leur singularité même, et de les considérer comme « autrement capables » (Plaisance, 2009, p. 10) sans pour autant mettre en œuvre dès la démarche de sollicitation d'entretien, des adaptations, car cela risquerait de renvoyer à la personne qu'elle n'est pas capable précisément en raison du fait qu'elle n'est pas « traitée » de la même façon que les autres. Dans ce second cadre éthique, nous mobilisons le principe d'accessibilité universelle ainsi définie :

> « *Universal Design is the design and composition of an environment so that it can be accessed, understood and used to the greatest extent possible by all people regardless of their age, size, ability or disability. An environment (or any building, product, or service in that environment) should be designed to meet the needs of all people who wish to use it* [142]» (National Disability Authority, 2020).

Dès lors, il nous est apparu nécessaire de rendre accessible l'entretien en anticipant les difficultés de compréhension, d'expression pour penser et construire sa méthodologie. Ajoutons qu'il ne suffit pas de penser l'accessibilité de l'entretien, encore faut-il, au moment même où celui-ci se déroule, être capable de proposer (sans imposer) d'éventuelles médiations, reformulations, voire, des temps de pauses. En ce sens, cela rejoint les propos de Mainardi (2010) concernant l'accessibilisation comme une réflexion sur les possibilités d'accès à l'occasion, l'exercice et le développement d'une action autonome dans un environnement sécurisant grâce à des interactions réciproques (Mainardi, 2010, pp. 154-155). Cela nécessite donc pour le chercheur d'avoir en tête la singularité de l'Autre, de construire son protocole d'enquête en pensant à l'accessibilité universelle et anticiper des adaptations qui pourront ou non être mises à disposition pour permettre aux acteurs de prendre la parole, d'exprimer des choix et de mettre en mots leur récit.

[142] Nous traduisons ainsi : « La conception universelle est la conception et la composition d'un environnement de manière à ce qu'il puisse être accessible, compris et utilisé dans la plus large mesure possible par toutes les personnes, quels que soient leur âge, leur taille, leurs capacités ou leur handicap. Un environnement (ou tout bâtiment, produit ou service dans cet environnement) doit être conçu pour répondre aux besoins de toutes les personnes qui souhaitent l'utiliser ».

### 3.4.3 Un engagement assumé dans la relation

La relation qui peut s'établir entre le chercheur et la personne sollicitée grâce à la recherche d'accessibilité de la part du chercheur, doit par la suite être nourrie, être source d'une attention et d'une écoute soutenues. Ainsi que le souligne Goffman, tout a son importance : les coups d'œil, les gestes, les silences diversement interprétés par les deux acteurs en présence, « tout cela compte de la même façon » (Goffman, 1981, p. 8). Garder le cadre de l'entretien tout en manifestant une certaine flexibilité permet de se rendre disponible pour l'Autre, et comme le propose Janner-Raimondi (2015, p. 30) « d'éviter la malencontre », entendue comme un effort d'ajustement, d'anticipation des difficultés rencontrées tant dans la forme que dans le contenu de l'échange. Cet effort de cheminement auprès de la personne pour qu'elle puisse mettre en mots son expérience ne doit pas non plus basculer dans un accompagnement de type « thérapeutique » ou bien encore sous forme de « coaching ». Ainsi, à la différence du coach qui est amené à « répondre et interagir, échanger et remettre en question idées, opinions, préjugés, observations, sentiments, émotions (…) » sous la forme d'une conversation (Paul, 2011, p. 134), le chercheur vient avec une demande particulière et s'il se permet de poser des questions ou de demander des précisions, il n'a pas pour ambition d'accompagner la personne ou la rendre d'emblée autonome. Il en va de même pour la posture d'accompagnement thérapeutique qui vise quant à elle l'aide à des patients pour mieux gérer leur vie avec une maladie chronique. Si le coaching s'adresse à un client et l'accompagnement thérapeutique à un patient, l'entretien pensé par le chercheur vise la narration d'une expérience de vie sans y porter de jugement sans faire référence à d'autres normes que celles que la personne souhaite mobiliser dans l'échange, ni vouloir transformer la personne ou l'éduquer, même si parfois l'entretien de recherche peut avoir des effets performatifs en favorisant des prises de conscience inédites pour les personnes.

Pour autant, il est à noter que le souci du lien, de la relation, est commun en tant que manière d'être qui engage chacun mais qui ne souffre pas des quelques signes ou mots interprétés comme révélateurs « de désintérêt, d'absence, de lassitude ou d'incompréhension » (Janner-Raimondi, 2017, p. 82). Comme le souligne Prairat, il s'agit de prendre soin de la relation par le tact qu'il définit comme une vertu discrète, presque invisible et relevant d'une disposition éthique, qui se manifeste par son auteur comme « la capacité à saisir avec promptitude le sens d'une situation pour agir de manière appropriée » (Prairat, 2017, pp. 5-11). Cet « art de la présence » (Prairat, 2017, p. 70) maintient la bonne distance, c'est-à-dire qu'il ne détruit pas la relation ; mais favorise sa construction et nourrit la rencontre (Cifali, 2019, p. 60). Ainsi, l'attention du chercheur sera mobilisée dans son rapport à autrui sans envahir toutefois complètement son espace personnel, intérieur. Il ne s'agit pas de s'interdire de parler de choses qui blessent, heurtent la personne mais de prendre appui sur l'opportunité qu'elle nous donne en abordant le sujet pour apprendre d'elle, sans basculer dans un acharnement à faire dire. C'est notamment pour cela que nous avons fait le choix, à la fois pour les professionnels (entretiens compréhensifs) mais aussi pour les familles et les jeunes (récit de recherche biographique), de leur présenter les finalités de nos travaux de recherche. Forts de cela, les personnes sollicitées peuvent choisir de s'engager dans la relation puisque les enjeux pour le chercheur ne sont pas dissimulés, ce qui libère potentiellement les propos tout en posant un cadre (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2001, p. 21).

## 4. Enquête empirique

Forte du bilan de l'enquête exploratoire, nous avons revu nos modalités d'enquête pour pouvoir mettre à l'épreuve nos deux hypothèses en recherche qualitative à visée compréhensive, en croisant plusieurs points de vue et plusieurs outils d'enquête comme l'indique le tableau ci-dessous.

### 4.1 Deux modalités de recueil de données

Le premier type de recueil s'est basé sur des entretiens compréhensifs menés auprès de coordonnateurs exerçant en dispositif Ulis-Lycée. Les thématiques abordées devaient nous permettre d'appréhender globalement le point de vue des professionnels engagés concernant ce dispositif. Nous avons fait le choix de solliciter les enseignants coordonnateurs d'une région. Ces derniers ont été interviewés sur leur lieu d'exercice et sur des horaires correspondant à leur présence dans l'établissement. Il n'y a pas eu de choix particulier concernant le type d'établissement d'appartenance mis à part le fait que ce soit un collège ou un lycée Professionnel. Il est à noter que le nombre de dispositifs Ulis dans ce cadre est de 26 concernant cette région qui compte près de 3 300 000 habitants et que les spécialités préparées au sein de ces lycées couvrent de nombreux secteurs différents (métiers des services à la personne, de la restauration, de la menuiserie, d'ameublement, de la petite enfance, du bâtiment, automobile, logistique). Certains dispositifs sont situés dans le centre-ville d'une ville principale, d'autre en périphérie, d'autres encore en milieu rural.

Le second type de recueil au sein d'établissements de type Lycée Professionnel s'est basé quant à lui, sur ce que nous avons intitulé des « dispositifs complets » : nous avons fait le choix de considérer les différents acteurs mobilisés autour et au sein du dispositif et sollicité en le présentant ainsi, les différents acteurs. Nous appelons « dispositif complet », un dispositif pour lequel auraient accepté de nous rencontrer pour échanger au moins une famille, un jeune, un coordonnateur, un AESH, un personnel de direction et un enseignant ayant dans sa classe un jeune accompagné par le dispositif Ulis. La particularité de ce recueil de données est de permettre, dans le cadre d'une approche systémique, de prendre en compte à la fois l'autonomie et l'interdépendance des acteurs dans une approche globale autour de la co-construction d'un parcours de formation adapté. Il s'agissait de tenter de comprendre comment les différents acteurs comprennent le fonctionnement du dispositif et comment ils prennent part à son organisation « en situation », le contexte d'implantation du dispositif Ulis prenant ici toute son importance. Si l'entretien compréhensif a été le même pour les professionnels que dans le premier type de recueil de données, les familles et les jeunes ont accepté de jouer le jeu du récit biographique. Pour ces acteurs en particulier, certains ont fait le choix que la rencontre se fasse dans l'établissement scolaire (mais pas forcément dans une classe) et sur des créneaux « scolaires » ; d'autres, ont proposé à la fois des lieux plus ou moins personnels (parking de supermarché, domicile) à des horaires divers. Enfin, certains ont fait le choix d'une rencontre à distance par le biais d'un échange téléphonique ou encore en utilisant un système de visioconférence. Dans ce cadre contextualisé, il s'agissait pour nous d'entendre la vision de

chacun des acteurs particulièrement sur l'accompagnement proposé au sein et par le dispositif Ulis en question.

| **Recueil de données 1**<br>**Enseignants coordonnateurs**<br>**(Collège et Lycée)** | **Recueil de données 2**<br>**Acteurs de trois dispositifs implantés en Lycée** |
|---|---|
| **Approche qualitative** | |
| Approche générale au regard de la problématique professionnels engagés (enseignants coordonnateurs) | Approche contextualisée au regard de la problématique<br>(personnel de direction, enseignants, enseignant coordonnateur, AESH, familles, jeunes) |
| Un type de source mais en des lieux différents | Multiplication des sources, personnes aux statuts différents |
| Interviewés en fin d'année scolaire au sein de leur établissement d'exercice, sur leurs horaires d'exercice | Interviewés à différents moments de l'année scolaire, en des lieux et sur des créneaux choisis par leur propres soins |
| Entretiens compréhensifs<br>Thématiques « imposées » (guide d'entretien) | Entretiens de recherche biographique<br>Thématique générale déclinée selon les propos tenus par le narrateur |
| **Limites** | |
| Pas de confrontation avec tous les acteurs concernés par le dispositif (un point de vue, celui des coordonnateurs)<br>Les éléments de contexte prennent une place secondaire<br>**Généralités** | Peu ou pas de transférabilité à d'autres contextes<br>**Compréhension en contexte** |

*Tableau 19: Synthèse des conditions de réalisation des deux types de recueils de données*

La combinaison des deux types de recueil s'apparente au principe de triangulation qui permet, selon Pourtois *et al.*de prendre en considération les points de vue de différents acteurs afin d'aborder la complexité humaine (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2001 , p. 21). Nous avons donc opté pour une multiplication des sources combinées à une diversité méthodologique par l'utilisation d'entretiens aux statuts et modalités d'organisation différents afin d'obtenir des informations plurielles, augmentant ainsi la validité et la qualité des données. De plus, cela permet de réduire l'impact des limites liées aux choix méthodologiques. Ainsi, si le premier recueil doit nous permettre de dégager des éléments généraux en prenant appui sur le seul point de vue des enseignants coordonnateurs, le second recueil permettra d'identifier les éléments de contexte qui peuvent remettre en cause ces mêmes principes. Il s'agira donc, lors de l'analyse, d'effectuer une sorte de « va et vient » entre considérations générales et considérations singulières afin de comprendre ce qu'est le dispositif Ulis et ce que les acteurs en font.

Comme pour toute méthodologie mise en place, nous avons tenté d'anticiper certains biais en cherchant à les atténuer, pour autant d'autres restent en toile de fond sous forme de questionnements n'ayant aucun moyen de les vérifier *a posteriori*. Ainsi, du côté du chercheur trois biais nous semblent important à penser. Au regard de la thématique choisie, déjà interrogée

étant alors enseignante spécialisée, nous savions que le sujet était sensible, à la fois pour les professionnels ainsi que pour les familles.

<table>
<tr><th colspan="6">Biais</th></tr>
<tr><th colspan="2">Chercheur</th><th colspan="2">Familles et jeunes</th><th colspan="2">Professionnels</th></tr>
<tr><td>Effets</td><td>Atténuation</td><td>Effets</td><td>Atténuation</td><td>Effets</td><td>Atténuation</td></tr>
<tr><td>Formulation des questions</td><td>Formulation courte, neutre</td><td>Désirabilité sociale</td><td rowspan="3">Mise en confiance<br>Mise en place d’un cadre sécurisant</td><td>Soumission au groupe de référence</td><td rowspan="3">Incitation à contextualiser</td></tr>
<tr><td>Déformation du jugement</td><td>Prise de conscience de son implication</td><td rowspan="2">Auto-handicap</td><td>Disqualification</td></tr>
<tr><td>Confirmation d’hypothèses</td><td>Préparation du guide d’entretien</td><td>Généralisation</td></tr>
</table>

*Tableau 20: Biais anticipés et moyens de les atténuer (Midelet, 2020)*

D’une manière générale, nous avons fait en sorte de soupeser les termes utilisés pour la formulation des questions en faisant en sorte qu’elles soient courtes pour ne pas donner de détails qui pourraient donner trop à voir notre connaissance du sujet ainsi que notre recherche d’éléments au regard de nos réflexions (confirmation d’hypothèse). À partir des thématiques ciblées dans lors de la préparation du guide d’entretien, nous avons, « au fil de l’eau », proposé des formulations en nous basant sur les termes employés lors de l’échange par la personne elle-même[143]. Par ailleurs, le fait d’avoir personnellement exercé au sein d’un dispositif Ulis Lycée et d’avoir quitté ce poste pour devenir formatrice à l’INspé depuis plus de huit ans, nous ont permis de prendre du recul par rapport à notre pratique de classe initiale, son analyse, le tout nourri de lectures scientifiques qui ont contribué à cette mise à distance (prise de conscience de notre propre implication).

Du côté des jeunes et des familles, ce sont les effets d’auto-handicap et de désirabilité sociale qui ont été identifiés comme des biais potentiels. Un travail de mise en confiance (présentation de la recherche, disponibilité, multiplication des supports) en proposant un cadre sécurisant (choix du lieu et de l’horaire, intérêt pour les expériences personnelles, adaptation aux difficultés rencontrées) devait pouvoir en atténuer les effets le cas échéant.

Enfin, concernant plus particulièrement les professionnels, nous avons identifié trois biais étroitement liés. Par rapport à la région choisie, nous avions connaissance d’un fort réseau d’enseignants coordonnateurs du second degré (Ulis Collège et Ulis Lycée), avec la mise en place régulière de temps d’information et de formations pour ce « collectif ». Les contraintes et dilemmes énoncés précédemment, partagés par un petit nombre de professionnels, conduisent à créer une culture commune pouvant engendrer une soumission (consciente ou inconsciente) concernant les prises de décisions du groupe. Elles peuvent également provoquer une attitude

[143] Par exemple, lorsque les familles évoquaient la sortie du dispositif Ulis en utilisant de manière récurrente ce qui se passe après » en lieu et place de ce qui nous appelons de notre côté « l’insertion sociale et professionnelle », nous avons repris leurs mots ou leurs expressions pour ne pas créer de troubles ou d’interférences dans la relation.

consistant à se disqualifier parce les pratiques ne correspondent pas aux attendus supposés du groupe ou *a contrario* tenir des propos qui sont systématiquement mis en parallèle avec les « normes » du groupe. Pour tenter d'amoindrir ces effets, nous avons veillé à solliciter la formulation d'exemples pour illustrer les propos en veillant à être plus précis dans notre second type de recueil.

## 4.2 Déroulement des rencontres et entretiens

Après avoir pris contact par courriels auprès des chefs d'établissement, afin de respecter la hiérarchie institutionnelle et ne pas mettre les professionnels en position délicate, nous avons eu l'occasion d'échanger avec certains proviseurs afin d'étayer notre demande de réaliser des entretiens auprès des enseignants, des AESH pour ensuite, avoir l'autorisation de contacter les familles et les jeunes. Une fois l'accord obtenu, nous avons pu prendre contact avec l'enseignant coordonnateur et lui présenter notre demande. Une fois le contact établi avec le coordonnateur, nous lui avons demandé de nous fournir les coordonnées des familles et des jeunes scolarisés avec l'appui du dispositif Ulis.

Pour l'ensemble des acteurs visés par les deux types de recueil de données, nous avons donc envoyé un premier mail dans lequel nous présentions en quelques lignes notre recherche et le public cible ainsi que les modalités d'échange proposées. Dès ce premier envoi, des précisions ont été données quant à l'anonymat du contenu des échanges mais aussi par rapport aux modalités d'organisation des entretiens. Ces mêmes informations ont été inscrites dans le document mis en pièce jointe avant la présentation de la demande de consentement. Pour finir, les modalités de transcription et de retranscription ont été détaillées. Après avoir convenu par mail ou bien par téléphone ou encore par l'intermédiaire du coordonnateur, d'une date et d'un créneau de rencontre, nous avons pu organiser le déroulement de l'entretien. Le jour même, nous avons pris de le temps d'identifier avec la personne le lieu choisi, nous nous sommes assurée que cela convenait toujours puis après nous être installés nous avons commencé par rappeler les modalités de l'échange précisées par mail afin de répondre à toutes les questions qui pouvaient se poser, établissant ainsi les bases d'un « contrat de communication » défini comme des savoirs partagés entre les interlocuteurs au regard des modalités et contenus des échanges à venir (Ghiglione, 1986).

<table>
<tr><td rowspan="4">Enquête</td><td></td><td>Acteurs sollicités</td><td>Thématiques abordées[144]</td></tr>
<tr><td>Recueil 1<br>Entretiens compréhensifs</td><td>Enseignant-coordonnateur en dispositif Ulis Collège et Lycée (n = 19)</td><td>Environnement de l’établissement<br>Elèves accompagnés<br>Professionnels mobilisés<br>Place du jeune et de sa famille<br>Construction du projet professionnel<br>Difficultés rencontrées</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>Recueil 2<br>Entretiens compréhensifs et récits biographiques</td><td>Dispositif A<br>Parents (n=2)<br>Jeunes (n= 3)<br>AESH (n= 1)<br>Enseignant coordonnateur (n=1)<br>Enseignant (n=2)<br>Personnel de direction (n=1)<br><br>Dispositif B<br>Parents (n=2)<br>Jeunes (n=1)<br>AESH (n= 1)<br>Enseignant coordonnateur (n=1)<br>Enseignant (n=1)<br>Personnel de direction (n=2)<br>CPE (n=1)<br><br>Dispositif C<br>Parents (n=2)<br>Jeunes (n=2)<br>AESH (n= 1)<br>Enseignant coordonnateur (n=1)<br>Enseignant (n=1)</td><td><u>Entretien de recherche biographique</u><br>Scolarisation accompagnée par le dispositif Ulis<br>Projet professionnel<br><br><u>Entretiens compréhensifs</u><br>Environnement de l’établissement<br>Elèves accompagnés<br>Professionnels mobilisés<br>Place du jeune et de sa famille<br>Construction du projet professionnel<br>Difficultés rencontrées</td></tr>
</table>

*Tableau 21: Acteurs sollicités et thématiques abordées lors de la phase de recueil de données*

## 4.3 Transcription des entretiens

Lors de la phase d’entretien en elle-même, nous avons procédé à un enregistrement soit à l’aide du dictaphone (dans la majorité des situations) mais parfois avec notre smartphone quand nous avions pu observer des signes nous portant à croire que le dictaphone surprenait ou encore dérangeait et que cela pouvait être un frein à la communication. Puis, comme précisé lors des différents temps de présentation, cet enregistrement a été transcrit c’est-à-dire que le discours a été écrit en prenant en compte à la fois le message verbal (avec ses hésitations, ses soupirs ou

[144] Le même guide d’entretien que lors de la phase exploratoire a été ici utilisé.

autres signes verbaux significatifs) et des indications sur des gestes identifiés eux aussi comme significatifs, autant d'indications alimentant la lecture, comme le feraient des didascalies, afin de donner une lecture au plus proche de la réalité.

Comme c'est le cas dans le cadre des entretiens de recherche biographique (Delory-Momberger, 2014), cette transcription a ensuite été transmise à la personne concernée, laquelle, après avoir été prévenue que l'on pouvait être surpris à première lecture de la différence entre ce que l'on pense dire (et la manière de le dire) et ce qui est enregistré, avait la possibilité d'y apporter des modifications :

- Reformuler des phrases pour être au plus près de sa pensée, compléter si besoin
- Opérer des corrections vis-à-vis des tics de langage, des répétitions, des erreurs de français
- Modifier le contenu ou reformuler les didascalies
- Apposer un cache noir sur les parties de textes jugées non exploitables pour la recherche (trop personnel, trop de détail…).

Une fois ces corrections faites, la personne nous renvoyait cette seconde version. Pour les jeunes qui avaient utilisé des supports particuliers comme la construction d'une carte mentale ou encore l'utilisation d'illustrations de livres pour imager leurs propos, nous avons inséré des photographies au fil de l'entretien pour permettre d'en saisir le sens.

La quasi-totalité des acteurs s'est saisie de cette opportunité de modifier quelque peu la première proposition de transcription mais il est à noter que deux enseignants coordonnateurs ainsi qu'un AESH, après envoi de cette dernière, n'ont pas renvoyé la version définitive et ont rompu tout contact avec nous malgré deux relances par mail. Deux autres, après avoir renvoyé leurs modifications nous ont informé du fait qu'ils ne souhaitaient pas que leurs propos soient utilisés à des fins de recherche.

# Partie 3. Analyses et interprétations

Nous avons donc procédé à deux recueils complémentaires. D'une part, le point de vue des enseignants coordonnateurs (n= 19) collecté *via* des entretiens compréhensifs, nous a permis de dresser différents types de dispositifs à partir du regard porté sur la scolarisation des jeunes, les modalités de fonctionnement et la place accordée au jeune et à sa famille dans l'élaboration d'un parcours de formation adapté. D'autre part, la confrontation des points de vue des différents acteurs engagés au sein de trois dispositifs différents de niveau lycée (le jeune, sa famille, l'enseignant-coordonnateur, l'AESH, un personnel de direction et un enseignant), nous a permis de repérer la construction des parcours de formation « en situation ».

## 1. Une approche générale de la construction du parcours de formation

### 1.1 Déroulement des entretiens

Concernant le premier recueil, nous avons pu réaliser 14 entretiens auprès d'enseignants coordonnateurs exerçant au sein d'un dispositif Ulis en collège ainsi que 5 entretiens auprès d'enseignants coordonnateurs exerçant au sein d'un dispositif Ulis Lycée professionnel (Annexes n°10 à 28). Les entretiens se sont déroulés au cours des années 2018 et 2019.

Les enseignants coordonnateurs de toute une région ont été sollicités par mail dans un premier temps (Ulis collège : n= 39 ; Ulis lycée, n=8) leur exposant les grandes lignes de notre projet. Les enseignants coordonnateurs non formés (remplaçants ou en attente de formation spécialisée) n'ont pas été sollicités tout comme ceux formés au CAPA-SH, au 2CA-SH ou encore en Cappéi, que nous avions eu en formation dans les deux l'INspé, dans lesquels nous sommes intervenue (Caen, Rouen). Concernant spécifiquement les dispositifs Ulis en lycée, notre choix s'est porté sur l'enseignement professionnel étant donné que c'est vers ce type d'établissements que sont principalement orientés les élèves ayant des troubles de fonctions cognitives, car il n'existe pas de dispositif Ulis -TFC en lycée général et/ou technologique.

Dans ce premier message, nous avons précisé l'objet de l'entretien ainsi que ses modalités :

- L'entretien est l'occasion de recueillir leur point de vue concernant le fonctionnement du dispositif Ulis.
- Il est enregistré puis transcrit. Les lieux et noms de personnes sont rendus anonymes. La transcription est envoyée à l'enseignant coordonnateur pour lui permettre éventuellement d'apporter des compléments ou des modifications avant l'utilisation de la retranscription dans le cadre de nos travaux de recherche.
- L'entretien peut se dérouler au sein de l'établissement scolaire (une demande a alors été faite auprès du chef d'établissement pour autoriser notre présence dans les locaux) ou en dehors.
- La durée estimée se situe entre 20 et 40 min.

Après avoir eu un retour de leur part par mail ou bien directement en nous contactant (données téléphoniques données en fin de mail), nous avons pu convenir d'une date et d'un lieu pour échanger. Le jour de la rencontre, les modalités de l'entretien ont été rappelée, l'autorisation d'enregistrer les propos et de les utiliser a été signée.

Ce sont 14 entretiens qui se sont déroulés auprès des enseignants coordonnateurs exerçant sur un poste « Ulis-collège » et 5 auprès des enseignants coordonnateurs exerçant sur un poste « Ulis-lycée professionnel » :

| Codage | Statut de l'enseignant coordonnateur | Lieu | Durée |
|---|---|---|---|
| UC1 | Professeur des écoles spécialisé | Entretien dans la classe dédiée au dispositif (entre deux cours) | 23 min 29 |
| UC2 | Professeur des écoles spécialisé | Entretien dans la classe dédiée au dispositif | 40 min |
| UC3 | Professeur des écoles spécialisé | Entretien dans la classe dédiée au dispositif (pause méridienne) | 19 min |
| UC4 | Professeur des écoles spécialisé | Entretien au téléphone | 49 min |
| UC5 | Professeur des écoles spécialisé | Entretien dans la classe dédiée au dispositif (avant un rendez-vous avec un collègue) | 21 min |
| UC6 | Professeur des écoles spécialisé | Entretien dans la classe dédiée au dispositif | 24 min |
| UC7 | Professeur des écoles spécialisé | Entretien dans la salle des professeurs, temps de pause | 22min |
| UC8 | Professeur des écoles spécialisé | Entretien dans la classe dédiée au dispositif | 22min 47s |
| UC9 | Professeur des écoles spécialisé | Entretien dans la classe dédiée au dispositif | 25 min |
| UC10 | Professeur des écoles spécialisé | Entretien dans la classe dédiée au dispositif | 27 min 55s |
| UC11 | Professeur des écoles spécialisé | Entretien dans la classe dédiée au dispositif | 44 min 52 s |
| UC12 | Professeur des écoles spécialisé | Entretien dans la classe dédiée au dispositif entre deux cours | 28 min 12 s |
| UC13 | Professeur des écoles spécialisé | Entretien au téléphone | 25 min 50 s |
| UC14 | Professeur des écoles spécialisé | Entretien en salle des professeurs avant une réunion | 19 min 50 s |
| UL1 | Professeur des écoles spécialisé | Entretien dans la salle des professeurs avant une réunion | 31 min 25 |
| UL2 | Professeur des écoles spécialisé | Entretien dans la salle dédiée au dispositif | 45 min 25 |
| UL3 | Professeur des écoles spécialisé | Entretien dans le couloir en attendant l'arrivée des professeurs pour un conseil de classe | 32 min 25 |
| UL4 | Professeur des écoles spécialisé | Entretien dans la classe dédiée au dispositif L'entretien se termine lorsque sonne l'intercours et que les élèves arrivent. | 19 min 25 |
| UL5 | Professeur de mathématiques/PSE Enseignant spécialisé | Entretien dans la classe dédiée au dispositif entre deux cours | 26 min 10 s |

*Tableau 22: Synthèse des caractéristiques des entretiens*

Les coordonnateurs exercent soit en milieu rural, soit en milieu urbain avec une ancienneté allant d'une à 12 années sur le poste occupé. Certains occupaient le poste alors qu'il s'agissait d'une UPI et d'autres ont pu postuler à l'ouverture du dispositif Ulis dans l'établissement. Ce

type de poste était initialement réservé aux enseignants spécialisés issus du premier degré. Avec la hausse du nombre d'enseignants ayant été formés au 2CA-SH, des académies ont fait le choix de proposer les postes situés en Ulis Lycée à des personnels spécialisés issus du second degré. Concernant nos entretiens, 18 d'entre eux sont des enseignants spécialisés issus du premier degré et seul 1 entretien a été réalisé auprès d'un enseignant spécialisé issu du second degré.

En termes de durée, les entretiens ont duré entre 19 et 49 minutes et se sont essentiellement déroulés dans l'enceinte de l'établissement d'exercice. Les enseignants coordonnateurs ont pu nous accorder pour certains, un temps limité (entre deux cours, avant une réunion, durant la pause méridienne) d'autres, nous ont reçu en fin de journée. Deux entretiens se sont déroulés par téléphone faute d'avoir pu convenir d'un rendez-vous dans l'établissement (période de vacances scolaires).

Une fois l'entretien terminé, nous avons rappelé le cadre concernant l'anonymat des réponses et avons proposé aux enseignants coordonnateurs de leur envoyer la transcription de l'entretien pour d'éventuels changements. Peu d'entre eux ont fait ce choix (n=2).

## 1.2 Traitement des données

Nous avons fait le choix de laisser une période de latence entre le temps de l'entretien et sa retranscription avec le temps du traitement des données. En effet, nous cherchions à éviter trois écueils : celui de la proximité du sujet traité, celui de la sympathie et celui de l'expérience de formation.

Concernant le premier écueil, ayant été il y a quelques années de cela affectée sur un poste de coordonnatrice de dispositif Ulis en lycée avec une collègue spécialisée issue du second degré, il nous est apparu nécessaire de prendre de la distance avec les expériences relatées pour ne pas en saisir que ce qui pouvait conforter nos intuitions premières formalisées par nos hypothèses de recherche. Il nous a semblé tout aussi important de ne pas rester dans l'affect lié aux personnes rencontrées, à leur dynamisme ou encore à leur fatigue parfois qui aurait pu nous faire oublier l'effort d'objectivité et d'objectivation dans l'analyse du fonctionnement du dispositif en question. En effet, la personnalité des enseignants coordonnateurs, leurs conditions d'exercices telles qu'ils les décrivaient ou la façon dont ils parlaient des jeunes, pouvaient résonner en nous. Le travail de distanciation devait nous permettre de ne pas « rester en sympathie » avec le récit fait par les enseignants coordonnateurs pour davantage adopter une posture permettant de poser son regard sur l'expérience de l'autre, en limitant le jugement ou la contagion émotionnelle. À ce titre, Janner-Raimondi écrit que « l'empathie permet le partage d'expériences et de vécus singuliers avec autrui, grâce au processus d'appariement par ressemblance, sous forme de mouvement d'imagination, en lien avec une résonnance en soi » (Janner-Raimondi, 2017, p. 54). Il s'agit donc de ne pas se laisser envahir par les émotions d'autrui mais de tenter de saisir ce qui est en jeu et les mécanismes sous-jacents.

Enfin, au regard de notre posture de chercheur, par ailleurs formateur, qui plus est auprès d'enseignants engagés dans une formation construite pour les outiller et leur permettre d'accéder à la certification pour être enseignant spécialisé, il nous fallait veiller à ne pas « calquer » nos convictions, nos valeurs et prendre du recul par rapport aux propos tenus.

Ces précautions ayant été prises, il nous a semblé opportun d'armer notre traitement des données. Deslauriers écrit à ce propos qu'« il faut donc écouter, transcrire, prendre des notes, lire, ordonner le matériel, l'organiser, le regrouper, lui donner une forme: c'est le cœur de l'analyse » (Deslauriers, 1987, p. 147). Pour cela, nous avons pris appui sur la grille présentée précédemment pour identifier les points suivants :

| Indicateurs | |
|---|---|
| Indicateurs institutionnels | **Enjeux de scolarisation** |
| | Du point de vue de l'enseignant coordonnateur, de quels enjeux le cadre institutionnel est-il porteur par rapport à la scolarisation des jeunes accompagnés par le dispositif Ulis ? |
| | **Finalité (s) de l'accompagnement par le dispositif Ulis** |
| | Du point de vue de l'enseignant coordonnateur, quelles sont les finalités assignées au dispositif Ulis au regard de l'accompagnement des jeunes ? |
| | **Objet du projet pensé/élaboré pour/par le jeune** |
| | Du point de vue de l'enseignant coordonnateur, quel est l'objet du projet élaboré pour le jeune ?<br>Quel(s) outils servent d'appui pour construire/réguler/évaluer ? |
| Indicateurs professionnels | **Modalités de travail entre professionnel** |
| | Du point de vue de l'enseignant coordonnateur, qui sont les professionnels (hors enseignants) mobilisés, pour quelles raisons et selon quelles modalités ? |
| | **Pilotage des actions** |
| | Du point de vue de l'enseignant coordonnateur, comment se positionne-t-il au regard de l'articulation des interventions des différents professionnels (dans et hors de l'établissement) ? |
| | **Outils mobilisés** |
| | Du point de vue de l'enseignant coordonnateur, quels outils sont mobilisés pour articuler les actions des professionnels de l'établissement ? |
| Indicateurs de participation | **Le jeune et son projet (espace et temporalité)** |
| | Du point de vue de l'enseignant coordonnateur, dans quel cadre s'inscrivent les apprentissages dispensés dans le cadre de la classe dédiée au dispositif Ulis ?<br>Le jeune est-il acteur (élève, apprenant) ou auteur (futur citoyen, futur travailleur) ? |
| | **Modalités de participation de la famille** |
| | Du point de vue de l'enseignant coordonnateur, comment la famille se mobilise-t-elle autour de la scolarisation du jeune et avec quelles préoccupations ? |
| | **Modalités de participation du jeune** |
| | Du point de vue de l'enseignant coordonnateur, comment le jeune se mobilise-t-il autour de sa scolarisation et avec quelles préoccupations ? |

*Tableau 23: Indicateurs mobilisés lors du traitement des données*

Bien qu'une grille soit fondamentalement ancrée dans la vision que porte son concepteur quant au sujet à observer, l'utilisation de cette dernière, de manière systématique, devait nous permettre d'avoir une certaine constance dans notre traitement de données. Ainsi, pour chaque entretien retranscrit, nous avons sélectionné des extraits au regard des questionnements liés aux indicateurs. Pour autant, nous nous sommes appliqué à ne pas uniquement l'alimenter d'extraits corroborant les niveaux de réalisation définis en amont mais avons cherché à repérer ce qui pouvait nuancer, contredire, voire ouvrir de nouvelles pistes. L'ensemble de ces éléments

apparait sous la forme d'un tableau à la suite de chaque retranscription et a donné lieu à des commentaires justifiant nos choix. Les différents niveaux d'indicateurs ont été transformés en une représentation graphique (sous la forme d'un « radar »).

Puis, pour chaque entretien, nous avons extrait des données concernant le contexte d'implantation du dispositif Ulis afin de nuancer dans un second les analyses faites au regard de notre grille d'indicateurs. Nous avons, par exemple, sélectionné des indications concernant :

- Les conditions d'ouverture du dispositif Ulis
- La présentation qui en est faite dans le projet d'établissement
- La présence d'autres types de dispositifs pour accompagner un type de public ciblé
- Les contraintes géographiques
- …

Enfin, nous avons procédé à une sélection d'extraits nous permettant d'identifier la façon dont le parcours de formation professionnelle et l'insertion sont pensées et mises en œuvre par l'enseignant coordonnateur pour les élèves accompagnés. Pour cela, nous avons prélevé des extraits en lien avec :

- La liaison collège/lycée
- Les contenus généraux (Parcours Avenir, découverte des formation/filières/métiers)
- Le développement de compétences (référentiel-s mobilisé-s)
- Les stages en entreprise (observation, découverte)
- Les acteurs sollicités.

C'est donc à partir de ces différents indicateurs et regards posés sur nos données, que nous allons tenter à présent de les ordonner pour en comprendre le sens (Deslauriers, 1987, p. 148). À ce titre, nous avons procédé à une analyse des entretiens nous conduisant à produire une « typologie » des dispositifs tels que décrits par les enseignants coordonnateurs. Comme il n'est pas possible de « refaire » les entretiens pour s'assurer de notre compréhension des propos, d'affiner certains points qui ne nous ont pas interpellés au moment de l'échange, nous avons bien conscience que cette typologie ne peut en aucun s'appliquer systématiquement à tous types de dispositifs, elle a pour but d'orienter notre réflexion et de rechercher les invariants ainsi que les éléments nouveaux qui ne sauraient entrer dans les indicateurs retenus. Nous avons aussi fait le choix d'un traitement « horizontal » des données pour comparer les différentes réponses faites par rapport aux thématiques que nous avons choisies d'exploiter.

L'analyse croisée de nos données a été faite en écho aux propos de Deslauriers lorsque celui-ci écrit : « je cherche à identifier ce que chaque organisation ou groupe de personnes présente de spécifique, de les situer dans le temps et de comprendre leur contexte d'émergence et d'évolution. Discerner les traits distinctifs m'oblige à éviter les généralisations hâtives tout en les rendant possibles dans une étape ultérieure » (Deslauriers, 1987, p. 149).

Nous présenterons donc dans un premier temps le résultat de nos analyses avant d'en proposer une interprétation qui sera, dans un second temps, mise en perspective avec des extraits concernant le contexte d'implantation des dispositifs ainsi que la mise en œuvre d'un parcours de formation pour les jeunes accompagnés par le dispositif Ulis.

## 2. Résultats

Prenant appui sur des extraits d'entretiens, nous avons donc pu les associer à des niveaux d'indicateurs pour prendre du recul et ainsi tenter de dégager des points communs et des points de divergences entre les différents dispositifs, à la fois au niveau collège et au niveau lycée. Nous avons pu ainsi dégager trois « profils » de dispositifs au regard des propos tenus par les enseignants coordonnateurs. Un premier groupe de dispositifs s'inscrit dans une logique plutôt « adaptative » où le jeune est perçu comme un élève différent devant bénéficier d'une prise en charge par un dispositif spécifique l'amenant à rester plus ou moins au sein de ce dernier parce que son niveau est estimé trop éloigné de sa classe de référence dont le niveau scolaire est la norme de référence.
Un deuxième groupe de dispositifs, s'inscrit quant à lui dans une logique « inclusive » où les jeunes sont perçus comme étant des apprenants ayant des besoins particuliers qu'il s'agit de prendre en compte en amont des apprentissages pour lui permettre de bénéficier des contenus dispensés dans la classe de référence.
Un troisième groupe enfin, s'inscrit dans une approche relativement « systémique » du jeune où ce dernier est perçu à travers ses aspirations, ses besoins et ses capacités dans une perspective à long terme.
L'analyse des modalités de participation du jeune et de sa famille, qui sont deux indicateurs relativement indépendants par rapport aux autres indicateurs, se fera dans un second temps.

### 2.1 Un dispositif fonctionnant comme une classe pour permettre à l'élève de développer des compétences scolaires adaptées

Dans ce premier groupement de dispositifs, en nous appuyant sur la grille d'analyse, nous avons fait le choix de regrouper les dispositifs dont les indicateurs se centraient principalement au niveau deux ou en dessous. Ce sont près de 12 dispositifs Ulis-Collège qui répondaient à ce critère et 3 dispositifs Ulis-Lycée.

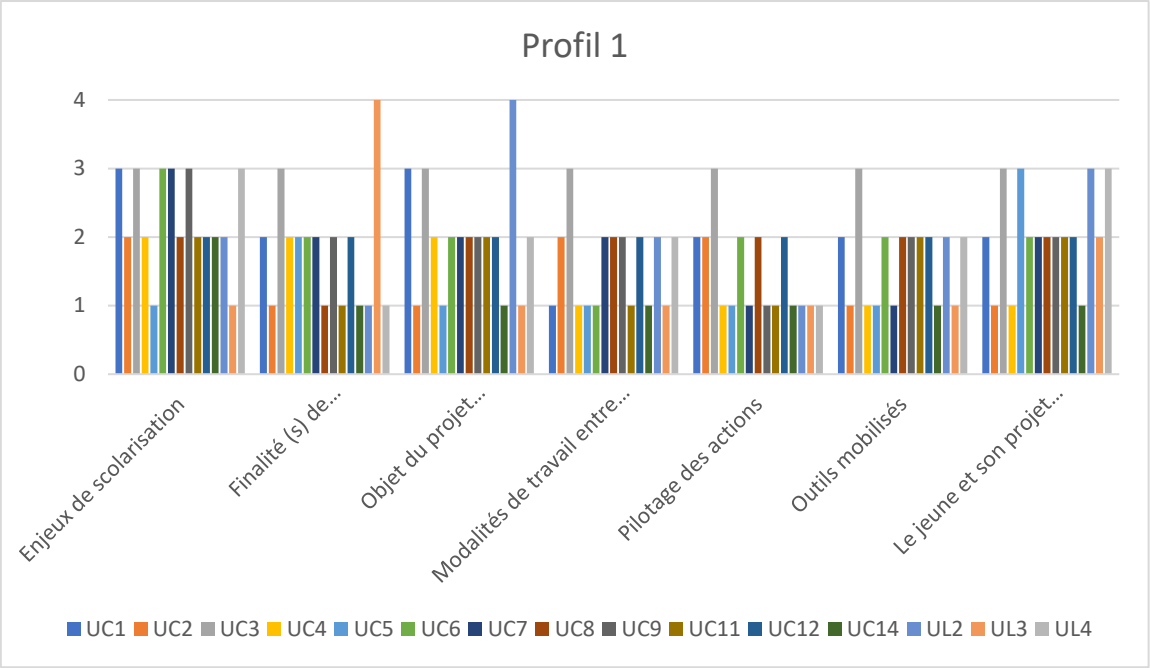



*Figure 2: Indicateurs institutionnels et professionnels du Profil 1*

À l'intérieur de ce groupement, nous pouvons observer deux sous catégories, la première concernant les dispositifs UC2-UC4-UC11-UC14-UL3 ayant 4 (UC2-UC4-UC11) ou 5 (UC14-UL3) indicateurs relevant du niveau 1.

La répartition des niveaux se traduit ainsi :

| | 1- Vision réparatrice | 2- Vision adaptative |
|---|---|---|
| **Enjeux de scolarisation** | Egalité d'accès à l'espace scolaire (la classe) | Egalité de traitement |
| Autres : UC1-UC5-UC6-UC7-UC9-UC12-UL4 (3) | UC3-UL3 | UC2-UC4-UC8-UC11-UC14-UL2 |
| **Finalité (s) de l'accompagnement par le dispositif Ulis** | Prise en charge de l'élève différent | Prise en compte de la norme pour réduire les différences |
| Autre : UL3 (4) | UC2-UC5-UC8-UC11-UC14-UL2 | UC1-UC3-UC4-UC6-UC7-UC9-UC12 |
| **Objet du projet pensé/élaboré pour/par le jeune** | L'élève à travers les conséquences de son trouble/handicap | Elève ayant des besoins particuliers basés sur l'écart entre les difficultés inhérentes à son handicap/trouble et la classe « ordinaire » |
| Autre : UL2(4) | UC2-UC14-UL3 | UC1-UC3-UC4-UC5-UC6-UC7-UC8-UC9-UC11-UC12-UL4 |
| **Modalités de travail entre professionnels** | Collection de professionnels | Collectif émergent |
| Autre : UC8(3) | UC1-UC4-UC5-UC6-UC11-UL3 | UC2-UC3-UC7-UC9-UC12-UC14-UL2-UL4 |
| **Pilotage des actions** | Enseignant coordonnateur exclusif<br>Modèle autonome | Enseignant coordonnateur comme pilote<br>Vers l'enseignant de la classe de référence<br>Modèle descendant |
| Autre : | UC4-UC5-UC7- UC9-UC11-UC14-UL2- UL3 -UL4- | UC1-UC2-UC3-UC6-UC8-UC12 |
| **Outils mobilisés** | Supports remaniés en fonction des besoins, bilan médical, paramédical… | Supports plus ou moins remaniés<br>Projets ponctuels avec la classe ordinaire |
| Autre : | UC2-UC4-UC7-UC11-UC14-UL3 | UC1-UC3-UC5-UC6-UC8-UC9-UC12-UL2-UL4 |
| **Le jeune et son projet (espace et temporalité)** | Classe dédiée au dispositif<br>Projet scolaire<br>Année scolaire | Classe dédiée au dispositif comme lieu de remédiation<br>Projet scolaire<br>Une ou plusieurs années scolaires |
| Autre : UC5-UC7-UL2-UL4 (3) | UC2-UC4-UC14 | UC1-UC3-UC6-UC8-UC9-UC11-UC12-UL3 |

*Tableau 24: Niveaux d'indicateurs (Profil 1)*

### 2.1.1 Des dispositifs Ulis centrés sur la prise en charge d'un élève « différent »

Nous allons tout d'abord nous intéresser à la première sous-catégorie. Celle-ci regroupe ainsi les dispositifs (Collège et lycée) dont au moins 4 indicateurs, 5 pour certains, sont de niveau 1. Ce sont les modalités de gestion du dispositif (pilotage des actions) ainsi que les modalités de travail avec les enseignants (outils mobilisés) qui sont les plus marquées.

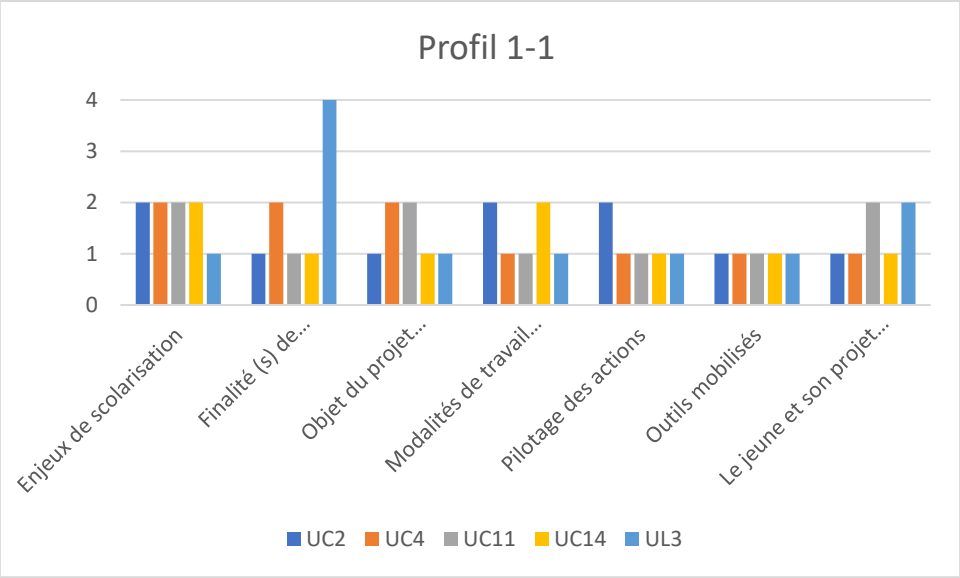



*Figure 3: Représentation des dispositifs selon les indicateurs institutionnels et professionnels (profil 1-1)*

Les différents indicateurs révélateurs des modalités de fonctionnement de ces dispositifs nous invitent à les associer essentiellement à « **une vision réparatrice »** du jeune au sens où le jeune est considéré à travers le prisme de son handicap, de ses troubles.

À partir des détails inhérents à ces différents dispositifs, nous allons identifier les invariants qui permettent de caractériser ce type de profil :

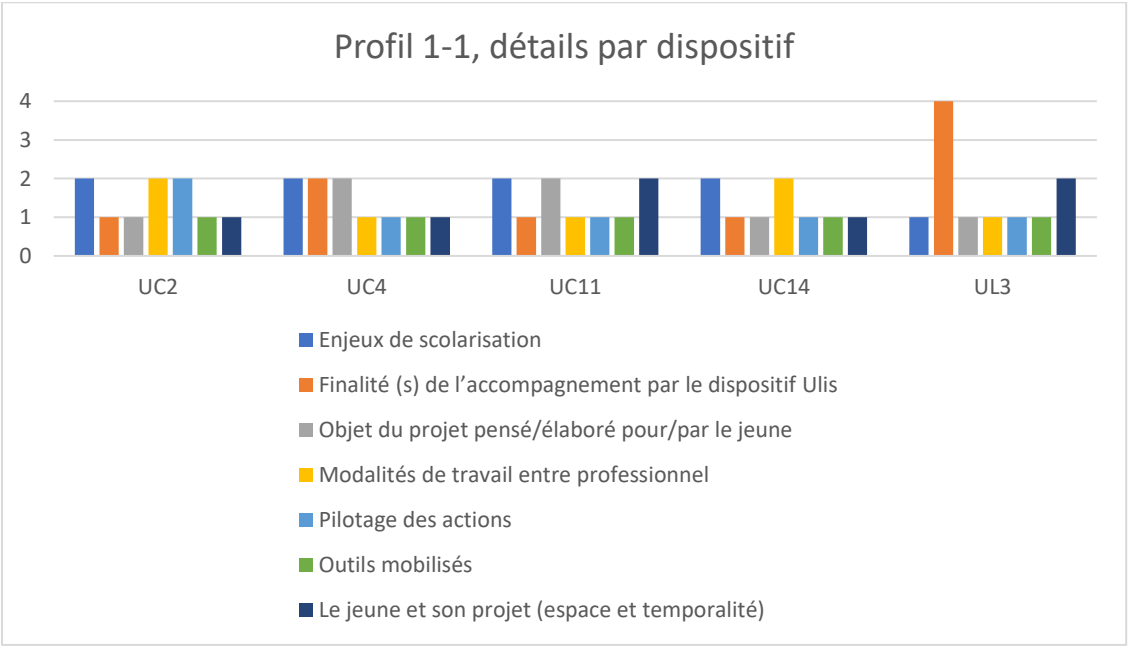



*Figure 4: Détails par dispositif (Profil 1-1)*

**À partir des indicateurs institutionnels :**

Tout d'abord, au regard des enjeux de scolarisation, portés par l'institution quant à l'organisation de la scolarisation des jeunes, il s'agit de leur permettre d'accéder à l'établissement scolaire.

Les dispositifs UC4 et UC14 sont inscrits dans le paysage de l'établissement en association avec la Segpa :

> *« Oui j'ai invité des professeurs de l'ordinaire à venir voir, comment ça marchait, notre façon de fonctionner, ils parlent beaucoup de la différence entre Ulis et Segpa parce qu'ils mettent tout dans le même panier. Mais par contre, bien sûr j'en ai certains qui sont très curieux. Ils veulent vraiment connaître, voir comment... Des pistes et d'autres qui passent mais sans plus, juste pour voir ce que je fais... il y a les deux types de réactions dans le collège. Mais donc, il y a des inclusions qui sont faites, des projets mais surtout sur le côté artistique... on va plutôt dans l'utilisation de l'inclusion que réellement de l'inclusion... »* (UC14).

> *« Par exemple pour le spectacle de février, pour le spectacle ordinaire, il a été demandé aux élèves de Segpa et mes Ulis aussi de faire le décor, etc. Ils ont eu le droit de voir le spectacle mais ils n'ont pas eu de place pour faire partie du spectacle... C'est le petit côté utilitaire... Oui c'est aux enseignants de Segpa, de l'Ulis, de construire autour du projet qui a été monté par les classes ordinaires, ce n'est pas un projet commun en fait plutôt deux projets qui se chevauchent... »* (UC14).

Les enseignants coordonnateurs évoquent le fait que les jeunes scolarisés avec l'appui de la Segpa et du dispositif Ulis sont considérés comme « à part », voire, confondus. La Segpa accueille des jeunes reconnus en grande difficulté scolaire : « La Segpa accueille des élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien »[145] et orientés par la Commission Départementale d'Orientation vers les Enseignements Adaptés (CDOEA) dans différentes sections (6ème - 5ème - 4ème - 3ème). Définie comme une « structure », cela constitue une identification forte pour les élèves et les enseignants d'un fonctionnement différent d'un parcours scolaire dans des classes dites « ordinaires » bien que la même circulaire invite à construire des séquences d'apprentissage et des projets avec les autres classes du collège. Les élèves sont toutefois « inscrits » en Segpa. Le dispositif Ulis quant à lui, associé à l'image de la Segpa, est perçu comme ayant un fonctionnement similaire, c'est-à-dire que le dispositif constituerait « une classe » dans laquelle des enseignements seraient dispensés pour des élèves particuliers. Pourtant, les jeunes accompagnés par le dispositif Ulis sont avant tout inscrits dans leurs classe de référence : « chaque élève scolarisé au titre des Ulis bénéficie, selon ses possibilités, de temps de scolarisation dans une classe de l'établissement scolaire où il peut effectuer des apprentissages scolaires à un rythme proche de celui des autres élèves »[146]. La priorité est bien

[145] Circulaire n° 2015-176 du 28 octobre 2015 (BOEN n° 40 du 29 octobre 2015) portant sur les « Sections d'enseignement général et professionnel adapté ».

[146] Circulaire n° 2015-129 du 21-08-2015 (BOEN n°31 du 27-8-2015) relative aux unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés.

une scolarisation en classe de référence, le dispositif Ulis servant d'appui en second lieu concernant le soutien aux apprentissages et non une classe à part entière.

Cette vision semble aussi être renforcée quand un nivellement s'opère entre les différentes modalités de scolarisation : des élèves accompagnés par le dispositif Ulis qui ne pourraient pas suivre des cours en classe de référence, se verraient proposés comme « une promotion », des temps de cours avec des élèves scolarisés en Segpa.

> *« Et en plus, on a instauré ça avec la directrice de Segpa d'avant, c'est à dire s'ils ont les mêmes capacités que les élèves de Segpa, ils peuvent aller en français Maths, c'est une promotion si je puis dire et à l'inverse, des élèves de Segpa ont des difficultés en français maths, ils sont inclus en Ulis »* (UC4).

Avec du recul, cela conduit à penser que des jeunes scolarisés au titre d'un dispositif Ulis -TFC, vont pouvoir accéder aux cours dispensés aux élèves de Segpa, ayant des difficultés graves et persistantes pour reprendre les termes de la circulaire et que cela constituerait une première étape avant peut-être d'accéder aux cours dispensés dans le cadre de leur classe de référence. Par conséquent, le dispositif Ulis semble intégré dans le paysage des aides en direction des jeunes ayant des difficultés mais au regard des propos tenus notamment en comparaison avec la Segpa, le dispositif se présente comme étant celui qui accueille ceux ayant les plus de difficultés au regard des attendus scolaires.

Le regard porté sur le jeune reste associé à la prise en charge de jeunes dont le handicap/les troubles constituent le point de repère pour penser les enseignements qui leurs sont proposés mais ils semblent assignés à rester en priorité au sein du dispositif.

> *« Oui, c'est pour leur montrer que nous, en Ulis, on n'a pas forcément de baveux ou en fauteuil. Moi, je suis un peu crue, mais on n'est pas contagieux non plus. Et petit à petit, ils se disent … Ah oui finalement ça va »* (UC4).
> *« […] les élèves rentrent comme étant dispositif Ulis avec un suivi particulier, d'un aménagement de scolarité, de tout ce qu'on veut, on les oblige à se voir comme des Ulis, ils rentrent dans une classe »* (UL3).

L'accès aux cours en classe de référence n'est pas toujours appréhendé comme possible selon l'enseignant coordonnateur UC2 qui, prenant appui sur la « déficience cognitive importante » des jeunes, est amené à construire des séquences d'enseignement-apprentissage la prenant en compte :

> *« Assez bienveillant. Non, les collègues jouent bien le jeu des inclusions. C'est vrai comme moi, je fais aussi en sorte que ça se passe bien et je ne leur envoie pas les cas les plus les plus compliqués parce que l'inclusion, malgré tout, elle a ses limites sur les matières générales, ça reste quand même super compliqué pour certains élèves. Donc, les élèves qui sont vraiment dans une déficience cognitive importante, je tente, je construis des petits programmes d'inclusion. C'est assez basique parce que même si c'est une recommandation hiérarchique, quand tu ne sais ni lire ni écrire, l'inclusion SVT et histoire géo, c'est quand même trop compliqué, du coup je cible sur arts plastiques, EPS... »* (UC2).

Il souligne par ailleurs que c'est lui qui fait en sorte que les élèves qui accèdent à la classe de référence, ne posent pas de difficultés à l'enseignant. Nous pouvons en déduire qu'il n'est pas attendu de l'enseignant la réflexion et la mise en œuvre d'adaptations pour ces jeunes en particuliers mais que c'est au jeune de faire preuve d'adaptation au risque de ne pouvoir poursuivre ses cours en classe de référence. D'une manière plus générale, c'est à l'élève de s'adapter aux modalités de fonctionnement du système éducation comme le souligne l'enseignant coordonnateur UC2 :

> *« Dans la mesure aussi de la capacité d'accueil des classes et cette année, il y a seulement 3 classes de 5ème avec des effectifs de 30 à 31. Et là, clairement, je n'ai pas un seul collègue qui... Je n'ai même pas essayé, je n'ai pas fait d'inclusion, et j'ai quand même 4 gamins qui sont sur le niveau 5ème. Donc je me débrouille, je compense pas mal, j'inclue en Segpa. Et des gamins qui ont été inscrits en 6ème en EPS et bien ils refont un cycle 6ème en EPS »* (UC2).

Ainsi, parce que les effectifs des classes sont déjà importants, les élèves scolarisés avec l'appui d'un dispositif Ulis ne peuvent prétendre à des cours dans leur classe de référence ou bien peuvent être amenés à suivre de nouveau des cours, à un niveau de classe inférieur.

L'externalisation en quelque sorte du public accompagné par le dispositif Ulis ne permet pas aux enseignants, selon les enseignants coordonnateurs UC11 et UL3, de considérer les jeunes comme étant avant tout leurs élèves. Ceci se retrouve à travers le fait que les enseignants peuvent être amenés à déserter les formations qui seraient proposées pour les accueillir au mieux (UC11), à ne pas adapter les contenus d'enseignements (UC4, UL3) :

> *« Au tout début, des enseignants disaient qu'il ne fallait pas dépenser 1000 euros pour 12 élèves seulement et ça pour équiper la salle du dispositif... Mais depuis, j'ai des retours de collègues qui disent qu'ils râlent comme ça mais que oui, ils acceptent des élèves du dispositif depuis qu'on communique plus sur le dispositif, cela donne un regard plus positif sur les élèves, encourageant envers eux... »* (UC11).

Enfin, les propos de l'enseignant coordonnateur UC11 sont particulièrement éclairant concernant le regard porté sur le dispositif Ulis puisqu'à travers ses propos nous pouvons entendre une mise à l'écart des jeunes. Ces derniers commencent à être acceptés mais tout en soulignant que le fait d'équiper la salle dédiée au dispositif posait question aux enseignants. Les jeunes, à ce titre ne sont pas reconnus comme élèves de la classe de référence mais pas non plus comme nécessitant des moyens matériels pour apprendre comme cela peut être le cas pour les différentes classes de l'établissement.

Si l'on s'intéresse maintenant aux finalités assignées au dispositif Ulis au regard de l'accompagnement des jeunes, mise à part le dispositif UL3 qui atteint le niveau 4, le dispositif UC4 atteint le deuxième niveau alors que les trois dispositifs restants en sont à un premier niveau.

D'une part, cela peut se traduire, pour l'ensemble des dispositifs à l'exception de UL3, par le fait de voir l'élève comme différent pour lequel l'objectif est de lui faire acquérir un statut d'élève, des compétences mais avec l'idée que les contenus scolaires de la classe de référence sont globalement, jugés inaccessibles. L'accès à la classe de référence n'est pas forcément la priorité de l'enseignant coordonnateur :

*« Mais elle à [établissement français hors métropole] ce qu'elle voyait c'était pour les élèves 20 heures d'inclusions sur 24, et ici quand les miens en ont 6 c'est déjà pas mal... »* (UC4).

*« Mais il faut un minimum de suivi, soit d'accompagnement, soit de reprise des cours. Et c'est parce que les gamins ont besoin […] dont deux enfants, qui sont orientés que pour un an parce que la MDA, comme moi d'ailleurs, pensons qu'ils devraient être orientés vers un IME. Sinon, il serait resté dans le système ordinaire »* (UC2).

*« Le dispositif est assurant, réconfortant, lieu de ressources […] Ce qui fait que l'année dernière, j'avais des groupes 6 et cette année plutôt de 8 de niveau de grande section CP à CM2, ça fait le grand écart...* (UC4).

*« Alors ma mission principale, c'est de voir sur la première période tous les besoins des élèves et vraiment les points forts et les points faibles, donc les gros besoins […] En français et en maths je fais des choses avec des groupes mélangés, des groupes de besoins mélangés mais par contre je reste quand même sur les mêmes objectifs »* (UC14).

*« Ils ne se rendent pas compte, la plupart ne se rendent pas compte du chemin que les élèves parcourent »* (UC11).

Les propos des enseignants coordonnateurs (UC11 et UC4) peuvent aussi nous faire penser à des modalités de protection mises en place par ces derniers qui souhaitent faire du dispositif un lieu de repli, un espace permettant d'être au plus près des besoins du jeune. Par ailleurs, un des enseignants coordonnateurs évoque un manque d'investissement dans la relation de la part des enseignants avec les élèves (UC2). Par conséquent, l'enseignant coordonnateur se représente le dispositif comme un espace dans lequel les jeunes vont pouvoir évoluer sans référence explicite aux attendus scolaires de la classe de référence. Ceci semble d'autant plus adapté lorsque des jeunes sont « en attente » d'une prise de décision en termes d'orientation vers un autre établissement (UC2).

D'autre part, le dispositif Ulis peut avoir comme finalité de prendre appui sur la norme pour permettre d'identifier les difficultés du jeune, considéré comme un apprenant différent, pour lequel l'enseignant coordonnateur va mettre en place un accompagnement visant à réduire les décalages avec les attends scolaires de la classe de référence.

*« Mais voilà, c'est arrivé, donc il faut vraiment s'adapter aux élèves […] Gérer aussi les enseignements avec la progression du socle et coordonner aussi le programme parce que c'est difficile de faire avec la diversité des élèves »* (UC14).

Comme le souligne, par exemple, l'enseignant coordonnateur UC14, la préoccupation de ce dernier tourne autour de la question des adaptations en lien avec le programme scolaire (socle commun de connaissance et de compétences). À cela s'ajoute le fait que les enseignants sont décrits comme n'investissant pas la relation avec les élèves accompagnés par le dispositif Ulis qui restent considérés comme des élèves différents (UC11) :

*« En fait, jusqu'à présent, à la pré rentrée, on construit les emplois du temps de chaque élève. On a à la fin de l'année, on fait un peu un tableau prévisionnel des inclusions*

*que chaque élève... dont chaque élève pourrait bénéficier en fonction de ses besoins et de ses capacités »* (UC4).

*« Pour certains, le dispositif Ulis, ils reconnaissent que, effectivement, il permet de prendre en charge des élèves en difficulté et puis chez les enseignants, il y en a qui viennent en me disant est-ce que tu pourrais me proposer des exercices adaptés ? »* (UC11).

*« Mais ils n'ont pas investi la relation avec les élèves, ils ne s'y intéressent pas ... »* (UC11).

Les demandes de la part des enseignants apparaissent ponctuelles et ont pour objet d'obtenir une adaptation « clé en main », sans temps de concertation qui permettrait d'interroger les besoins du jeune et la pertinence des temps passés en classe de référence (UC11).

Globalement, prenant appui sur des propos tenus par l'enseignant coordonnateur UC3, si les élèves doivent effectivement être inscrits dans une classe de référence, cela résonne plutôt comme une réponse *a minima* face à une demande administrative, « *mais c'est une réalité ils ne sont jamais intégrés à la classe de référence* » (UC3).

Dans leur mise en œuvre, ces finalités vont se traduire de deux manières différentes. L'enseignant coordonnateur peut se positionner comme celui qui est chargé de gommer ou encore de réparer les troubles visibles par les autres, quitte à supprimer des temps en classe de référence comme le souligne l'enseignant coordonnateur UC14 :

*« Donc déjà première chose ça montre qu'il faut être flexible et s'adapter autant au niveau des emplois du temps qu'au niveau des élèves, au niveau de leur humeur. On en est déjà arrivé à devoir annuler des inclusions pratiquement au dernier moment parce que je voyais que les élèves-là n'étaient pas du tout disponibles et qu'il aurait fallu plus de temps avec lui pour arriver à percer l'abcès, ça m'est arrivé deux trois fois dans l'année »* (UC14).

Ou bien encore, il peut être amené à prendre appui sur différents supports (auteurs, manuels, ouvrages) pour réduire l'écart existant avec les élèves de la classe de référence, en cherchant au sein du dispositif, à les rendre accessibles. Dans ce cadre, réduire l'écart repose sur une sorte de construction d'une culture commune partagée entre tous les élèves. Ici, l'enseignant coordonnateur s'attache plutôt à cet aspect qu'à des compétences scolaires au regard de la classe de référence.

*« Sinon, en français je prenais du primaire. Ponctuellement je donnais des textes de 6ème. Ou alors on a travaillé sur certains auteurs, comme au collège, j'essaie quand je peux d'utiliser les mêmes auteurs et les livres, j'essaie de proposer des choses qui ne soient pas trop à l'écart par rapport aux autres... en français, en tout cas, c'est essentiellement du primaire »* (UC11).

**<u>À partir des indicateurs professionnels :</u>**

Intéressons-nous maintenant aux professionnels n'appartenant pas à l'établissement scolaire et qui interviennent dans d'autres champs que le cadre scolaire auprès des jeunes. Là encore, les différents indicateurs se situent sur les niveaux 1 et 2, caractérisés par le fait que si des professionnels peuvent être amenés à prendre contact directement auprès de l'enseignant

coordonnateur ou bien intervenir à sa demande, chacun reste dans son domaine d'intervention. Comme le soulignent les enseignants coordonnateurs UC2 et UC14, des rencontres sont organisées afin de faire des bilans quant au comportement du jeune par exemple. Les professionnels mobilisés sont amenés à travailler des points précis par rapport à leur propre spécialité (répartition des tâches) sans que soient formalisés des temps de rencontres et des outils communs, les interventions sont restreintes et ne donnent pas lieu à concertation, elles semblent ponctuelles et basée sur des échanges d'information.

*« Oui, Sessad, les orthophonistes, on se passe un petit coup de fil, de temps en temps. J'ai leur bilan, ce sont des choses comme ça, mais ça ne va pas tellement loin. Avec le Sessad, on a une collaboration plus active, évidemment. Le CMP assez peu, parce que voilà, c'est vraiment le Sessad parce qu'ils viennent sur l'établissement où là on travaille vraiment main dans la main pour travailler tous ensemble »* (UC2).

*« On essaie déjà de faire en sorte que les prises en charge soient sur un temps qui soit le plus cohérent par rapport à l'emploi du temps [ ...] On a parfois des axes de travail communs pour des jeunes qui sont en dernière année d'Ulis et où, par exemple, on sait qu'il y a un projet d'apprentissage. C'est vrai que je peux dire à l'éducatrice parce que parfois, ce n'est pas évident de travailler sur des points précis quand je sais que sur tel CAP il y a des notions qui vont être très importantes. Je peux lui dire si tu peux retravailler ça mais c'est ponctuel »* (UC2).

*« Pour l'IME […] la grosse réunion pour être d'accord puisque c'était un élève à haut risque au niveau de la violence […] par contre au niveau des réunions, c'était beaucoup plus difficile à mettre en place puisqu'au début, on ne savait pas trop qui appeler […] Au début, c'était la coordination entre moi et l'IME n'allait pas. Donc, lors de l'ESS, on a forcé l'ESS pour que l'IME... On les a forcés pour remettre à jour le contrat, pour revoir les personnes... Donc, vraiment taper du poing sur la table pour dire qu'on voulait que ce soit clair, pendant trois mois on a été vraiment à nager en eaux troubles. Et après, tout s'est arrangé puisqu'on s'est mis d'accord. Moi, je passais seulement par la coordo et la coordo seulement par moi pour les décisions. L'ESS a permis ça en fait... Et puis après, tout a été mieux, il y avait toujours des petits couacs. Mais rien de très grave »* (UC14).

D'autres enseignants coordonnateurs ne font pas état de partenaires extérieurs qui participeraient à la définition des actions à mener auprès de chaque jeune. L'enseignant coordonnateur déplore ce manque de relais et de temps de concertation. Seule l'AVS est citée (UL3).

Lorsque des partenaires extérieurs sont identifiés, les temps de rencontres sont l'occasion d'échanger pour dresser un bilan à propos des jeunes (essentiellement des partenaires extérieurs vers l'enseignant coordonnateur) ou pour articuler les interventions de chacun auprès du jeune du point de vue de la gestion des emplois du temps et des prises en charges des jeunes sans que ne soient précisés ni les objets de concertation, ni l'identification d'objectifs communs :

*« Pour l'instant on échange sur les emplois du temps et les prises en charge, et puis après on se cale des rendez-vous le midi souvent pour échanger à propos de l'élève […] Le Sessad est vraiment un partenaire de travail, quand ils ont besoin que je fasse passer quelque chose ils m'en parlent et j'en parle avec l'enfant ou la famille. On fonctionne vraiment ensemble, vraiment en complémentarité »* (UC4).

*« On essaie déjà de faire en sorte que les prises en charge soient sur un temps qui soit le plus cohérent par rapport à l'emploi du temps »* (UC2).

*« Du coup, les autres élèves, il n'y a pas forcement des intervenants extérieurs non plus, et puis la plupart, pour ceux qui ont des soins à l'extérieur, ce sont les orthophonistes... On ne les voit jamais, jamais de retour sur l'enfant. Je donne des éléments par élève interposé mais je n'ai rien dans l'autre sens. On ne peut pas travailler ensemble sur les besoins de l'élève »* (UC11).

Dès lors que nous avons pu explorer les enjeux de scolarisation, les finalités de l'accompagnement et l'objet du projet jeune ainsi que les professionnels extérieurs, nous pouvons à présent nous pencher sur la manière dont les différentes actions sont pilotées au sein de l'établissement à travers la posture de l'enseignant coordonnateur. À l'exception du dispositif UC2 qui atteint le niveau 2, les quatre autres dispositifs sont positionnés sur un premier niveau. Celui-ci correspond à ce que nous avons intitulé un « modèle autonome », dans lequel, l'enseignant coordonnateur intervient pour la quasi-totalité des actions au sein de l'établissement. Si des tâches administratives peuvent être prises en charge par ailleurs (UC14), il apparaît que la gestion du dispositif repose fondamentalement sur l'enseignant coordonnateur.

*« Il ne faudrait plus que les élèves rentrent dans une entité Ulis, ils sont au lycée, avec un coordo qui devient responsable du suivi. Là, c'est très compliqué à gérer avec les équipes, avec les familles, pour les ESS, là je dois tout gérer le dispositif Ulis et je fonctionne comme une classe »* (UL3).

*« Alors c'est moi qui gère l'Ulis, d'un point de vue administratif, ce qui est les papiers, argent... Je vais avoir comme référence la directrice de Segpa et encore au-dessus je vais m'adresser au principal, mais le plus souvent pour passer au principal je dois d'abord passer par la directrice de Segpa parce qu'administrativement je suis reliée à elle, mais on a aucun lien avec l'adjointe en fait... c'est la directrice Segpa qui gère donc la Segpa plus moi et par contre j'ai plus affaire avec le principal pour tout ce qui est projet et d'une manière générale il tient à avoir un œil sur ce que je fais quoi »* (UC14).

*« Ben c'est moi, l'idée. Les années précédentes le principal a été très présent, très assidu à nos réunions. Chaque fois que j'avais besoin par mail ou entre deux portes, Il était toujours à l'écoute, il m'a fait confiance. Il a vu la première année comment ça fonctionnait. Je pense qu'il a aussi appris à me connaître. Il m'a laissé gérer, toujours je l'appelai, je ne faisais jamais des choses à son insu... »* (UC11).

*« On est à la fois des personnels administratifs, personnel d'enseignement, à certains moments... Assistante sociale face à certaines situations. On est au centre du dispositif, ça veut dire que nous connaissons les élèves, les familles »* (UC11).

L'enseignant coordonnateur est donc celui qui doit effectuer non seulement des actions liées à la coordination du dispositif (gestion des emplois du temps, rencontre avec les enseignants et les partenaires extérieurs), mais également accompagner les jeunes sur le plan des apprentissages (évaluations, définition des objectifs, mise en place des apprentissages, des adaptations. Lorsque des échanges existent avec l'enseignant de la classe de référence, cela

s'apparente plutôt à un « modèle descendant » au sens où l'enseignant coordonnateur, en tant qu'enseignant spécialisé, est celui qui a et peut donner les informations à l'enseignant de la classe de référence concernant les jeunes qu'il accompagne. Cela se traduit, au niveau des outils mobilisés entre ces deux professionnels, à deux types de pratiques : soit l'enseignant coordonnateur pense que les apprentissages en classe de référence sont trop ardus pour le jeune en question et par conséquent, il construit des temps d'apprentissages spécifiquement pour le jeune en créant ou remaniant des supports pour le faire progresser (UL3, UC14), soit il prend appui sur des supports existants (cours en classe de référence, projets ponctuels avec d'autres classes) pour les adapter et permettre (ou tenter de) au jeune de participer (UC11) :

*« Là on est dans une logique où là j'ai une classe, l'enseignante référente donc le coordo, je schématise mais elle est présente avec eux, tous les matins et le reste du temps on se débrouille pour leur trouver des activités. Donc ça c'est nul ! »* (UL3).

*« Du coup en Ulis les compétences ne sont pas des compétences professionnelles ou ponctuellement professionnelles, transversales, accrochées au scolaire... »* (UL3).

*« Monter des projets dans lesquels ils y voient un intérêt. Je peux ne peux pas arriver en disant ah voilà, j'aimerais bien travailler, est-ce que ça vous dit ? À chaque fois, ils sont bloqués, ils ne voient pas du tout comment moi je peux amener les choses avec les miens donc je suis toujours obligée de monter un gros projet en amont pour après leur présenter, beaucoup de temps, beaucoup de flexibilité de ma part »* (UC14).

*« On travaille soit de façon différenciée avec des fiches en fonction de leurs besoins, des fiches ou le manuel de mathématiques notamment le manuel de mathématiques 6ème qui était utilisé aussi dans la classe [ …] Ponctuellement, je donnais des textes de 6ème. Ou alors on a travaillé sur certains auteurs, comme au collège»* (UC11).

**Pour conclure à propos du jeune et de son projet :**

Le dernier indicateur mobilisé concerne le statut donné aux apprentissages dispensés au sein du dispositif Ulis. Cette donnée, conséquence des indicateurs précédents, est associée au niveau 1 pour les dispositifs UC2, UC4 et UC14 alors qu'il atteint le deuxième niveau pour les dispositifs UC11 et UL3. Dans le premier cas, cela signifie que le jeune est considéré comme très éloigné des attendus scolaires de sa classe de référence ; il fait donc l'objet d'une prise en charge particulière au sein du dispositif, avec pour objectif de le faire progresser à son rythme, essentiellement avec l'appui de l'enseignant spécialisé. Par exemple, l'enseignant coordonnateur UC14 conduit des temps d'enseignement en atelier Segpa mais sans que les jeunes puissent participer avec ces élèves ou bien que ce soit l'enseignant d'atelier qui fasse lui-même ce cours auprès des jeunes accompagnés par le dispositif Ulis.

*« Et puis on commence à parler des gestes professionnels pour les 5ème/4ème/3ème comme je fais des ateliers cuisine... »* (UC14).

*« Ce qui fait que l'année dernière, j'avais des groupes 6 et cette année plutôt de 8 de niveau de grande section CP à CM2, ça fait le grand écart... Donc on commence à se caler...J'aime bien commencer sur quelque chose de commun, un petit jeu et après décliner selon là où en est chaque élève »* (UC4).

Dans le second cas, le niveau 2 accorde une place différente aux enseignements dispensés au sein du dispositif car cette fois-ci, la classe dédiée au dispositif est appréhendée comme lieu de la remédiation en lien avec les cours suivis dans la classe de référence. L'enseignant coordonnateur y est chargé de construire et mettre en œuvre une adaptation des contenus scolaires de la classe de référence. Le projet du jeune se construit au regard des adaptations du programme scolaire. L'enseignant coordonnateur UC11 déplore à ce propos un projet essentiellement ancré dans le domaine scolaire qui peut être adossé à l'obtention d'une certification :

*« Il faut tendre vers le dispositif et pas la classe, là c'est de l'intégration mais les élèves et les familles sont scolaires, ils ne se projettent pas, ils attendent la fin de l'année et puis on verra... On essaie de les pousser vers le projet professionnel mais en même temps ça ne marche pas... il faudrait les sortir du dispositif et ça leur fait peur »* (UL3).

*« On ne peut pas gommer les différences, mais voudrait essayer de leur donner d'autres forces, qu'elles soient armées. Mais en même temps, on doit le dire aux parents, c'est compliqué de leur expliquer que le Brevet ou le Bac ça ne sera pas possible vu leur niveau scolaire... »* (UC11).

### 2.1.2 Des dispositifs centrés sur le retard au regard de la norme qu'il s'agit de compenser pour l'élève différent

Alors même que le profil général se stabilise autour du niveau 2 pour l'ensemble des indicateurs, des variations co-existent avec des niveaux 3 et 4 atteints pour certains indicateurs :

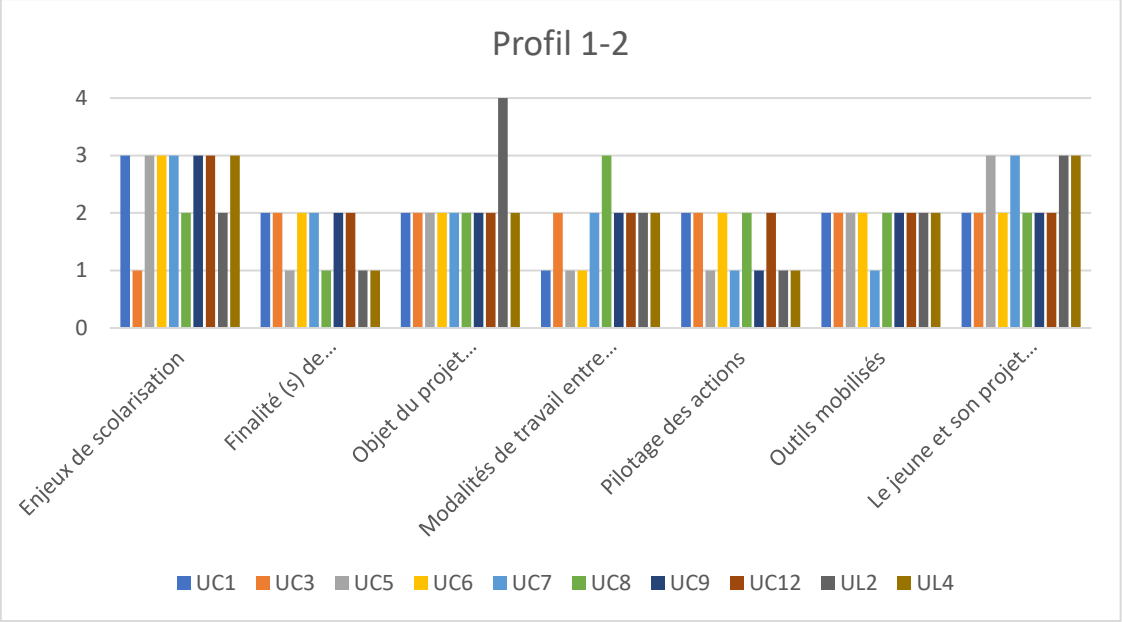



*Figure 5: Représentation des dispositifs selon les indicateurs institutionnels et professionnels (profil 1-2)*

Les différents indicateurs révélateurs des modalités de fonctionnement de ces dispositifs nous invitent à les associer essentiellement à « **une vision adaptative** » du projet du jeune au sens où ce dernier est considéré à l'aune de la norme scolaire. C'est donc en termes de décalage avec les attendus scolaires - décalages qu'il s'agit pour l'enseignant coordonnateur de réduire - que le jeune est accompagné par le dispositif Ulis.

À partir des détails inhérents à ces différents dispositifs, nous allons identifier les invariants qui permettent de caractériser ce type de profil :

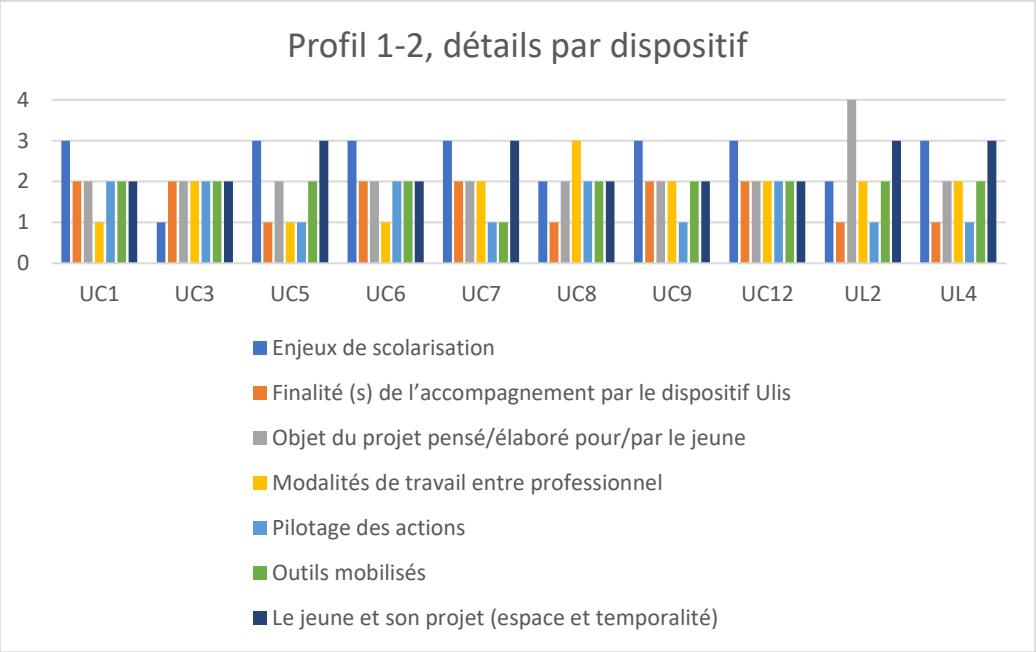



*Figure 6: Détails par dispositif (Profil 1-2)*

**<u>À partir des indicateurs institutionnels :</u>**

Mis à part les dispositifs UC3 (niveau 1), UC8, et UL2 sont à un niveau 2 concernant les enjeux de scolarisation liés à la scolarisation des jeunes accompagnés par le dispositif Ulis, les autres dispositifs sont engagés au niveau supérieur (UC1, UC5, UC6, UC7, UC9, UC12 et UL4). Au niveau 3, c'est le même niveau de réussite qui est visé pour les élèves accompagnés par le dispositif Ulis. À travers les programmes de la classe de référence mais aussi en lien avec les référentiels de certification par exemple, les enseignements dispensés par l'enseignant coordonnateur et les enseignants disciplinaires sont perçus comme complémentaires.

Cela est particulièrement mis en avant par l'enseignant coordonnateur UL4 pour lequel le dispositif est inscrit dans le paysage de l'établissement : une enseignante est responsable par ailleurs du suivi des jeunes à « besoins éducatifs particuliers », l'enseignant coordonnateur fait partie de la commission afin d'apporter des « aides matérielles » aux enseignants comme aux élèves. Par conséquent, le dispositif n'est pas présenté avec ses spécificités :

> *« Il n'y pas une présentation particulière du dispositif, j'y suis dans la commission, mais on est sur des concepts généraux vous voyez, on parle des élèves à besoins particuliers en général et on ne parle pas particulièrement du dispositif Ulis parce qu'il n'y a pas besoin... je suis comme tout le monde »* (UL4).

Pour cela, les enseignants coordonnateurs prennent aussi appui sur les programmes dispensés en classe de référence (UC1) même si cela peut être source de tension (UC5, UC6) avec les enseignants alors décrits comme étant parfois très exigeants par rapport aux programmes :

*« Pour aussi dédramatiser et que chacun fasse de son mieux pour les inclusions et quand le môme n'y arrive pas qu'ils ne se mettent pas la pression, il n'y a pas les mêmes exigences dans le programme et ça va bien se passer. Et il y a des enseignants qui veulent vraiment, vraiment bien faire mais du coup ils stressent et ça va trop loin »* (UC5).

Pour que ces temps en classe de référence puissent être bénéfiques aux jeunes, ils doivent non seulement commencer dès le début de l'année scolaire au risque de se retrouver en décalage (UC1) mais aussi avoir un certain niveau de compétences pour suivre les enseignements dans la classe de référence (UC9) :

*« Et puis comme moi j'inclus dans beaucoup de disciplines, je veux qu'ils démarrent… démarrer très vite parce que si on les laisse une semaine ou deux sans démarrer et bien ... redémarrer à deux semaines, ça fait déjà 8 h d'anglais. Ce n'est pas leur rendre service que d'arriver 8h après tout le monde, déjà que c'est compliqué...* » (UC1).

*« Avoir un minimum de compétences pour pouvoir suivre dans les inclusions parce que sinon on ne peut pas inclure et où est l'intérêt d'un dispositif Ulis ? […] Je pense que c'est vraiment important de les confronter aux autres... parce qu'en fait, même quand ils sont en difficulté, ils développent déjà des stratégies. Ils observent comment les autres font quelquefois. Même mes gamins qui ont des grosses difficultés, ils apprennent, ils sont confrontés aux choses... »* (UC9).

Pour autant, les propos de l'enseignant coordonnateur UC7 décrivent une pratique différente notamment au regard des évaluations menées auprès des élèves, car ce dernier commence par faire ses propres évaluations pour décider par la suite des cours que les jeunes pourront suivre en classe de référence avec l'accord de l'enseignant. Ceci va à l'encontre des premiers propos des enseignants coordonnateurs qui préféreraient mettre très rapidement en place les temps en classe de référence pour éviter le décalage face aux contenus d'apprentissages.

*« Et pour les trois nouveaux, je vais essayer de les inclure quand même, le jour de la rentrée, avec leur classe pour qu'ils soient avec leurs copains. Mais je vais essayer de les récupérer dans la journée, et expliquer aux collègues que je vais les évaluer avant de décider où je les mets et voir avec eux si je les mets dans deux semaines quand j'ai fini les évaluations ou s'ils préfèrent que je les mette à partir de la période d'après »* (UC7).

Ce fonctionnement en complémentarité semble ancré dans les pratiques, quand l'établissement accueille déjà des jeunes reconnus en situation de handicap n'étant pas accompagnés par le dispositif Ulis comme l'évoque l'enseignant coordonnateur UC12 :

*« Plutôt un bon retour des collègues qui voient la nécessité pour ces élèves là et ils ont compris, on marche dans le même sens. Il y a aussi des élèves qui ont une reconnaissance et qui sont dans les classes ordinaires et je sais que les enseignants adaptent beaucoup dans leurs cours et je pense que c'est pour ça que les miens ont été bien accueillis, à bras ouverts... C'est déjà quelque chose qui se faisait dans les pratiques »* (UC12).

*« C'était déjà dans l'établissement avant que j'arrive. J'ai juste rajouté des élèves en plus... »* (UC12).

Si l'on s'intéresse à présent, aux finalités assignées au dispositif, ce sont 6 dispositifs sur 9 qui se basent sur la prise en compte de la norme scolaire pour définir les difficultés rencontrées par les jeunes. À partir de là, l'enseignant coordonnateur met en place des remédiations en lien avec son expertise concernant la prise en compte des besoins du jeune. Il propose alors des supports ou des modalités pédagogique permettant au jeune d'entrer et de progresser dans les apprentissages :

*« Et aussi on adapte les cours avec les enseignants... on refait les cours pour les élèves, on refait les traces écrites, on revoit les évaluations pour qu'ils soient en réussite. Evidemment, ce ne sont pas les mêmes évaluations que les collègues... On adapte le travail des élèves... »* (UC1).

*« Et maintenant, mon AVS je l'envoie, principalement dans les inclusions de manière à accompagner les gamins là où il y a plus de difficultés et là où, des fois, il n'y a pas d'adaptation »* (UC7).

Notons que pour le dispositif UC7, c'est l'Accompagnant de l'élève en situation de handicap (AESH) que cet enseignant coordonnateur nomme de son ancienne appellation AVS (Auxiliaire de vie scolaire) qui est chargée de prendre en charge les adaptations pour permettre au(x) jeune(s) de suivre les cours en classe de référence. Aucune précision n'est apportée pour savoir si l'enseignant-coordonnateur lui a proposé son accompagnement d'expert.

Au regard de ces deux précédents indicateurs, celui concernant le projet du jeune s'inscrit dans la même visée puisque le jeune, par le prisme de ses besoins particuliers, va être accompagné pour tenter de rejoindre la norme de la classe de référence. Seul le dispositif UL2 propose une vision différente en atteignant le niveau 4 qui correspond à des perspectives à long terme puisque c'est le parcours de formation scolaire en lien avec l'insertion sociale et professionnelle qui est ici au centre de la réflexion de l'enseignant coordonnateur. Ce dernier ne se focalise pas uniquement sur les apprentissages scolaires mais cherche, par l'intermédiaire des stages en entreprise, à développer d'autres compétences, à affiner des choix professionnels partant du principe qu'il ne peut résoudre les difficultés des jeunes sur le plan scolaire, souvent diagnostiquées depuis de nombreuses années.

*« Après moi mon principe en Ulis pro... C'est déjà mettre l'atout sur les stages en entreprise. Énorme travail, un énorme travail. Parce que quand vous voyez les élèves qui en sortent, qui ont avancé et qui se disent finalement bah moi je pensais pouvoir faire ça finalement et puis finalement je me rends compte que... et puis les jeunes mettent tout en place pour que l'entreprise les accueille dans de bonnes conditions, que les élèves se sentent en sécurité et que tout se passe bien, qu'ils soient à leur stage tous*

*les jours, qu'il n'y ait pas de soucis... C'est le partenariat avec les entreprises et les stages en entreprise... Les élèves en ressortent grandis, quoi... Non, je ne suis pas forcément sur le scolaire pur et dur, parce que je n'ai pas de baguette magique. Parce que ce sont les élèves qui depuis tout petits ont un diagnostic... Voilà... Je ne veux pas qu'ils travaillent ça non plus toute leur vie forcément. Donc j'essaie de mettre d'autres atouts, et pas le scolaire forcément en avant parce que ce n'est pas leur atout... »* (UL2).

**<u>À partir des indicateurs professionnels :</u>**

À l'image de ce que l'on a pu analyser concernant le premier sous-groupe de cette catégorie, les modalités de travail avec des professionnels en dehors de l'établissement scolaires relèvent du premier niveau, que Jacq & Ria qualifient de « collection de professionnels » qui interviennent auprès du jeune, chacun au regard de sa spécialité sans pour autant avoir défini des objectifs communs d'accompagnement (UC1, UC5 et UC6). Les dispositifs UC3, UC7, UC9, UC12 et UL2 relèvent quant à eux du niveau supérieur : il s'agit d'un « collectif émergent » caractérisé par une certaine coopération qui se met en place entre les différents professionnels et l'enseignant coordonnateur sans pour autant que cela soit formalisé :

*« C'est pour faire des points sur les élèves qu'ils suivent. Parfois aussi pour échanger des outils... je vois là j'ai un jeune qui est autiste qui n'a plus d'AVS individuelle cette année, un choix qu'on a fait ensemble avec le Sessad par rapport aux pictogrammes qui avaient été établis avec lui et pour que je mette ça en place au niveau de la classe, de la cantine, etc »* (UC3).

*« Oui par exemple j'ai un gamin qui a beaucoup de mal à se repérer dans le temps de travail donc on a vu que le travail sur l'heure c'était plutôt son éducatrice qui s'en occupait donc pas la peine que je retravaille là-dessus. On arrive à bien se mettre d'accord. Je n'ai pas le sentiment qu'on m'oblige à faire les choses ou d'obliger les éducateurs, on propose et on essaie de se mettre d'accord »* (UC3).

Seul l'enseignant coordonnateur UC12 évoque l'ESS comme lieu d'échange formalisé où, à partir du Gevasco rempli par ses soins avec le point de vue de l'AESH, des échanges peuvent avoir lieu. Les professionnels extérieurs y sont présents et permettent d'éclairer l'enseignant coordonnateur sur des éléments relatifs au comportement, à la famille :

*« C'est surtout pour essayer de trouver des solutions... Savoir ce qu'il se passe... voir un changement de comportement surtout ou une baisse de motivation dans le travail... eux sont en contact avec la famille donc ils peuvent avoir plus de pistes pour comprendre.... C'est pour essayer de savoir ce qui va... Et puis après je les retrouve en ESS... »* (UC12).

*« On les fait sans les élèves et pour certains, on les faisait revenir après pour faire un petit bilan de ce qui s'était dit. On travaille autour du Gevasco que j'ai préalablement bien rempli et envoyé à l'enseignant référent. Je l'ai rempli et fait relire aussi à mon AESH pour savoir s'il y a des choses à compléter. Niveau pédagogie, c'est moi qui complète derrière elle, le comportement. Quelquefois, elle a plus l'œil sur son comportement. Donc, on le fait à deux et quand on arrive à l'ESS l'enseignant référent présente tout le monde. Ensuite, c'est moi qui lis ce que j'ai écrit, on échange sur les points qui semblent intéressants »* (UC12).

Le dispositif UC8 se distingue des autres de ce même groupe, car les propos tenus par l'enseignant coordonnateur précisent que des professionnels hors établissement scolaire sont mobilisés autour du jeune et participent à des rencontres relativement formalisées. Ces temps de concertation semblent permettre de dégager des éléments de travail commun et une articulation des actions notamment pour les présenter aux familles.

> *« Mais le problème c'est qu'on doit se rencontrer en général, hors temps scolaire, 16h-17h, le mercredi ou sur le temps du midi des fois ça nous arrive aussi. Et on essaie de voir comment on travaille et dans quel sens on va. Qu'est-ce qu'on dit aux parents, on essaie de voir comment on articule nos actions… des choses qui viennent de moi, parce que toutes les professions libérales, c'est moi qui les sollicite. Le Sessad je trouve que maintenant, je trouve que ce que ça commence à bouger, ils me sollicitent au téléphone, on prend contact »* (UC8).

Ces propos font écho aux modalités de fonctionnement du dispositif (pilotage des actions) : si cinq d'entre eux fonctionnent de manière autonome avec un enseignant coordonnateur qui gère l'ensemble des tâches inhérentes au fonctionnement du dispositif (UC5, UC7, UC9, UL2 et UL4), les cinq autres dispositifs fonctionnent essentiellement selon le modèle descendant (UC1, UC3, UC6, UC8 et UC12) à l'image de la première sous-catégorie. L'enseignant coordonnateur, en tant qu'enseignant spécialisé, est amené à intervenir en direction des enseignant pour mettre son expertise à leur service, notamment quand il s'agit de mettre en place des remédiations. Pour autant,

> *« Certains ont des appréhensions par rapport au mal être des gamins. Certains se collent tout seul une énorme pression sur ce que le gamin va devoir savoir à la fin du chapitre. Leur niveau d'exigence, n'est pas forcément adapté au début. Et mon travail est de dire que si lui, il a retenu trois dates au lieu de 15, pour les autres, ce n'est pas grave. Et après, il y a une grosse évolution avec les autres collègues qui sont depuis aussi cinq ans dans l'établissement, et ils mettent en place des adaptations tout seuls. Ils acceptent le "à l'essai". On fait des bilans pour voir si ça va, si ça ne va pas comment rétablir ou accompagner davantage ? Certains demandaient des AESH au début. Et maintenant ? j'ai trois professeurs où on sait pertinemment que l'AESH n'aura pas besoin d'y aller parce que la trace écrite, ils la font s'il y a besoin et ils adaptent s'il y a besoin de tout ça. Il y a des habitudes de travail »* (UC6).

> *« Mais après, une fois que j'ai tout ça, je vais voir le principal et je regarde avec lui combien je peux en inscrire dans tel effectif. Je négocie avec lui à savoir quel prof aura quelle classe de manière à cibler sur les professeurs où je sais qu'on peut travailler ensemble et que le gamin ne sera pas en souffrance »* (UC6).

Du point de vue des outils mobilisés entre les enseignants et l'enseignant coordonnateur, pour 9 dispositifs sur les 10 considérés, la référence aux programmes scolaires de la classe de référence reste le point de repère pour adapter le parcours scolaire du jeune. L'enseignant coordonnateur UC5 l'évoque ainsi :

> *« Ils en ont besoin pour pouvoir suivre, les profs que l'AESH soit là ou pas là... pour les cours on va leur demander de raisonner, d'expérimenter de donner leur avis... ils*

*en ont vraiment besoin même si le prof différencie ça leur demande quand même une autonomie et après quand on revient en dispositif on leur fait faire des révisions »* (UC5).

Un critère prend une importance plus particulière pour 4 dispositifs (UC5, UC7, UL2 et UL3), c'est celui du projet du jeune. En effet, il atteint le niveau 3 dans notre grille d'analyse, ce qui se traduit par une vision du dispositif Ulis comme lieu où les jeunes vont pouvoir préparer, construire leurs apprentissages au regard de la classe de référence mais aussi par rapport à leur parcours de formation professionnelle.

Au niveau des dispositifs en collège, les enseignants coordonnateurs (UC5 et UC7) décrivent deux étapes distinctes dans l'accompagnement avec le dispositif Ulis : les deux premières années ($6^{ème}$ - $5^{ème}$ ), les jeunes sont accompagnés pour l'acquisition de compétences scolaires (en lien avec la classe de référence) alors que les deux années suivantes ($4^{ème}$ - $3^{ème}$ ) sont plus orientées vers la mise en place de stages en entreprise et sur la construction du projet professionnel. L'enseignant UC5 en particulier évoque une incompatibilité entre la mise en œuvre des périodes de stage en $4^{ème}$ - $3^{ème}$ et la possibilité pour les jeunes de poursuivre leurs apprentissages dans leur classe de référence ayant pour conséquence un temps de classe important au sein du dispositif Ulis :

*« Donc $6^{ème}$ et $5^{ème}$ plutôt des compétences scolaires. Et à partir de la 4ème, je travaille beaucoup moins sur les compétences scolaires et plus sur les compétences professionnelles. En fait, j'ai repris les bases, alors je ne sais pas si ce que je fais, c'est bien, mais j'ai repris les bases français maths et à partir de la $4^{ème}$, je travaille vraiment plus en lien avec le projet professionnel […] la $3^{ème}$ est complètement dédiée, quasiment au projet professionnel »* (UC7).

*« Un truc essentiel parce que j'ai dit que je travaillais les compétences de manière de base, un des trucs essentiels, c'est vraiment l'intégration de l'élève. Le fait qu'il se sente bien dans le collège, qu'il ne se sente pas mis de côté, ça, c'est vraiment un gros travail de la première année où je travaille beaucoup, beaucoup là-dessus, sur la première année »* (UC7).

*« Plus ils grandissent plus ils reviennent sur le dispositif et en même temps comme j'explique aux parents, en 6ème-5ème ils vivent leur vie de collégien, 4ème -3ème c'est encore de la vie de collégien bien sûr mais on se centre vraiment sur l'orientation, la mise en place des stages avec se projeter quand on sera plus grand, ce qui n'est pas forcément compatible avec le collège. Quand mes $3^{ème}$ partent deux semaines en stage, les cours dans leur classe de référence continuent, donc les inclusions c'est déjà hyper compliqué pour eux alors s'ils ne sont pas là pendant deux semaines... »* (UC5).

*« Donc $6^{ème}$ - $5^{ème}$ ça fonctionne encore en disant qu'ils sont sur le niveau de leur classe, $4^{ème}$ - $3^{ème}$ le dispositif Ulis est indispensable parce qu'ils reviennent plus de temps avec moi, en dispositif... »* (UC5).

Pour l'enseignant coordonnateur UL4 par exemple, ce sont les référentiels CAP d'une spécialité en particulier qui vont servir pour accompagner le jeune. Particulièrement dans ce cadre, le jeune qui est déjà inscrit en CAP suit les cours de la spécialité choisie. Pour le jeune qui n'a pas

de projet déterminé en arrivant au lycée, il va effectuer des stages en entreprise qui doivent lui permettre d'affiner son projet afin d'être dirigés vers le CAP correspondant :

> *« Il y a deux solutions : ou bien l'élève arrive avec un projet de formation abouti en collège et là, il va directement dans son CAP […]et chaque trimestre ils vont partir dans l'entreprise et puis après le retour des vacances, on fait un bilan et ils vont découvrir l'atelier qui correspond, ATMFC »* (UL4).

Pour l'autre enseignant coordonnateur en lycée (UL2), ce sont aussi les échanges avec les professionnels lors des stages en entreprise, qui vont pouvoir permettre de faire évoluer le projet du jeune sans forcément viser une certification en particulier de type CAP. L'enseignant coordonnateur évoque la possibilité de travailler plutôt sur des attestations de compétences même si cela n'est pas encore mis en place :

> *« Mais en écoutant le discours de la professionnelle, qui lui a dit tu gardes ça comme passion, peut être qu'un jour, tu reviendras mais pour l'instant, je te conseille de voir autre chose. Elle s'est tournée vers le métier de la vente et là elle est en CAP Vente et elle est la meilleure de sa classe. C'est une des belles avancées aussi... Mais pas forcément vers l'obtention du diplôme, on n'en est pas là, on n'a pas non plus d'attestations de compétences pour ceux qui ne pourraient pas... »* (UL2*).*

**<u>Pour conclure :</u>**

Ces deux sous-groupes forment le premier profil de dispositifs (en collège et en lycée), lesquels fonctionnement essentiellement comme une classe au sein de laquelle l'enseignant coordonnateur va organiser des temps d'enseignement pour permettre à l'élève de développer des compétences scolaires au regard des attendus de la classe de référence. Ces aménagements ne sont que très rarement anticipés, l'enseignant coordonnateur agit plutôt en termes de remédiation, c'est-à-dire en réaction à des contenus abordés en classe de référence. Ces remédiations prennent appui sur les programmes scolaires pour tenter de réduire l'écart entre ce que le jeune a pu acquérir et ce qui est attendu de lui pour bénéficier des cours en classe de référence. Son projet relève quasi exclusivement d'une temporalité « scolaire » au sens où, malgré des objectifs à plus long terme affichés par certains enseignants coordonnateurs, les pratiques restent ancrées au fonctionnement par niveau de classe.

## 2.2 Un dispositif permettant de penser l'accessibilité d'un projet scolaire et de formation professionnelle de l'élève

Dans ce deuxième groupement de dispositifs, en nous appuyant sur la grille d'analyse, nous avons fait le choix de regrouper les dispositifs dont au moins 4 des indicateurs se centraient au niveau 3, les autres se situant au niveau inférieur (niveau 2). Ce sont 2 dispositifs qui entrent dans ces critères, un en collège (UC10) et un en lycée (UL1).

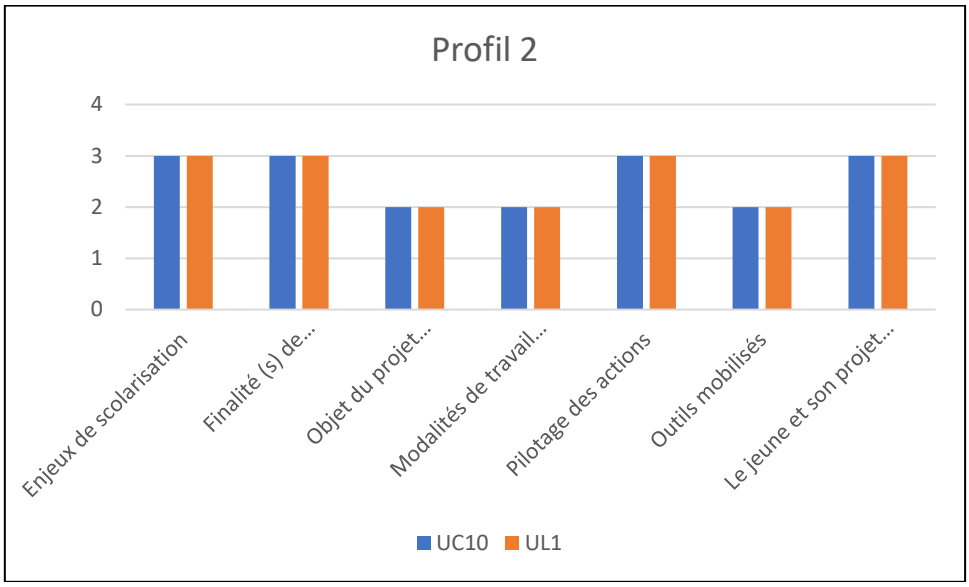



*Figure 7: Indicateurs des dispositifs du Profil 2*

À l'intérieur de ce groupement, les indicateurs se répartissent donc ainsi au regard de notre grille d'analyse :

| | 2- Vision adaptative | 3-Vision inclusive |
|---|---|---|
| **Enjeux de scolarisation** | Egalité de traitement | Egalité des acquis scolaires |
| ~~Autres :~~ | | UC10, UL1 |
| **Finalité (s) de l'accompagnement par le dispositif Ulis** | Prise en compte de la norme pour réduire les différences | Anticipation et réponse aux besoins de chacun pour atteindre des objectifs scolaires collectifs |
| ~~Autre :~~ | | UC10, UL1 |
| **Objet du projet pensé/élaboré pour/par le jeune** | Elève ayant des besoins particuliers basés sur l'écart entre les difficultés inhérentes à son handicap/trouble et la classe « ordinaire » | Retour à une scolarisation « ordinaire » et développement de son autonomie au sein de l'établissement |
| ~~Autre :~~ | UC10, UL1 | |
| **Modalités de travail entre professionnels** | Collectif émergent | Collectif implanté |
| ~~Autre :~~ | UC10, UL1 | |
| **Pilotage des actions** | Enseignant coordonnateur comme pilote<br>Vers l'enseignant de la classe de référence<br>Modèle descendant | Enseignant coordonnateur comme soutien pour l'accessibilité avec et pour<br>Personnel de direction/chef des travaux, enseignants…<br>« Modèle ascendant et descendant » |
| ~~Autre :~~ | | UC10, UL1 |
| **Outils mobilisés** | Supports plus ou moins remaniés<br>Projets ponctuels avec la classe ordinaire | Supports partagés<br>Projets communs |
| ~~Autre :~~ | UC10, UL1 | |
| **Le jeune et son projet (espace et temporalité)** | Classe dédiée au dispositif comme lieu de remédiation<br>Projet scolaire<br>Une ou plusieurs années scolaires | Classe comme lieu d'accessibilisation<br>Parcours scolaire, certification<br>Plusieurs années, continuité collège-lycée |
| ~~Autre :~~ | | UC10, UL1 |

*Tableau 25: Niveaux d'indicateurs (Profil 2)*

Les différents indicateurs révélateurs des modalités de fonctionnement de ces dispositifs nous invitent à les inscrire dans une phase de transition entre « **une vision adaptative** » et « **une vision inclusive** » du jeune. Ce dernier est, d'une part, considéré comme un apprenant différent pour lequel des adaptations vont devoir se mettre en place pour lui permettre d'accéder aux contenus de cours de la classe de référence. D'autre part, il est aussi considéré comme un apprenant parmi les autres, amenant les enseignants à réinterroger leurs pratiques pour penser la mise en accessibilité de leurs enseignements.

**<u>À partir des indicateurs institutionnels :</u>**

Pour les deux dispositifs Ulis, les enjeux de scolarisation sont associés, selon les propos des enseignants coordonnateurs, à une volonté de l'établissement de viser un même niveau de réussite pour tous les élèves. Ainsi, l'enseignant coordonnateur UC10 évoque que pour lui les jeunes peuvent ne pas avoir les mêmes objectifs d'apprentissage que ceux de la classe de référence tout en disant que cela n'est pas forcément entendu par les enseignants qui se basent quant à eux sur l'idée de leur permettre d'acquérir les mêmes compétences que tous :

> *« Je pense que c'est un gros travail à faire au niveau de l'équipe sur au quotidien ce qu'on attend des élèves, c'est à dire qu'on peut parfois ne pas avoir les mêmes objectifs que pour les élèves des classes ordinaires. Mais on attend qu'il progresse dans*

*différents domaines et pas que le scolaire. C'est une subtilité qui n'est pas comprise, qui n'est pas évidente et qui est le plus gros travail de coordination... »* (UC10).

L'enseignant coordonnateur quant à lui précise des temps de concertation avec les enseignants doivent permettre de préciser les objectifs qui pourraient être ceux du jeune mais toujours au regard du référentiel de formation (ici le CAP). Dans son mode de fonctionnement, les temps où les jeunes accompagnés par le dispositif n'ont pas cours sont consacrés à de la remédiation.

*« Les 5 élèves avaient leur prof absent, et on avait trois heures d'affilée pour faire de la remédiation »* (UL1).

*« Et là, on a bien réussi à gérer. On essaie de les accompagner le mieux possible, de les récupérer pour faire de la remédiation chaque fois qu'ils ont une heure de permanence ou un trou dans leur emploi du temps »* (UL1).

*« On commence à parler éventuellement des objectifs. Est-ce qu'avec les professeurs on part directement vers l'obtention d'un CAP ? Ou est ce qu'on pense que ça va être très difficile ? »* (UL1).

Pour ces deux coordonnateurs, évoquer le point de vue et les pratiques des enseignants leur permet d'ajuster la vision et l'accompagnement des jeunes accompagnés par le dispositif Ulis.

Les finalités de l'accompagnement par le dispositif sont en cohérence avec ces enjeux institutionnels au sein du dispositif puisque les enseignants coordonnateurs sont dans l'anticipation des réponses aux besoins de chacun pour atteindre des objectifs scolaires de la classe de référence. Cela semble se construire petit à petit. L'enseignant coordonnateur UL1 se déplace et assiste par exemple aux cours de la classe de référence. Nous pouvons en déduire, sans avoir de certitudes, qu'*a minima* cela permet d'identifier les difficultés du jeune pour mieux adapter par la suite au sein du dispositif ou bien de partager des éléments avec l'enseignant pour anticiper et répondre au mieux aux besoins :

*« Et donc, il y a des enseignants qui ont commencé à venir me trouver pour me demander si je pouvais observer quelques élèves ou prendre les élèves qui passaient le CFG et qui étaient un petit peu en difficulté. Donc, j'ai travaillé avec mes élèves le CFG... On peut créer des choses, aider et penser des travaux en commun assez facilement. Mais voilà, il faut un petit peu de temps pour s'apprivoiser les uns les autres... »* (UC10).

*« L'enseignante d'arts plastiques par exemple qui était très, très bien à ce niveau là parce qu'elle adaptait beaucoup notamment pour les élèves d'Ulis, notamment pour le 3ème, parce que c'est vrai que le programme est un peu abstrait quand même mais elle adaptait et ils travaillaient avec beaucoup de plaisir avec elle. En EPS c'était pareil, les profs étaient au top avec ça »* (UC10).

*« C'est à dire que si parfois il y a un changement d'emploi du temps ou une heure de creux, on va dans un cours par exemple, là, j'ai trois élèves, je vais aller voir comment ça se passe »* (UL1).

Cependant, comme le souligne l'enseignant coordonnateur UC10, lorsque le jeune en question n'est plus en capacité de suivre les cours en classe de référence, il peut être amené à revenir sur les temps de classe au sein du dispositif Ulis :

> *« Après, j'avais inclus une élève en 6ème parce que... en français, parce que c'était une très bonne lectrice même si elle avait des problèmes de compréhension, etc. Elle avait... elle retenait quand même beaucoup les choses. Notamment, elle avait une bonne connaissance des contes et le programme de sixième est quand même beaucoup basé là-dessus et que c'était quelque chose qui lui plaisait énormément. Donc, on a fait l'inclusion toute l'année en français, et ça s'est bien passé. Elle y allait quand même avec l'AESH par contre... il y avait quand même besoin, notamment pour écrire, pour faire des productions d'écrit, pour l'aider à écrire. Mais par contre, elle a bien aimé. À la fin, ça commençait à devenir un peu compliqué pour elle. Donc, on savait qu'en cinquième année elle ne le ferait pas »* (UC10).

Nous voyons à travers ces extraits que l'objet du projet des jeunes accompagnés par le dispositif Ulis reste attaché à ses besoins confrontés à la norme scolaire portée par leur classe de référence (niveau 2 pour les deux dispositifs). Quand le jeune n'est plus en capacité malgré des adaptations, de suivre ces enseignements, il revient de manière plus importante dans la classe dédiée au dispositif Ulis avec l'enseignant coordonnateur.

Nous pouvons à ce titre, identifier un décalage entre les enjeux et les finalités concernant le dispositif UC10 et leur mise en œuvre effective. En effet, si les enjeux défendus sont de permettre à tous les jeunes d'accéder à un même niveau d'acquis scolaire avec l'appui du dispositif Ulis qui agirait en anticipation et en remédiation avec les classe de référence, dans la pratique cela n'est pas toujours possible :

> *« Et puis, l'enseignante n'était pas prête pour ça. Donc, après moi, le gros problème que j'ai trouvé... que j'ai rencontré, c'était que les enseignants dans cet établissement n'échangeaient pas beaucoup au niveau de ce qu'ils donnaient aux élèves pour que je puisse éventuellement préparer à l'avance et donc je ne pouvais pas anticiper, j'étais toujours après... en remédiation en fait...Et ça, c'est quelque chose qui m'a beaucoup gênée tout au long de l'année... »* (UC10).

La formation des enseignants mais aussi leurs représentations du métier d'enseignant auprès de ce public peuvent être questionnées face à ce constat pour lequel l'enseignant coordonnateur énonce que l'enseignante « n'était pas prête ». Par conséquent, l'objet du projet du jeune a été remodelé suivant une logique d'adaptation aux attendus scolaires de la classe de référence.

**<u>À partir des indicateurs professionnels :</u>**

Concernant à la fois les échanges menés avec des professionnels (modalités de travail entre professionnels) hors de l'établissement scolaire mais aussi avec les enseignants (outils mobilisés), ces deux indicateurs sont positionnés au niveau 2. Si des temps d'échanges peuvent avoir lieu pour commencer à mettre en place des objets de réflexions communs, il n'y pour autant pas de formalisation de ces temps de travail. Ces échanges restent ponctuels et basés sur de la transmission d'information ou bien la résolution d'un problème ponctuel sans projection à plus ou moins long terme. Du côté des professionnels hors établissement scolaire, chacun reste relativement cantonné à son champ d'intervention, les modalités de fonctionnement et les

objectifs de chacun peuvent être présentés aux autre membres du collectif mais cela ne semble pas engager les différents acteurs autour de préoccupations communes :

> *« Soit à leur demande, soit à la mienne. C'était très différent de ce qui était vu en ESS. C'était vraiment sur comment l'enfant avait progressé et s'il avait besoin d'une aide particulière ou pas, sur quelque chose de très précis »* (UC10).

> *« Et puis, quand je suis arrivée, on m'a proposé une réunion avec tous les membres du Sessad et on m'a présenté tous les enfants qu'ils suivaient, c'était bien présenté avec vraiment leurs difficultés, leurs compétences... un psychologue vraiment extraordinaire qui donnait les détails nécessaires pour que je puisse travailler sans connaître tous les détails »* (UC10).

> *« Educateurs pas mal, la famille d'accueil et un Sessad pour deux élèves. Je les ai déjà rencontrés avec l'élève à chaque fois, une fois chacun pour bien expliquer les choses, le rôle de chacun […] Donc voilà, il y avait pas mal de questions sur le rôle de l'Ulis, comment procéder, etc. […] Et avec, les deux équipes on a décidé de se voir régulièrement une fois par mois. Pas quelque chose de fixé mais un rendez-vous pour faire le point avec l'élève »* (UL1).

Du côté des enseignants, si certains contenus semblent inaccessibles pour les jeunes accompagnés par le dispositif considérés, d'autres points du programme semblent pertinents. L'enseignant peut alors accueillir dans sa classe sans avoir à modifier (ou peu) ses supports (UC10) :

> *« La prof de SVT pensait qu'il y avait des modules entre guillemets qu'ils ne pouvaient pas voir. Donc, par exemple en 4ème , puisque les programmes ont changé après, il y avait la sexualité, donc elle tenait à ce que les 4ème viennent sur ce programme-là, donc ils ne faisaient que cette partie-là par contre en 4ème »* (UC10).

L'enseignant coordonnateur UL1 quant à lui, évoque sa présence en atelier cuisine lors d'un temps de classe pour identifier les difficultés rencontrées par les jeunes accompagnés par le dispositif Ulis mais la suite de l'entretien nous apprend qu'il ne s'agit pas en fait de partager ses conclusions et d'envisager des actions concertées avec l'enseignant de l'atelier. En effet, il s'agit pour lui d'acquérir les gestes développés en atelier professionnel pour développer sa propre polyvalence afin d'accompagner par la suite les jeunes. Dans ce cadre, il sert d'intermédiaire entre l'enseignant et les jeunes sans que le premier n'interroge réellement ses pratiques tout en acceptant que l'enseignant coordonnateur soit présent au moment de l'atelier. En ce sens, nous pouvons en déduire qu'il peut y avoir des échanges, du soutien mais sans que cela ne donne lieu à une formalisation des outils et des rencontres :

> *« Mais avec les élèves que je suis, les mieux particulièrement, les gamins me posent la question je leur dis d'attendre le professeur pour savoir parce que je n'ai pas encore la maitrise de tout ça parce s'il y a un coup de main à donner à la prof, parce qu'elle a quand même plus de la moitié de mon effectif... C'est cette polyvalence qui me manque un peu je crois... »* (UL1).

Au regard de ces différents constats concernant les modalités de travail avec d'autres acteurs, nous avons associé le fonctionnement des deux dispositifs à un modèle « descendant et

ascendant », c'est-à-dire que quelques éléments existent au service d'une ouverture à d'autres acteurs. Ainsi, l'enseignant coordonnateur n'est pas seul à gérer la mise en accessibilité au sein du dispositif mais il commence à être perçu comme soutien pour rendre accessibles les apprentissages.

Enfin, concernant l'inscription temporelle et spatiale du projet du jeune, les propos des deux enseignants coordonnateurs nous donnent à penser que cela s'inscrit dans une logique de parcours scolaire : pour certains jeunes, les temps en classe de référence peuvent être plus ou moins importants mais la classe dédiée au dispositif peut constituer un espace de soutien (UC10). Le projet scolaire n'est pas la seule perspective, des compétences sociales sont aussi envisagées comme permettant au jeune d'évoluer (UC10) :

> *« Mais pour les élèves il faudrait... Il y a des élèves effectivement qui ne peuvent pas faire des inclusions, ou pas tout le temps et ils ont besoin de cet endroit comme un lieu de repli... Oui, c'est indispensable un endroit de repli pour se sentir bien quand même. Et puis, je pense qu'il faut travailler davantage aussi avec la vie scolaire sur tout ce qui est plus sur le côté de la socialisation, les temps du midi et la récréation, etc »* (UC10).

Seul l'enseignant coordonnateur UC10 évoque le Parcours Avenir comme contenu d'enseignement qui devrait être dispensé à tous les jeunes dont ceux accompagnés par le dispositif Ulis mais en classe de référence. Comme cela n'est pas le cas, il est amené à le faire au sein du dispositif car il considère ces contenus comme nécessaires. L'enseignant coordonnateur UL1 précise que certains jeunes seront amenés à demander des aménagements d'examens au regard des difficultés rencontrées, cela semble être évoqué en amont auprès des jeunes et de leurs familles.

> *« Et puis si on parle par exemple du Parcours Avenir, pour eux les élèves d'Ulis, même de la part des enseignants référents et des enseignants d'autres Ulis, ils ne voient pas à quoi ça sert... Pourquoi est-ce qu'on fait le parcours Avenir puisque de toute façon, pour certains, ils vont aller en IME alors quel intérêt ? Mais on est sur un parcours de droit commun, non ? Alors la question ne se pose pas, ils doivent pouvoir y participer avec les autres élèves mais finalement je finis par le faire toute seule sur le dispositif... Tout ce travail-là, je vais essayer de faire ce travail parce que ça me parait vraiment important »* (UC10).

> *« Ou est ce qu'on pense que ça va être très difficile ? J'ai commencé à parler aussi pour certains d'aménagement d'examens. Il y avait par exemple des lenteurs extrêmes. Je pense qu'il va falloir en parler relativement tôt, ça va être très long à mettre en place. Pour l'instant, on est encore dans les hypothèses, je suis bien claire avec eux »* (UL1).

**<u>Pour conclure :</u>**

Ces deux dispositifs (collège et lycée) forment le deuxième profil. Ils ne fonctionnement pas totalement comme des classes. S'il existe encore certains contenus de cours qui ne peuvent être abordés dans les classes de référence et dont les adaptations proposées par l'enseignant coordonnateur ne seraient pas suffisantes, des échanges commencent à se mettre en place avec les professionnels hors établissement et les enseignants pour partager des informations à propos

des jeunes accompagnés par le dispositif Ulis. Pour autant, il n'y a pas de formalisation de ces temps d'échanges ni réelle construction d'objectifs communs. Le projet du jeune s'inscrit sur plusieurs années scolaires avec pour toile de fond lorsque cela est possible, l'obtention d'une certification de type CFG en collège ou CAP en lycée. L'enseignant coordonnateur est celui qui prépare, construit et régule en partie les apprentissages effectués dans la classe de référence.

## 2.3 Un dispositif permettant de construire le parcours de formation du jeune

Pour ce troisième groupement de dispositifs, en nous appuyant sur la grille d'analyse, nous avons fait le choix de regrouper les dispositifs dont les indicateurs se centraient principalement au niveau 3. Ces sont 2 dispositifs, un en collège (UC13) et un en lycée (UL5) qui correspondaient à ce critère qui les distinguent des autres regroupements :

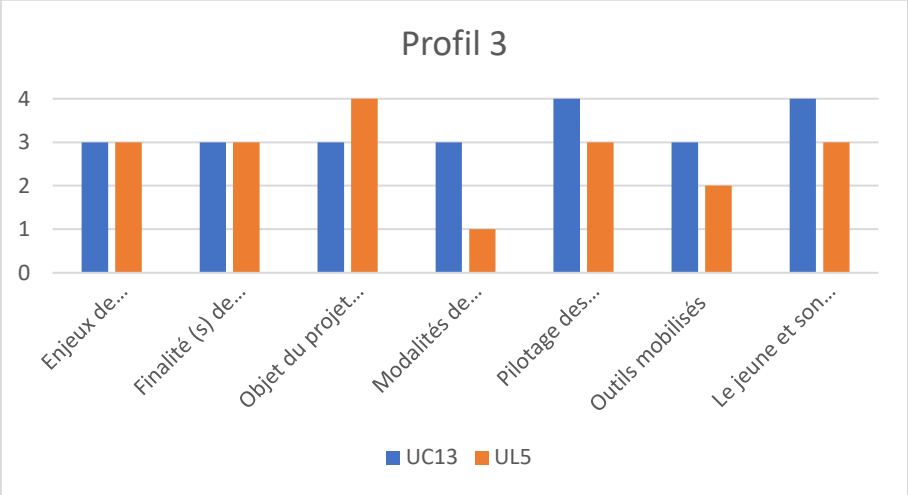



*Figure 8: Indicateurs des dispositifs du Profil 3*

Cela nous permet d'associer les modalités de fonctionnement de ces dispositifs à « une vision inclusive » avec des éléments d'ouverture vers « une vision systémique » du jeune. Dans ces deux cadres, le jeune n'est pas perçu uniquement au regard de ses difficultés, de ses besoins référencés à son handicap ou à ses troubles, mais il est progressivement pris en compte au regard de ses besoins, de ses difficultés et de ses aspirations dans une perspective à relativement long terme.
La répartition des niveaux d'indicateurs est la suivante :

| | 3-Vision inclusive | 4-Vision systémique |
|---|---|---|
| **Enjeux de scolarisation** | Egalité des acquis scolaires | Egalité de réalisation sociale |
| ~~Autres :~~ | UC13, UL5 | |
| **Finalité (s) de l'accompagnement par le dispositif Ulis** | Anticipation et réponse aux besoins de chacun pour atteindre des objectifs scolaires collectifs | Prise en compte des objectifs communs et individuels pour permettre à chacun de réaliser son potentiel en tant que futur citoyen |
| ~~Autre :~~ | UC13, UL5 | |
| **Objet du projet pensé/élaboré pour/par le jeune** | Retour à une scolarisation « ordinaire » et développement de son autonomie au sein de l'établissement | Insertion sociale et professionnelle au regard des aspirations, capacités, besoins du jeune |
| ~~Autre :~~ | UC13 | UL5 |
| **Modalités de travail entre professionnels** | Collectif implanté | Organisation apprenante |
| Autre : UL5 (2) | UC13 | |
| **Pilotage des actions** | Enseignant coordonnateur comme soutien pour l'accessibilité avec et pour<br>Personnel de direction/chef des travaux, enseignants…<br>« Modèle ascendant et descendant » | Professeur principal<br>Enseignant …<br>Enseignant coordonnateur comme personne ressource<br>« Modèle systémique et multiscalaire » |
| ~~Autre :~~ | UL5 | UC13 |
| **Outils mobilisés** | Supports partagés<br>Projets communs | Supports partagés Outils de droit commun puis spécifiques propres aux différents professionnels déjà engagés ou à venir |
| Autre : UL5 (2) | UC13 | |
| **Le jeune et son projet (espace et temporalité)** | Classe comme lieu d'accessibilisation<br>Parcours scolaire, certification<br>Plusieurs années, continuité collège-lycée | Etablissement scolaire<br>Parcours scolaire, certification ou autre<br>Plusieurs années, insertion sociale et professionnelle, continuité collège-lycée- poursuite d'étude ou entrée dans la vie active |
| ~~Autre :~~ | UL5 | UC13 |

*Tableau 26: Niveaux d'indicateurs (Profil 3)*

## <u>À partir des indicateurs institutionnels :</u>

D'après les propos des deux enseignants coordonnateurs, les enjeux institutionnels portés dans leurs établissements respectifs et les finalités du dispositif visent un même niveau de réussite de tous les élèves et ce quelles que soient leurs difficultés en référence aux attendus scolaires. L'enseignant coordonnateur UC13 évoque le travail réalisé auprès des enseignants depuis 3 ans afin de les accompagner dans la prise en compte des jeunes accompagnés par le dispositif Ulis en précisant la portée des aménagements pensés ensemble en amont et en aval des temps d'enseignements en classe de référence, tous les élèves y compris en dehors de ceux accompagnés par le dispositif pouvant en bénéficier sans exception :

> *« Travailler avec eux pour l'adaptation, leur montrer qu'adapter un contrôle, ça ne prend pas une heure. Leur montrer qu'un cours, le prévoir sur informatique, ça ne prend pas non plus une heure et que ça pouvait faciliter justement pour les élèves Ulis,*

*mais pour d'autres aussi. C'est un travail que je fais depuis 3 ans. On y arrive pas mal. J'ai encore 3-4 récalcitrants sur une trentaine d'enseignants, mais on est pas mal, on y arrive même »* (UC13).

L'enseignant coordonnateur UL5 quant à lui, explique que tous les enseignants sont prêts à accueillir des jeunes accompagnés par le dispositif Ulis, il fait la corrélation avec le fait que les jeunes sont d'office inscrits en CAP même si leur projet n'est pas bien défini. Il ajoute que dans certaines sections de CAP, près de la moitié des effectifs peut représenter les jeunes qu'il accompagne :

*« Tous les élèves ont droit à la scolarité. Les élèves, au contraire, les collègues du moins me disent que de toutes façons, si on a besoin de mettre des élèves. Je veux bien les accueillir. Il y a vraiment une bonne prise en compte. Et puis maintenant ils sont tous inscrits en CAP en classe de détermination […] Je pense qu'on aura bientôt des CAP à moitié Ulis »* (UL5).

L'accompagnement par le dispositif se fait en considérant le jeune comme un apprenant parmi d'autres. Les jeunes fréquentent majoritairement les deux CAP à « publics prioritaires » sur les 5 qui sont présents dans l'établissement. Les enseignants étant habitués à faire classe avec des apprenants aux profils très différents, les jeunes accompagnés par le dispositif Ulis peuvent y suivre la majorité voire la totalité des cours, ce qui impacte les possibilités de suivis au sein du dispositif Ulis :

*« En effet, ça ne va pas poser de problème non plus. Personne ne m'a jamais répondu. On n'est pas d'accord là. Il faut que j'arrive à les ressortir des cours parce que si je leur dis de revenir en plus des heures de cours, ça veut dire qu'on alourdit l'emploi du temps alors que ce n'est pas le but. Oui, mais si on leur fait rater les cours, oui, ce n'est pas terrible non plus. Il faut qu'on arrive à trouver un bon compromis »* (UL5).

L'enseignant coordonnateur UL5, à travers ses propos, aborde la question du parcours de formation du jeune qui doit s'envisager sur du long terme, au-delà de la seule certification de type CAP. Alors même que des jeunes accompagnés par le dispositif Ulis sont engagés sur un parcours de CAP les menant à la certification, il évoque avec les familles les difficultés qui pourraient être rencontrées en termes d'insertion professionnelle. Il met en avant le fait que l'obtention du CAP ne donnera pas systématiquement accès à un emploi et invite les familles à prendre appui sur les services de soins pour penser des alternatives. Cela correspond à un niveau 4 concernant l'indicateur « objet du projet » :

*« Moi aussi, je vais être très claire au niveau des parents là-dessus. Je leur dis ok vous voulez qu'il ait un CAP, mais bon, il faut peut-être explorer d'autres pistes en relation avec les services de soins »* (UL5).

**<u>À partir des indicateurs professionnels :</u>**

L'enseignant coordonnateur UL5 évoque des difficultés à contacter et rencontrer certains acteurs mais d'autres sont décrits comme plus accessibles. Pour autant, ces derniers sont mobilisés soit par l'enseignant coordonnateur (des professionnels, association chargée de l'insertion professionnelle), soit de leur propre initiative (les familles d'accueil). Les rencontres sont ponctuelles, non formalisées, elles ne prennent pas appui sur des outils en particulier :

*« Une éducatrice pour la famille, elle s'est manifestée en mai, donc je ne sais pas trop, pas vraiment préoccupée par le jeune […] celle-là je lui ai envoyé un mail il y a 15 jours, rien pas de retours... »* (UL5).

*« L'orthophoniste… Des éducateurs… Psychologue… Je les contacte dès qu'il y a un souci… On n'a plus de Sessad, ils sont trop grands. Pour de plus en plus de jeunes, leurs familles d'accueil et du coup, ils viennent et pas qu'aux ESS, ils viennent souvent au début pour présenter le jeune, ses difficultés… »* (UL5).

*« Mais du coup, c'est moi le plus souvent qui rentre en contact avec les partenaires. La semaine dernière il y a eu une psychologue qui m'a rappelée pour me dire attendez avec ce jeune-là c'est pas du tout ce qu'il faut faire. Et donc, on a réfléchi à trouver une autre solution pour ce jeune. En direct au téléphone... il y en a qui sont très réactifs, j'ai leur numéro de téléphone perso, donc un SMS, des appels et par mail, c'est en direct quand il y a une situation qui se présente »* (UL5).

Une association en particulier est mobilisée pour accompagner les jeunes à leur sortie du système scolaire. L'enseignant coordonnateur a ainsi l'opportunité, une fois par an, de faire le point avec la personne chargée de ce suivi pour évoquer d'autres possibilités de formation professionnelle. Si ces rencontres sont ponctuelles, elles sont néanmoins régulières et portent sur un objectif précis autour duquel se concertent les deux professionnels :

*« Mais ça n'empêche. Il faudrait peut-être creuser le fait qu'ils pourraient avoir la RQTH et travailler plus sur l'insertion professionnelle. C'est pris en charge par une association, on se voit une fois par an pour voir s'il y a des opportunités d'apprentissage* » (UL5).

Cependant, l'enseignant coordonnateur UC13 organise des temps de concertation avec différents partenaires, de manière régulière. Des actions communes sont mises en œuvre pour permettre de suivre au mieux le jeune mais aussi de repenser d'autres actions, d'élaborer des pistes de réflexion communes. Cela ne concerne pas seulement les jeunes accompagnés par le dispositif Ulis et s'inscrit dans une logique globale où le directeur de la Segpa est aussi engagé :

*« Je travaillais donc avec l'Itep de [ville]. J'ai travaillé l'IME de [ville]...J'ai monté avec l'autre collège, le directeur de la Segpa et moi, on est allé au CMP. On a fait un partenariat avec le CMP pour avoir synthèses tous les trimestres pour les gamins qui sont suivis donc pas que sur les élèves de l'Ulis ou de la Segpa, mais sur tout le collège... On fixe deux heures par trimestre pour faire la synthèse et un pôle d'écoute et de parole qui va être géré par le CMP au collège »* (UC13).

*« Mais du coup, ça nous permet d'avoir des professionnels sur place parce que parfois, on est un peu démuni face à des situations d'élèves. On pense qu'il pourrait y avoir un suivi dont on ne sait pas... ils peuvent prendre le relais ou nous ré aiguiller, on va travailler avec l'infirmière pour dire ben oui, tout compte fait, il y a un souci. Et du coup, ça nous a vraiment ouvert les portes du CMP »* (UC13).

Dans ce contexte, nous pouvons associer ces modalités de travail avec les professionnels extérieurs à un « collectif implanté » au sens où les professionnels sont amenés à partager leurs

espaces et leurs outils pour définir des préoccupations communes et accompagner au mieux les jeunes qu'ils suivent.

Concernant le travail mené auprès des enseignants de classe de référence, la démarche de l'enseignant coordonnateur UC13 repose sur une mise en place rapide des temps en classe de référence, la mise à disposition d'outils pour l'enseignant afin d'observer l'élève en classe pour pouvoir faire un bilan qui ne porte pas exclusivement sur des compétences disciplinaires. L'enseignant coordonnateur « provoque » en quelque sorte, l'identification d'outils et de pistes permettant de faire un bilan avec l'enseignant avant de proposer des actions :

> *« Mais en fait, on a fait le choix de ne pas choisir les enseignants en fonction de s'ils voulaient prendre ou non les élèves. Ils font la rentrée dans leur classe, une semaine dans leur classe. Avec l'AESH, on passe dans les classes pour rencontrer les professeurs et voir comment ça s'est passé. Ils ont une fiche de grille d'observation à me remplir et après, on a fait l'emploi du temps adapté à partir du vendredi matin et il est en place dès le lundi matin »* (UC13).

> *« Sauf que je fais une fiche avec des compétences de socialisation aussi, ça peut être...pratique... »* (UC13).

Cela n'est pas le cas pour l'enseignant coordonnateur UL5 qui relate avoir précisé à plusieurs reprises à des enseignants la présence de jeunes accompagnés par le dispositif dans leurs classes sans que cela ne déclenche de réaction particulière de leur part, les jeunes passant relativement « inaperçus » pour certains enseignants. Les propositions faites d'accompagnement de la part de l'enseignant coordonnateur et la présence de l'AESH sur des temps de cours semblent indiquer que ce sont les contenus (aspects didactiques et pédagogiques) qui sont ciblés pour accompagner le jeune. Pour autant, au regard du peu de retour fait de la part des autres enseignants, nous en déduisons que les supports ne nécessitent pas ou peu de concertation.

> *« De toute façon, il y a un collègue qui s'est rendu compte en fin d'année que cet élève-là était Ulis. Donc, comme quoi ça ne sert à rien non plus de les stigmatiser. Et pourtant, ce n'était pas faute de lui avoir dit « si tu as besoin je peux aller avec toi ou l'AVS ». En même temps, c'est plutôt bon signe »* (UL5).

Au regard de ces différents éléments, les modalités de fonctionnement de dispositif, nous pouvons associer le dispositif UL5 à un « modèle ascendant et descendant » où l'enseignant coordonnateur semble bien perçu comme un soutien pour rendre accessibles les cours dispensés en classe de référence. L'enseignant coordonnateur distingue le rôle de professeur ressource de celui de coordonnateur : en tant qu'enseignant coordonnateur, il peut être sollicité par des enseignants à propos de jeunes non accompagnés par le dispositif au risque de devoir tout prendre sous sa responsabilité étant donné qu'il est enseignant spécialisé et coordonnateur. Cependant, étant donné qu'il y a d'autres professeurs référents (pour les dys), son expertise n'est pas mobilisée mais « cantonnée » au suivi des jeunes accompagnés par le dispositif. Il n'est donc pas perçu comme professeur ressource par les enseignants :

> *« [dans] deux CAP, des élèves qui ne sont pas en Ulis mais qui auraient dû l'être avec un profil à besoins très particuliers...Il n'y a pas trop des choses qui sont mises en place pour leur suivi vu qu'ils ne sont pas Ulis. Nous on est là, toujours bienveillant, mais les collègues auraient tendance à nous demander de nous en occuper aussi, de déléguer... »* (UL5).

*« Ce qu'il y a de mis en place maintenant, c'est beaucoup pour les dys, des référents PAP et là c'est vraiment différencié, ils ne veulent pas que je m'en occupe en disant que les dys ce n'est pas pour toi, ils ne sont pas Ulis »* (UL5).

L'enseignant coordonnateur UC13 quant à lui s'inscrit dans un « modèle systémique et multiscalaire » au sens où il n'est pas le seul à piloter les actions pour accompagner les jeunes dans leur parcours. La mobilisation de professionnels extérieurs et des enseignants autour d'outils communs permettent de dégager des objectifs communs. De plus, il est perçu comme un interlocuteur légitime pour répondre à des préoccupations envers d'autres élèves, il est en ce sens reconnu comme une personne ressource.
Enfin, comme le montre la description de la réunion de rentrée, le temps consacré à la présentation de jeunes ayant des difficultés, relevant ou non d'un accompagnement par le dispositif Ulis, se fait de concert avec d'autres professionnels de manière à ce que les enseignants puissent s'y référer sans que l'enseignant coordonnateur soit le seul interlocuteur :

*« En fait, ils savent qu'à la rentrée, je fais un point... une heure, qui est réservée à la pré-rentrée où je suis là. Il y a la collègue de l'Itep, l'enseignante référente, l'infirmière. Il y a des AESH qui vont être en poste et là, on présente tous les cas particuliers, Ulis, pas Ulis, MDPH, pas MDPH, mais les cas particuliers à tous les enseignants en disant attention, il y a telle adaptation à faire, telle chose à pas dire, il y a des choses à ne pas faire et du coup, ils sont tous au courant »* (UC13).

*« Du coup, tout le monde sait que ça permet vraiment de faire le point et ils savent qui sont les autres interlocuteurs. Pendant longtemps, c'était moi, non ! Il y a aussi d'autres gens. l'Itep, c'est ma collègue, pour tout ce qui est dossier MDPH demande vous pouvez venir me voir si vous avez un doute, je peux vous aiguiller sur ce que ça peut être mais allez voir l'enseignante référente et du coup, ça leur permet de visualiser les gens et de savoir vers qui se tourner en fonction du besoin, tout en me gardant personne ressource pour certains gamins en difficulté, il a tel ou tel comportement je n'arrive pas à le faire travailler »* (UC13).

*« Après, on verra et on arrive à faire ce travail-là où maintenant, ils viennent me voir pour me parler d'autres élèves qui leur posent difficulté ou en me disant tiens, il me fait penser à tel élève que j'ai eu parce qu'il y a telle ou telle difficulté, est ce que tu penses que je peux adapter pareil ? »* (UC13).

Concernant l'indicateur lié à l'espace et à la temporalité du projet, les deux enseignants coordonnateurs s'inscrivent dans une perspective à long terme en prenant en considération une progression du projet sur plusieurs années avec une préoccupation en lien avec l'insertion professionnelle. Pourtant, les propos de l'enseignant coordonnateur UL5 précisent combien la visée certificative est privilégiée tout en déplorant le manque de réflexion sur des perspectives à plus long terme (insertion professionnelle), car celle-ci n'est pas mise en œuvre actuellement alors que les jeunes sont au plus proche d'une sortie du système scolaire :

*« Avoir un CAP d'accord mais parce qu'on est là et après ? Il y aurait un travail à faire là-dessus. Chose qui est difficile à faire dans la mesure où ils sont assez, où ils sont en CAP avec les autres. La relation avec l'entreprise est parfois gérée que par le prof principal, puisque ça se passe bien. Mais ça n'empêche. Il faudrait peut-être*

*creuser le fait qu'ils pourraient avoir la RQTH et travailler plus sur l'insertion professionnelle »* (UL5).

L'enseignant coordonnateur UC13, bien qu'il exerce au collège, propose une progression en termes d'évolution du projet : si les deux premières années restent ancrées dans l'acquisition de compétences scolaires, les deux années suivantes visent à permettre au jeune et à sa famille d'opérer une véritable bascule de manière à envisager le parcours de formation professionnelle. Ce dernier est pensé en priorité au regard d'une certification de type CAP mais l'enseignant coordonnateur évoque aussi des possibilités de suite de parcours en dehors du lycée au regard des difficultés des jeunes :

*« ... En 6ème- 5ème, ils n'en sont pas encore à ça. Quand on en parle ils nous regardent avec des grands yeux avec l'orientation. Sauf que l'orientation Ulis c'est en décembre de l'année de 3ème. Donc, en fait, on n'a que 3 ans et demi donc on commence à en parler en 6ème- 5ème... c'est surtout... Ils attendent de valider beaucoup de compétences et de voir si l'enfant peut rattraper un retard. On leur fait comprendre qu'on ne peut pas savoir déjà sur 2 ans comment va évoluer l'élève, mais que le but, c'est qu'ils acquièrent des compétences pour avoir un niveau pour pouvoir entrer en CAP. Après, on ne les leurre pas en fonction des difficultés du gamin. Il y en a. On sait très bien qu'ils iront en IMpro parce que là, ils arrivent au bout de ce qu'ils peuvent faire […] Mais c'est vrai que souvent, en 6ème - 5ème, ce sont des compétences scolaires. Mais on reste très souvent scolaire très scolaire en 6ème, 5ème et après, il serait même trop scolaire 6ème, 5ème et ils oublieraient 4ème- 3ème et ils seraient plus sur le professionnel. Ils font une bascule entre les deux... »* (UC13).

*« Et il y a quoi après ? Qu'est-ce qu'il y après le Collège, alors je détaille toutes les options possibles entre le CAP avec Ulis lycée, le CAP tout court, l'apprentissage, l'IMpro, les MFR... »* (UC13).

**Pour conclure :**

Ces deux dispositifs (collège et lycée) forment le troisième profil. Ils ne fonctionnement pas comme des classes. Les enseignants des classes de références sont accompagnés pour anticiper et réguler les contenus sur les plans didactiques et pédagogiques. La présence des jeunes au sein du dispositif n'est pas la priorité.
Les enseignants ainsi que des professionnels extérieurs sont mobilisés, et peuvent prendre appui sur des outils partagés pour se questionner au regard des besoins des jeunes. L'enseignant coordonnateur n'est pas le seul référent de l'établissement scolaire concernant le parcours de scolarisation des jeunes, car les missions sont relativement partagées. Il peut être perçu comme personne ressource par les enseignants. Si l'obtention d'une certification de type CAP en lycée est visée, leurs préoccupations sont aussi tournées sur l'insertion professionnelle des jeunes accompagnés par le dispositif.

## 2.4 La place du jeune et de sa famille

Les indicateurs concernant les modalités de participation de la famille et du jeune, qui avaient été extraits dans un premier temps des analyses de chaque dispositif vont maintenant être interrogés à partir d'un ensemble de questions.

Pour avoir un aperçu des niveaux de participation, nous nous sommes donc basé sur notre grille d'analyse et avons positionné, à partir d'extraits d'entretiens, les modalités de participation des jeunes et des familles.
Pour rappel, ces niveaux ce répartissent ainsi :

| **Modalités de participation de la famille, du jeune** | | | |
|---|---|---|---|
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| Informée le projet | Consultée et informée sur le projet | Projet initié par les professionnels, consultation de la famille | Projet co-construit |

Pour répondre à cette première question, nous allons prendre appui sur le graphique suivant :

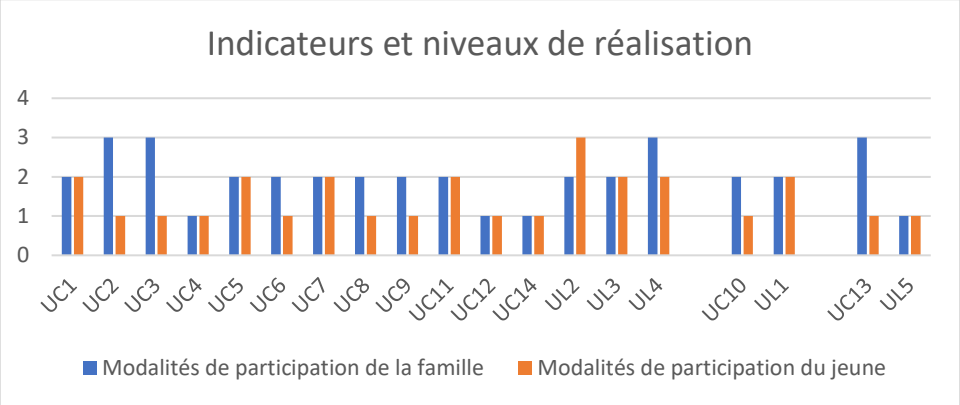



*Figure 9: Niveaux de participation des jeunes et des familles*

**Participation de la famille :**

Tout d'abord, observons de plus près les modalités de participation des familles. La répartition se fait des niveaux 1 à 3. Pour quatre dispositifs (UC4, UC12, UC14, UL5), les modalités de participation des familles se situent à un premier niveau. Cela signifie que la participation se limite à la réception d'informations provenant de l'enseignant coordonnateur. L'avis des familles n'est pas (ou très rarement) sollicité mais cela n'empêche pas les familles de chercher de l'information concernant le parcours de scolarisation de leur jeune.
Par exemple, l'enseignant coordonnateur UC12, organise des temps de rencontre avec les familles pour leur présenter ses objectifs, faire des points d'étape mais sans connaître leurs attentes :

*« J'essaie de les avoir toutes au téléphone avant la fin d'année, pour justement les prévenir qu'en septembre, j'essayais de voir toutes les familles pour faire un point, savoir les objectifs de l'année pour leurs enfants, pour mes élèves et pour leurs enfants. Voilà... pour les 4ème - 3ème, je leur parle des stages, de l'orientation pour les 3ème. Un peu expliquer ce qu'on attendait à propos du niveau scolaire. Les 6ème - 5ème c'est pour faire un point, faire connaissance... »* (UC12).

*« Alors certains m'en ont parlé parce qu'ils connaissaient déjà, souvent parce que l'aîné était passé avant et qu'il était déjà passé par là. Mais il y en a d'autres c'est vrai que je ne sais pas... Je ne leur ai jamais demandé en fait... Je le note dans mon carnet des choses à faire !*

*C'est vrai... Certains m'abordent spontanément et d'autres sont un peu perdus au final dans ce que c'est... J'essaie de leur expliquer jusqu'où on emmène leur enfant... Pourquoi je suis là mais je ne leur demande pas s'ils ont des attentes... mais sinon, après moi, c'est plus parce que j'ai l'habitude... »* (UC12).

Pour 11 dispositifs (UC1, UC5, UC6, UC7, UC8, UC9, UC10, UC11, UL1, UL2, UL3), les modalités de participation des familles relèvent plutôt du deuxième niveau qui se concrétise par le fait que les familles sont informées et consultées à propos du projet du jeune. Dans ce cadre, les familles sont sollicitées pour donner leur point de vue, elles peuvent donc exprimer leurs attentes. Bien qu'elles soient consultées, cela ne veut pas dire pour autant que leur avis/demande soit systématiquement pris en compte.
Par exemple, pour l'enseignant coordonnateur UC1, les temps d'échanges (par mail, téléphone) peuvent se multiplier selon les demandes des familles pour accompagner au mieux le jeune :

*« J'ai plutôt des familles-partenaires, je les rencontre dès qu'ils veulent, je laisse mon mail et mon téléphone et maintenant, j'ai des enfants avec des histoires assez compliquées, des enfants qui ont besoin de cadre, énormément .... Donc le suivi très, très collé des enfants, on communique vraiment bien et tout le temps, par échange de mails, je laisse mon mail personnel aux parents.... C'est plus simple, on gagne du temps... »* (UC1).

Pour l'enseignant coordonnateur UL1, les attentes des familles sont connues mais, estimant que celles-ci ne sont pas forcément en adéquation avec l'obtention d'une certification de type CAP, l'enseignant coordonnateur s'attache à poser un cadre clair vis-à-vis des parents :

*« Je pense qu'elles attendent beaucoup, je leur ai expliqué... On n'est pas les garants de l'obtention du CAP, il faut qu'on soit très clair, ils ont des attentes assez énormes pour certaines »* (UL1).

Enfin, les modalités de participation des familles atteignent le niveau 3 pour les dispositifs UC2, UC3, UC13 et UL4. Cela signifie que les familles, à partir d'éléments soulevés par elles ou bien par l'enseignant coordonnateur, peuvent formuler un avis qui va influencer la construction et/ou la réalisation du projet. L'enseignant coordonnateur est celui qui va initier la réflexion (objectifs à atteindre par exemple) puis les familles vont pouvoir engager elles-mêmes des actions qui répondent à ces objectifs. Elles participent donc aux prises de décisions et à la construction du projet.
L'enseignant coordonnateur UC13 estime comme incontournable le travail avec les familles. Il s'agit pour lui de confronter les points de vue pour construire son parcours de formation. Il est amené à aborder certains points pour permettre aux familles de se projeter et d'anticiper :

*« Parce que si on ne rencontre pas les familles, on ne peut pas faire un travail. Pour moi, je ne peux pas faire un travail correct si je n'ai pas rencontré les familles, si je n'ai pas discuté avec eux, s'ils n'ont pas expliqué les problématiques qu'ils peuvent avoir avec leur enfant »* (UC13).

Pour l'enseignant coordonnateur UL4, les préoccupations et les objectifs des familles sont connus, il est amené à les rencontrer, à entendre leur avis (« chacun peut s'exprimer »). L'enseignant coordonnateur insiste sur le fait que les familles « sont focalisées là-dessus ». Ses actions semblent se calquer sur cet objectif avec une centration sur la classe de détermination qui va pouvoir faire évoluer les perspectives du projet pour les familles :

*« Et pour ma détermination, on reçoit toutes les familles avec le proviseur adjoint chargé de ma classe, et le CPE. On les reçoit, on voit les projets de l'élève, chacun peut s'exprimer, voilà... Mais les familles attendent toutes une chose, c'est que je leur trouve tous une place en CAP... Surtout qu'ils passent le CAP... ils sont focalisés là-dessus. Il n'y a pas d'autre solution et c'est pour ça que l'année de détermination est forte utile. Donc je rencontre souvent les familles ou alors je les joins par téléphone, ils ont mon numéro perso, ils m'appellent même tard... »* (UL4).

**Participation du jeune :**

Intéressons-nous maintenant aux modalités de participation des jeunes. Au sein de 11 dispositifs sur les 19 (UC2, UC3, UC4, UC6, UC8, UC9, UC10, UC12, UC13, UC14 et UL5), les modalités de participation des jeunes restent associées un premier niveau, celui de l'information. Les jeunes ne sont pas particulièrement mobilisés pour donner leur point de vue, pour faire des demandes.
L'enseignant coordonnateur UC14 évoque les difficultés rencontrées par les jeunes pour s'exprimer et donner leur avis, il ne met pas en place de temps particuliers pour évoquer le projet avec le jeune et tente de faire venir les familles dans l'établissement dans un premier temps (propos tenus hors entretien). L'enseignant UC13 se rend compte à la question posée lors de l'entretien, ne pas recueillir les attentes du jeune et ni les mobiliser autour de leur projet :

*« Mais en même temps… je me rends compte que finalement… je ne pose jamais la question directement aux jeunes, je les connais bien c'est vrai, je leur dis ce que l'on fait pour eux mais je pourrais mieux les prendre en compte finalement… »* (UC13).

*« Mais ils ne sont pas habitués à s'exprimer et à avoir un avis »* (UC14).

Pour les dispositifs UC1, UC5, UC7, UC11, UL1, UL3 et UL4, les modalités de participations se situent au deuxième niveau, celui de la consultation.
Au sein du dispositif UC1 par exemple, les jeunes sont consultés quant aux disciplines dans lesquelles ils souhaitent rejoindre leur classe de référence mais pour autant, le choix définitif relève de l'enseignant coordonnateur qui prend en compte les volontés d'accueil des jeunes accompagnés par le dispositif :

*« Donc je fais en fonction du choix des élèves, j'écoute les vœux de mes élèves, pour ceux de l'année je peux leur demander en fin d'année ce qu'ils veulent faire, je fais en fonction des collègues qui sont partants mais dans l'ensemble, ils sont partants. En fonction des possibilités des gamins...* » (UC1).

Au sein du dispositif UL1, des actions menées nécessitent la présence du jeune (rencontres avec le Sessad et/ou avec la famille d'accueil) mais ce dernier n'est pas mobilisé pour faire des choix professionnels, pour prendre des décisions mais pour faire un bilan :

*« Ben voilà. Et avec, les deux équipes on a décidé de se voir régulièrement une fois par mois. Pas quelque chose de fixé mais un rendez-vous pour faire le point avec l'élève, peut-être pas toute la séance mais une partie... » (UL1).*

Les modalités de participation des jeunes atteignent le troisième niveau de réalisation uniquement au sein du dispositif UL2. En effet, si les ateliers et les stages en entreprises sont orchestrés par l'enseignant coordonnateur au regard des envies du jeune, le travail réalisé en accord avec les professionnels est l'occasion de confronter les jeunes à la réalité d'un métier. Quand le jeune s'aperçoit d'un décalage entre ce qu'il pensait et la réalité, l'enseignant coordonnateur et les professionnels proposent des éléments de réflexion qui peuvent amener le jeune à modifier son projet :

> *« Et puis, je vois moi l'année dernière, une de mes élèves qui voulait absolument faire du toilettage canin. Et elle a fait deux stages qui se sont bien passés. Mais en écoutant le discours de la professionnelle, qui lui a dit tu gardes ça comme passion, peut être qu'un jour, tu reviendras mais pour l'instant, je te conseille de voir autre chose. Elle s'est tournée vers le métier de la vente et là elle est en CAP Vente et elle est la meilleure de sa classe. Alors on essaie d'avancer avec les moyens que l'on a et de voir dans l'intérêt du jeune qu'il s'épanouisse aussi »* (UL2).

Enfin, nous avons tenté d'observer s'il existait une corrélation entre les modalités de participation des jeunes et des familles avec le profil du dispositif sans que cela ne soit révélateur d'une certaine catégorisation. Les différents niveaux de participation des familles comme des jeunes sont relativement répartis selon les profils des dispositifs.

**Pour conclure :**

Concernant les modalités de participation des familles, nous pouvons observer trois niveaux de réalisation qui ne sont pas spécifiquement corrélés au niveau collège ou bien lycée. *A minima* les familles sont informées du projet porté par l'enseignant coordonnateur pour le jeune, au mieux elles participent à partir de pistes significatives soulevées par l'enseignant coordonnateur pour construire et réaliser le projet du jeune.
Du côté des modalités de participation des jeunes, trois niveaux de réalisation sont présents, mais il y a une forte concentration des indicateurs au niveau 1 donc celui de l'information pour 13 dispositifs sur les 19 observés. Un seul enseignant coordonnateur (UL2) mobilise les jeunes autour de leur projet (ici le projet professionnel) en leur proposant des situations de découverte leur permettant de conforter ou modifier leur projet.
Notons par ailleurs qu'au sein de 10 dispositifs (UC1, UC4, UC5, UC7, UC11, UC12, UC14, UL1, UL3 et UL5), les modalités de participation des jeunes et des familles sont de même niveau. Cela pourrait être associé à une attitude de l'enseignant coordonnateur. Cette attitude, définie comme une « disposition d'esprit, déterminée par l'expérience à l'égard d'une personne et qui porte à agir de telle ou telle manière[147] », serait constante à l'égard du jeune et de sa famille. Ces deux acteurs seraient donc considérés comme étant partie prenante du projet de la même façon.
Au sein de 8 dispositifs, ce sont les modalités de participation de la famille qui atteignent un niveau supérieur à celui du jeune (UC2, UC3, UC6, UC8, UC9, UC10, UC13 et UL4). Cela indiquerait que la priorité de participation est donnée à la famille plutôt qu'au jeune concernant le rapport au projet.
Enfin, au sein du seul dispositif UL2, c'est la participation du jeune qui prévaut sur celle de sa famille. Cela indiquerait que l'accompagnement au quotidien du jeune serait l'occasion de mettre en place des situations résistantes et concrètes lui permettant d'exprimer des choix et de donner du sens au projet dans lequel il est directement engagé.

[147] Définition provenant du CNRTL sur https://www.cnrtl.fr/definition/attitude [consulté le 1er juillet 2020].

## 2.5 Quel est l'objet des temps d'échanges, des moments de rencontres?

Pour tenter de répondre à cette question, nous avons tout d'abord voulu voir s'il existait une certaine régularité entre des modalités de participation des jeunes et des familles lors d'une scolarisation avec le dispositif Ulis en collège ou bien en lycée :

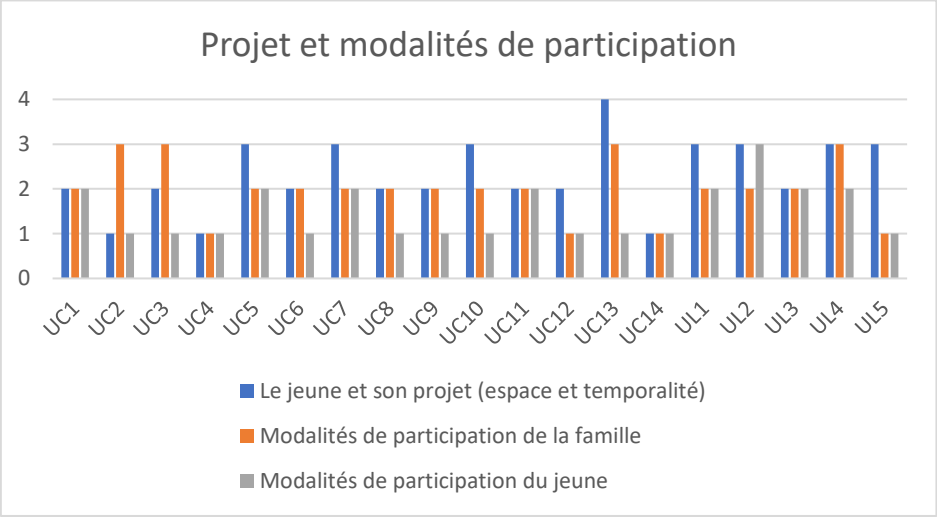



*Figure 10: Projet du jeune et modalités de participation des jeunes et des familles*

Des différences apparaissent (mais sont à relativiser au regard du nombre d'entretiens menés) : les modalités de participation des familles au premier niveau sont essentiellement représentées au collège et quand c'est le cas, le niveau de participation des jeunes est identique (UC4, UC12, UC14) alors que ce n'est le cas que pour le dispositif UL5 au lycée.
La majorité des modalités de participation des familles est de niveau 2 en collège et en lycée mais la participation des jeunes est identique uniquement pour 4 dispositifs en collège et une en lycée. Pour 3 dispositifs en collège, les modalités des familles dépassent le niveau 2 (UC2, UC3 et UC13) mais un seul en lycée (UL4). La consultation des jeunes (niveau 2) est plutôt présente en lycée.
Pour affiner ces données, nous avons fait le choix de les adosser à l'indicateur portant sur « le jeune et son projet » afin d'identifier si le sujet des échanges/des rencontres avec la famille et le jeune entraient en cohérence. Nous allons faire une distinction entre les données concernant le collège (lieu ou se prépare le projet professionnel dont le choix d'une orientation particulière) et le lycée (lieu où se prépare la validation d'une certification professionnelle ainsi que l'insertion professionnelle).

**<u>Au collège :</u>**

Pour commencer, concernant **les dispositifs fonctionnant comme une classe**, le contenu des échanges avec les familles varie d'un dispositif à l'autre.
Pour l'enseignant coordonnateur UC2, les rencontres avec les familles sont l'occasion de se focaliser sur la connaissance du jeune. Le point de vue des familles est important, ces dernières ont un poids quant à l'organisation du parcours de scolarisation du jeune au sens où l'enseignant coordonnateur dit prendre le temps de rassurer les parents et s'adapter aux besoins du jeune et aux attentes de la famille :

*« On fait un accueil dans la classe des parents. J'explique la particularité du dispositif, les anciens parents sont aussi les bienvenus, évidemment. Et puis ensuite, je reçois les parents en individuel tout au long du mois de septembre-octobre pour avoir une connaissance approfondie de l'élève. Et puis moi, que je puisse répondre à toutes leurs interrogations et ce que je fais, et c'est ma priorité absolue »* (UC2).

L'enseignant coordonnateur UC4, quant à lui, fonctionne par transmission d'informations en direction des familles, à la fois par rapport au fonctionnement du dispositif mais aussi concernant la possibilité pour certains élèves de passer le Certificat de Formation Générale (CFG) sans que cela soit forcément l'objectif. Il évoque ne pas pouvoir travailler sur le projet professionnel du fait d'un faible niveau de maturité et de niveau scolaire des jeunes ainsi qu'un manque de connaissance du fonctionnement du dispositif et du système de certification proposé au collège. Pour l'enseignant coordonnateur, les familles s'attendent à ce que le dispositif permette au jeune de retourner en classe sans soutien du dispositif Ulis :

*« Qu'est-ce qu'ils attendent ? Puisqu'on est au collège... que leur enfant revienne dans la norme... Il y a un peu du leurre dans l'Ulis collège, ils s'attendent à ce qu'ils passent le CFG, ils l'appellent brevet d'ailleurs et pas CFG. Sauf exception, les parents sont aussi très démunis »* (UC4).

*« Les parents ne comprennent pas pourquoi ça ne marche pas. Je ne peux même pas préparer leur projet professionnel, leur niveau est trop petit, et puis même en termes de maturité, ils sont petits »* (UC4).

L'enseignant UC14 procède aussi sous forme de transmission d'informations en direction des familles, lesquelles sont décrites comme éloignées de ce qu'il se passe au sein de l'établissement scolaire pour leur jeune, elles ne participeraient que rarement aux temps formels proposés. L'enseignant coordonnateur propose, sans réel succès, différentes actions comme les portes ouvertes mais les familles ne se déplacent que très peu. Des rencontres se mettent en place à partir de la classe de 4ème quand il s'agit d'aborder le projet professionnel du jeune :

*« Où ils vont voir l'utilité du dispositif c'est pour les 4ème et les 3ème, les autres ils me disent qu'avant ils sont encore trop petits quand je leur dis que l'avenir professionnel ça se prépare tôt... Mais ce n'est vraiment pas facile, il y en a certains parents qui sont sur le fait qu'il doit aller à l'école, il y va et c'est bon, j'en ai beaucoup comme ça, très sur le fait de les envoyer à l'école donc on ne peut pas travailler sur leur avenir là tout de suite en fait, ils restent en classe avec moi...* » (UC14).

Concernant ensuite **les dispositifs fonctionnant comme lieu de remédiation des apprentissages abordés en classe de référence**, trois types de sujets sont abordés lors des échanges entre l'enseignant coordonnateur et les familles.
Les enseignants coordonnateurs UC1 et UC8 se focalisent sur le fait d'informer les familles à propos du fonctionnement du dispositif, de répondre à leurs interrogations, de les rassurer, il n'est pas fait état d'échanges à propos de la classe de référence ni du projet professionnel :

*« Après je leur donne un rendez-vous quand ils veulent, ou m'appeler directement comme j'ai le téléphone dans ma classe. Donc quand ils veulent, quand il y a urgence même sur le temps scolaire...Et puis dès qu'ils jugent que c'est important »* (UC1).

*« Ou alors c'est tout simplement pour expliquer ce que c'est l'Ulis et le projet pour le gamin.... Pour expliquer où on va et pour quoi faire... Mais on doit passer par ça parce que les parents sinon... Il y a plusieurs cas, c'est assez difficile à généraliser mais certains ont peur parce que c'est le collège et ils ne voulaient pas que leur gamin ou leur gamine soit au collège, parce que ça fait peur et qu'il faut qu'on les rassure, ensuite ça fonctionne bien. D'autres sont réticents parce qu'ils ont l'impression que c'est quand même quelque chose de régressif alors que le gamin a fait toute sa scolarité à l'école primaire normalement mais que ça n'a pas suffi et que ça n'a pas été dit aux parents. Donc des parents qui sont dans le déni...D'autres sont super contents que le gamin soit en Ulis, j'ai un peu tous les cas mais ils veulent surtout être rassurés et que je leur indique ce qu'il faut faire pour la suite en fait, ils attendent tout de moi »* (UC8).

Les enseignants coordonnateurs UC3, UC6 et UC9 prennent appui sur les résultats des évaluations réalisées dans la classe dédiée au dispositif ainsi que le fonctionnement du dispositif en lien avec la classe de référence. C'est aussi l'occasion d'aborder la suite du parcours de formation avec la construction du projet professionnel. Les enseignants coordonnateurs UC9 et UC6 restent évasifs concernant le contenu lié au projet professionnel :

*« Mais après, on se revoit pour les ESS, souvent aussi dans le courant de l'année, sur ce qu'il faudra anticiper pour l'année d'après sur l'orientation »* (UC6).

*« C'est toujours pareil qu'est-ce qui va se passer ? Bon, je leur dis surtout n'hésitez pas à m'appeler, des questions comme ça. Et puis après, quand ça s'est passé, il y a un côté projet professionnel, il y a beaucoup de questions par rapport à tout ça »* (UC9).

L'enseignant coordonnateur UC3 quant à lui développe davantage ses propos en donnant à voir une perspective plus large que le projet professionnel : il évoque à la fois la question de la certification mais aussi une projection en terme d'insertion sociale et professionnelle :

*« […] mais d'autres qui suivent vraiment leur gamin et qui se retrouvent, qui attendent, qu'on trouve vraiment les solutions professionnelles derrière elles. Elles s'inquiètent beaucoup sur la sortie du collège, donc c'est axé sur le travail, sur l'orientation. Ça fait vraiment des points qui les intéressent plus que la réussite du brevet ou du CFG. Quelles réponses vont être apportées à la sortie et est-ce une solution qui va s'ancrer dans le temps et qui leur permettra de vivre normalement »* (UC3).

*« Et puis, j'ai déjà fait des demandes, j'ai motivé des parents pour demander des suivis éducatifs avec ce Sessad pour continuer à travailler avec ce Sessad »* (UC3).

Enfin, les enseignants coordonnateurs UC11 et UC12 divisent les 4 années d'accompagnement par le dispositif Ulis en deux parties : dans un premier temps les échanges portent sur les acquis scolaires notamment en lien avec la classe de référence. Dans un deuxième temps, la priorité est donnée à l'organisation des stages en entreprise :

*« Donc pour l'orientation... Là, on a rencontré des familles […] les 5ème et les 4ème, à certains moments, juste pour dire qu'ils fassent attention aux stages pour l'année prochaine […] pour en faire dès la rentrée parce que le dossier va se faire en décembre […] Les 5ème ...C'est pour parler du quotidien, des résultats du travail, du très scolaire »* (UC11).

*« Voilà... pour les 4ème -3ème, je leur parle des stages, de l'orientation pour les 3ème. Un peu expliquer ce qu'on attendait à propos du niveau scolaire. Les 6ème-5ème c'est pour faire un point, faire connaissance... »* (UC12).

Concernant maintenant **les dispositifs fonctionnant comme lieu d'accessibilisation des apprentissage en classe de référence,** l'ensemble des enseignants coordonnateurs (UC5, UC7 et UC10) s'attachent à échanger à propos du fonctionnement du dispositif, des acquis scolaires avec la classe de référence mais aussi du projet professionnel du jeune avec les familles. Les familles sont informées et consultées à propos de leurs attentes notamment par rapport aux périodes de stages :

*« Là, on va faire un 3- 4- 5 stages et on va essayer d'affiner le dossier, que l'élève soit prêt à rentrer sur un CAP. Après, c'est l'Ulis lycée qui gère la suite... »* (UC7).

*« Donc ça c'est plutôt pour les plus petits et puis pour les plus grands, je les rencontre forcément en septembre pour bien mettre en place les périodes de stage »* (UC5).

Particulièrement pour l'enseignant coordonnateur UC10, ce travail a été mis en place dès son arrivée mais avec des jeunes qui étaient accompagnés depuis 3 ans par le dispositif qui fonctionnait alors comme une classe. Le projet n'ayant pas été suffisamment travaillé selon ses propos, certains jeunes ont dû radicalement changer d'orientation :

*« En ESS en 4ème pour certains élèves, il a été évoqué l'apprentissage comme une éventualité […] Sauf que c'étaient des élèves qui n'avaient absolument pas de possibilité d'entrer en apprentissage, du fait du manque d'autonomie, du fait de leur projet professionnel qui n'était pas suffisamment précisé et moi j'arrivais ils étaient en troisième et du coup, j'ai mis un arrêt sur leur désir […] Or, comme il y avait un manque d'autonomie énorme, qu'il ne pouvait accepter d'être en internat, etc. Du coup, ça s'est arrêté net pour aller en IME »* (UC10).

Enfin, concernant le seul **dispositif fonctionnant comme avec une approche systémique** du jeune (UC13), les échanges avec les familles portent sur le fonctionnement du dispositif, la préparation du projet professionnel dès la première année d'accompagnement par le dispositif Ulis pour envisager le parcours de formation du jeune sur plusieurs années, avec comme toile de fond une vigilance sur la continuité collège-lycée et l'insertion professionnelle :

*« Mais que le but, c'est qu'ils acquièrent des compétences pour avoir un niveau pour pouvoir entrer en CAP. Après, on ne les leurre pas en fonction des difficultés du gamin […] On sait très bien qu'ils iront en IMpro parce que là, ils arrivent au bout de ce qu'ils peuvent faire... Mais à partir de la 4ème commencent les stages... Là, c'est la question et après ? Après, il y a quoi ? Mais souvent, j'ai des questions très tôt. Et il y a quoi après ? Qu'est-ce qu'il y après le Collège, alors je détaille toutes les options possibles entre le CAP avec Ulis lycée, le CAP tout court, l'apprentissage, l'IMpro, les MFR... »* (UC13).

Les familles participent aux moment d'échanges, elles ont la possibilité de faire état de leurs préoccupations, d'énoncer leurs attentes qui seront discutées au regard d'objectifs initiés par l'enseignant coordonnateur.

**Au lycée :**

L'enseignant coordonnateur du dispositif UL3, fonctionnant comme un lieu de rémédiation au regard des apprentissages effectués en classe de référence, ainsi que l'enseignant coordonnateur UL1 fonctionnant en complémentarité avec la classe de référence, abordent avec les familles la possibilité pour le jeune d'obtenir une certification de type CAP avec aménagement d'examen par exemple (UL1). La question de l'insertion professionnelle n'est pas suffisamment abordée selon les propos tenus par l'enseignant coordonnateur UL3, ni par les familles, ni par les enseignants :

> *« […] mais les élèves et les familles sont scolaires, ils ne se projettent pas, ils attendent la fin de l'année et puis on verra... on essaie de les pousser vers le projet professionnel mais en même temps ça ne marche pas... il faudrait les sortir du dispositif et ça leur fait peur »* (UL3).

> *« Et puis en classe de CAP les profs ont aussi un peu peur, ils n'osent pas et puis on arrive au bout de deux ans et il ne s'est rien passé. Il ne s'est rien passé, on n'a même pas travaillé sur l'insertion professionnelle, ni travaillé sur l'insertion en milieu protégé avec des familles qui ont du mal à accepter ou à se projeter, avec des listes d'attentes très longues vers ces structures »* (UL3).

> *« Je présente le dispositif, comment on intervient à quelle fréquence avec les élèves ? À quoi ça sert ? On commence à parler éventuellement des objectifs. Est-ce qu'avec les professeurs on part directement vers l'obtention d'un CAP ? Ou est ce qu'on pense que ça va être très difficile ? J'ai commencé à parler aussi pour certains d'aménagement d'examens »* (UL3).

Enfin concernant les trois derniers dispositifs, bien qu'ayant un même type de fonctionnement, c'est-à-dire que la classe dédiée au dispositif s'inscrit comme complémentaire à la classe de référence, chaque enseignant coordonnateur se trouve confronté à des contextes différents qui ont un impact sur les échanges envisagés avec les familles. L'enseignant coordonnateur UL2 souligne le manque de mobilité des familles selon lui et des non-dits concernant la pertinence du projet des jeunes lorsqu'ils quittent le collège pour bénéficier d'un accompagnement par le dispositif Ulis en lycée. Cela a pour conséquence qu'il doit pouvoir aborder la question de la formation professionnelle avec les familles en prenant appui sur les entreprises pour aider les jeunes à définir leur projet professionnel :

> *« C'est sûr que quand ils arrivent en lycée, ils ont l'impression en début d'année, un élève qui me dit ben moi je voudrais faire ingénieur ou médecin... on ne leur a rien dit sur leurs difficultés, et puis rien sur les formations professionnelles et après on doit se débrouiller avec les élèves... »* (UL2).

> *« Bon après on est aussi dans un secteur où l'offre de CAP est restreinte... Après on est dans des familles où ils visent des formations de proximité aussi alors c'est plus le projet de la famille que du jeune en fait »* (UL2).

À ce titre, les familles sont informées et consultées pour mettre en œuvre ces périodes de formation en entreprise.

L'enseignant coordonnateur UL4 s'appuie quant à lui sur une année de détermination durant laquelle les jeunes peuvent expérimenter différents ateliers de CAP et découvrir des champs

professionnels par des stages en entreprises. En effet, les familles sont décrites comme ayant de fortes attentes en termes de certification (CAP) ce qui oblige l'enseignant coordonnateur à assurer de la cohérence des demandes de formations en CAP et les capacités des jeunes à suivre les enseignements proposés :

> *« Mais les familles attendent toutes une chose, c'est que je leur trouve tous une place en CAP... Surtout qu'ils passent le CAP... ils sont focalisés là-dessus. Il n'y a pas d'autre solution et c'est pour ça que l'année de détermination est forte utile »* (UL4).

Les familles sont alors mobilisées et sollicitées de plusieurs manières pour participer à cette élaboration d'un projet professionnel cohérent.

Enfin, concernant le dernier dispositif (UL5), l'enseignant coordonnateur précise qu'il n'y pas d'année de détermination et que tous les jeunes sont inscrits dans leur classe de référence donc dans un parcours CAP dont la filière est déjà déterminée à son arrivée sur l'établissement. Il se dit disponible pour répondre aux questions des familles mais celles-ci sont considérées comme non/peu présentes, pas/peu mobilisées au regard de la scolarisation de leur jeune. L'enseignant coordonnateur fait état d'une dynamique de « prise en charge » par l'établissement en ce qui concerne la formation professionnelle du jeune. Il déplore un manque de travail autour des préoccupations de l'avenir du jeune de la part des familles. Pour les familles qui seraient rencontrées, il évoque la pertinence de la certification au regard des compétences des jeunes pour proposer des pistes différentes :

> *« Moi aussi, je vais être très clair au niveau des parents là-dessus. Je leur dis ok vous voulez qu'il ait un CAP, mais bon, il faut peut-être explorer d'autres pistes »* (UL5).

Pour autant, cette préoccupation de l'enseignant coordonnateur ne donne pas lieu à des échanges particuliers avec les familles qui sont surtout informées de cela.

**Pour conclure :**

Au niveau collège, lorsque le dispositif Ulis fonctionne de manière relativement autonome, comme une classe, nous avons pu observer que les préoccupations de l'enseignant coordonnateur se portaient essentiellement vers la détermination des besoins du jeune, à la fois sur le plan scolaire mais aussi personnel. L'enseignant coordonnateur est amené à échanger à propos de la certification (CFG) et de la construction du projet professionnel du jeune mais cela reste à l'état d'une transmission des informations aux familles, ce n'est pas une priorité en terme de mise en œuvre.
Lorsque le dispositif fonctionne en remédiation des apprentissages effectués dans la classe de référence, ou bien en complémentarité de la classe de référence, les échanges avec les familles portent presque exclusivement sur sur les acquis scolaires en lien avec la classe de référence mais aussi sur l'organisation des périodes de stage.
Enfin, pour le seul dispositif considérant le jeune à la fois comme élève, apprenant et futur citoyen dans une approche systémique, c'est l'insertion professionnelle qui est visée dès son arrivée au collège et non pas sur les deux dernières années d'accompagnement par le dispositif comme cela se fait au sein des dispositifs précédents.
Au niveau lycée, quelles que soient les modalités de fonctionnement du dispositif (comme lieu de remédiation ou d'accessibilisation), l'obtention du CAP reste le sujet principal d'échanges mais la question de l'insertion professionnelle est évoquée.

## 2.6 Pour quelle(s) raisons les jeunes ne sont-ils pas ou peu mobilisés pour participer à l'élaboration de leur parcours de formation ?

Au regard des propos tenus par les enseignants coordonnateurs, nous avons pu distinguer 4 types d'arguments justifiant des modalités de (non) participation des jeunes à l'élaboration de leur parcours de formation :

| Motifs évoqués | Collège | Lycée |
|---|---|---|
| Difficultés à faire des choix, à donner leur point de vue | 4 | 0 |
| Des attentes plus ou moins connues mais pas d'implication | 6 | 3 |
| Des attentes connues prises en compte | 4 | 1 |
| Des attentes connues et régulées | 0 | 1 |

*Tableau 27: Motifs évoqués par les enseignants coordonnateurs concernant la (non) participation des jeunes à leur parcours de formation*

Au niveau collège, ce sont 4 enseignants coordonnateurs (UC3, UC4, UC8 et UC14) qui, lorsque la question a été posée en entretien de savoir s'ils connaissaient les attentes de jeunes accompagnés par le dispositif, ont répondu que les jeunes étaient particulièrement en difficulté pour formuler un avis, faire un choix. Les enseignants coordonnateurs UC3 et UC14 évoquent un manque de participation à propos de leur parcours de formation :

> *« Pour qu'ils évoluent aussi mais ils ne demandent rien, n'attendent rien en particulier »* (UC3).

> *« Mais ils ne sont pas habitués à s'exprimer et à avoir un avis »* (UC14).

Hors entretien, l'enseignant UC4 évoquera le « petit niveau » de compréhension des jeunes qu'il accompagne, leur manque de maturité, leur impossibilité de faire des choix et d'exprimer leur ressenti.
Pour ces 4 enseignants coordonnateurs, le manque d'initiative au regard de leur niveau de maturité ou des conséquences de leurs troubles ne donne pas particulièrement lieu à un accompagnement spécifique leur permettant de progresser dans ces champs. L'enseignant coordonnateur UC8 précise quant à lui qu'il n'aborde jamais les raisons de leur accompagnement par le dispositif Ulis jugeant cela comme difficile que ce soit pour les jeunes comme pour leurs familles :

> *« Parce que quelquefois, on est toujours en train de râler et de ne pas savoir pourquoi le gamin a été orienté en Ulis par exemple… Je ne suis pas sûr qu'il le sache ni ses parents d'ailleurs, on n'en parle jamais avec eux, je pense que ça doit être trop douloureux à entendre … »* (UC8).

Les jeunes en restent à un premier niveau de participation : ils sont *a minima* « informé » des projets menés pour eux par l'enseignant coordonnateur.

Concernant les enseignants coordonnateurs UC2, UC7, UC9, UC10, UC12 et UC13, ces derniers précisent qu'ils ne mobilisent pas spécifiquement les jeunes pour connaître leurs attentes. Particulièrement en ce concerne les enseignants coordonnateurs UC9 et UC13, ils se rendent compte, au cours de l'entretien et lorsque la question leur est posée, les jeunes ne sont pas mobilisés pour exprimer leurs envies, leurs besoins :

*« Il faudrait que je leur demande en fait c'est une très bonne question. Je trouve d'ailleurs que ce serait bien de réfléchir sur ce genre de question... vous avez raison, ce n'est pas simple mais il faudrait qu'on pose la question à l'élève et aux familles... »* (UC9).

*« Mais en même temps… je me rends compte que finalement… je ne pose jamais la question directement aux jeunes »* (UC13).

L'un comme l'autre reconnaissent qu'ils sont finalement amenés à prendre des décisions sans mobiliser les jeunes. Les propos de l'enseignant coordonnateur font écho quand il énonce que les élèves ne sont pas explicitement mobilisés autour de leur projet, il se base sur son ressenti pour qualifier les relations. Dans les propos tenus, c'est la question de la confiance qui est énoncée comme guidant les actions et non un travail avec le jeune :

*« Ils me disent qu'ils sont bien sur le dispositif avec moi… C'est un peu un lieu refuge en fait. Je pense qu'ils me font confiance tout simplement, parce que j'ai mis en place un cadre rassurant et voilà »* (UC2).

Pour l'enseignant coordonnateur UC9, l'entretien semble agir comme un révélateur quant au poids des décisions prises pour les jeunes quand les conditions ne sont pas mises en œuvre pour leur permettre de s'exprimer, d'opérer des choix concernant leur parcours de scolarisation :

*« Mais en fait on prend tellement en charge des choses sur nos épaules que des fois...On fait sans dire... Et puis ça va plus vite, ça va plus vite... Comme on maîtrise tout... Mais quand on est amené à prendre toutes les décisions, le problème, c'est qu'on peut en venir à sceller le destin des gamins pour eux, de prendre toutes les décisions pour eux sans trop leur demander leur avis »* (UC9).

L'enseignant coordonnateur UC10, nouvellement nommé sur le poste précise entendre les attentes des jeunes mais ne peut y répondre en raison du fonctionnement antérieur du dispositif. Son objectif est précisément de le transformer de manière à ce qu'il ne fonctionne plus comme une classe. Les jeunes expriment leur opposition à ce changement mais l'enseignant passe outre pour leur permettre de bénéficier à plus ou moins long terme, des apprentissages dans leurs classes de référence :

*« Non, je ne pense pas que ça leur ait été expliqué clairement. Je pense qu'il y avait un problème pédagogique parce que les élèves, quand j'ai voulu retravailler la posture d'élève, ils m'ont dit mais tu ne nous aime pas, tu ne nous laisse pas faire ce qu'on veut... Alors, j'ai essayé de leur faire comprendre que ce n'était pas comme ça que ça marchait, que moi j'avais envie de les aider, qu'ils puissent trouver quelque chose qui leur plaise dans la vie. Donc pour ça, vous avez besoin d'avoir un certain nombre de choses et je pense que vous n'avez pas vu ça du tout »* (UC10).

À l'inverse pourrait-on dire, l'enseignant coordonnateur UC12 se fixe pour objectifs de nouer des relations avec les jeunes et de mettre en place un accompagnement pour que les jeunes puissent prendre conscience qu'ils ont besoin d'un accompagnement spécifique par le dispositif Ulis. Pour autant, ils ne sont pas consultés par rapport à leur projet ni ne participent à l'ESS :

*« Donc il ne voyait pas forcément lui ce qu'il faisait sur le dispositif Ulis, donc il était contre le dispositif Ulis ! donc beaucoup d'inclusions au début, j'ai pris tout doucement, je n'attendais pas grand-chose de lui, mais déjà qu'ils viennent un peu dans le dispositif*

*et j'ai travaillé avec lui. Au fur et à mesure de l'année de janvier à juin, je l'ai eu avec moi de plus en plus et il a commencé à se faire au dispositif Ulis, qu'on n'était pas méchant, qu'on était là pour l'aider... »*

À travers les propos de ces enseignants coordonnateurs, nous comprenons là encore que les jeunes ne sont pas explicitement mobilisés pour s'exprimer sur leurs attentes, sur leur projet. Dans cette situation, ils sont informés des décisions prises les concernant.

Enfin, un dernier groupe d'enseignants coordonnateurs (UC6, UC11, UC1 et UC5) connait les attentes des jeunes. Ces derniers sont mobilisés pour exprimer des choix à court terme (l'année scolaire en cours généralement). Dans cette situation, l'enseignant coordonnateur peut procéder à des ajustements (UC5) par rapport à ses objectifs initiaux mais reste décisionnaire, il est celui qui induit les choix lorsque les jeunes sont consultés (UC1, UC11) :

*« J'en ai une qui est en 4ème, qui devrait être en 3ème mais je l'ai laissée en 4ème mais qui va continuer à faire de l'anglais mais avec des 5ème parce qu'au bout de 15 jours, elle ne suivait plus, pourtant elle est super volontaire mais elle est venue me voir en me disant je n'y arrive pas, c'est trop dur. Donc il faut que je vois pour son projet, qu'on en discute vraiment, je ne lui impose pas, je ne leur impose pas d'ailleurs et du coup on l'a rebasculée vers les 5ème »* (UC5).

**<u>Au niveau lycée :</u>**

Au regard des modalités de participation des collégiens, la référence à des difficultés à exprimer leur avis ou à opérer des choix n'apparaît pas dans les discours des enseignants coordonnateurs qui exercent en lycée. Pour 3 d'entre eux, les jeunes ne sont pas particulièrement mobilisés par rapport à leur projet. Les enseignants coordonnateurs UL1 et UL4 évoquent des habitudes de travail entre professionnels qui ne laissent pas vraiment de place au jeune quant à la possibilité de prendre la parole :

*« À la fin du trimestre on fait un bilan pour savoir si ce métier est possible pour l'élève avec le professionnel et le professeur d'atelier. On fait ça au deuxième, au troisième trimestre et la commission statue en fin d'année, il met ses vœux dans l'ordre et on statue »* (UL4).

Mais l'enseignant coordonnateur UL5 évoque l'idée que les jeunes ne sont pas partie prenante car ils se laissent « prendre en charge » ce qu'il faut référer au fait que dans cet établissement, les jeunes n'ont pas l'opportunité de faire une année de détermination selon les mêmes modalités qu'avec les dispositifs UL1 et UL4. En effet, les enseignants coordonnateurs de ces dispositifs accueillent les jeunes dans la classe dédiée au dispositif et ont l'occasion, durant une année de détermination, de proposer la découverte de différents champs professionnels par l'intermédiaire de cours en ateliers (avec l'enseignant coordonnateur) et de stages en entreprise. Pour l'enseignant coordonnateur UL5, les jeunes sont tous inscrits en CAP. S'ils ont la possibilité de modifier leurs choix durant la première année, ils ne bénéficient pas du même accompagnement par le dispositif Ulis qui vient « en plus » des temps de cours en classe de CAP. Une fois engagés dans une formation, nous pouvons supposer que les jeunes n'osent pas ou ne s'interrogent pas forcément sur la possibilité de changer de voie professionnelle ce qui pourrait expliquer cette impression de « prise en charge » exprimée par l'enseignant coordonnateur UL5 :

*« … Mais comme les jeunes en fait… Ils se laissent prendre en charge… Ils nous disent oui on fait comme vous dites… »* (UL5).

Les propos de l'enseignant coordonnateur UL3 décrivent une situation différente au sens où il tente de mettre en place des temps spécifiques de réflexion quant à l'insertion professionnelle à la fois pour les familles et pour les jeunes mais il n'obtient que des prises de décision en lien avec l'année scolaire en cours. Qualifiant les jeunes et leurs familles de « très scolaires », il tente de proposer des pistes de réflexion mais il se heurte à une certaine résistance :

*« […] mais les élèves et les familles sont scolaires, ils ne se projettent pas, ils attendent la fin de l'année et puis on verra... on essaie de les pousser vers le projet professionnel mais en même temps ça ne marche pas... il faudrait les sortir du dispositif et ça leur fait peur »* (UL3).

*« On arrive au bout du bout et ce n'est pas fini, il n'y a pas de réflexion sur le parcours du jeune, des passerelles qui auraient pu être tentées, un vrai travail d'accompagnement pour qu'il se décide, qu'il choisisse »* (UL3).

Ainsi, mis à part le dispositif UL5, les jeunes accompagnés par les dispositifs UL1, UL3 et UL4 sont consultés par rapport à leur projet mais sans pour autant que leurs attentes soient prises en compte, ce qui n'est pas le cas pour le dispositif UL2. En effet, les jeunes accompagnés par ce dispositif ont la possibilité d'expérimenter des temps en atelier avec l'enseignant coordonnateur mais aussi de découvrir des champs professionnels lors de périodes de stage en entreprise. En fonction de leurs envies, l'enseignant coordonnateur est amené à échanger avec les tuteurs de stage pour modifier les exigences attendues lors des périodes de stages afin d'éprouver en quelque sorte le désir du jeune. Si ce dernier, confronter à la réalité d'un métier, s'aperçoit qu'il y a un décalage avec ses représentations ou bien est conforté dans ses choix, alors il pourra explorer d'autres champs ou bien être inscrit dans le CAP correspondant.

*« Et puis, je vois moi l'année dernière, une de mes élèves qui voulait absolument faire du toilettage canin. Et elle a fait deux stages qui se sont bien passés. Mais en écoutant le discours de la professionnelle, qui lui a dit tu gardes ça comme passion, peut-être qu'un jour, tu reviendras mais pour l'instant, je te conseille de voir autre chose. Elle s'est tournée vers le métier de la vente et là elle est en CAP Vente et elle est la meilleure de sa classe. Alors on essaie d'avancer avec les moyens que l'on a et de voir dans l'intérêt du jeune qu'il s'épanouisse aussi »* (UL2).

Avec cette modalité de fonctionnement mise en place par l'enseignant coordonnateur, le jeune a la possibilité d'explorer, de confronter son projet, de donner du sens à ce dernier grâce aux situations organisées par l'enseignant coordonnateur. A ce titre, il est associé à la construction de son parcours de formation.

## 2.7 La préparation de l'insertion professionnelle

Après avoir exploré les modalités de participation du jeune et de sa famille au regard de la construction de son parcours de formation, nous allons maintenant nous intéresser à la façon dont les enseignants coordonnateurs organisent la construction du projet professionnel avec l'accompagnement du dispositif. Pour cela, nous avons pris appui sur les différents éléments directement en lien avec les attendus liés à la mise en œuvre du Parcours Avenir. Ce dernier est

décrit comme permettant à l'élève de découvrir le monde économique et professionnel, de développer le sens de l'engagement et de l'initiative et d'élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnel[148]. Il est par ailleurs précisé que les parents sont associés aux différentes étapes du parcours. Nous avons construit une grille qui apparaît à la suite de chaque retranscription d'entretien et reprenant les indicateurs en lien avec les thématiques à aborder :

| **Collège** | **Lycée** | **Indicateurs** |
|---|---|---|
| De la 6ème à la 3ème | De la 2nde à l'après | La continuité collège-lycée |
| Découvrir les formations et les voies d'accès | | Contenus généraux |
| Découvrir des champs professionnels | | Stages en entreprise (statut du stage : découverte, initiation, validation de compétences)<br>Développement de compétences (référentiel-s mobilisé-s) |
| Découvrir le monde socio-économique | | Acteurs mobilisés |
| Préparer des choix d'orientation | Formuler un choix d'orientation | Acteurs mobilisés<br>Les suites de parcours |

*Tableau 28: Les attendus du Parcours Avenir*

**La liaison collège-lycée :**

L'ensemble des enseignants coordonnateurs en collège à l'exception du coordonnateur UC1, évoquent dans leurs propos la nécessité de préparer la suite du parcours pour les jeunes et chacun fait référence à la construction d'un projet professionnel pour les jeunes accompagnés par le dispositif Ulis.
Concernant l'enseignant coordonnateur UC1, malgré la présence de jeunes dont la classe de référence va de la 6ème à la 3ème, celui-ci ne fait pas état de périodes de stages, tout au plus quelques journées d'observation (en *aparté* dans le couloir). Quand les occasions se présentent (lors de lectures ou questions des élèves), il est amené à faire un travail spécifique sur un métier particulier mais sans accompagner les jeunes dans la construction d'un projet professionnel. Ses propos restent centrés sur les apprentissages disciplinaires. Les jeunes accompagnés par le dispositif n'ont donc pas l'occasion de développer leurs connaissances en lien avec le Parcours Avenir ni en classe de référence, ni au sein du dispositif Ulis.

Les enseignants coordonnateurs UC3, UC6, UC9, UC13 et UC14 évoquent avec les familles les différentes perspectives à long terme avec des pistes concrètes pour les familles et pas seulement en termes de certification, ceci afin de répondre à leurs préoccupations (UC3) ou bien pour les alerter sur la suite du parcours (UC13) bien que cela puisse susciter par la même occasion une résistance de la part de certaines familles (UC14). L'enseignant coordonnateur UC13 s'appuie sur le calendrier des réunions d'orientation pour anticiper la construction du projet professionnel et l'aborder dès la 6ème :

> *« La plupart, ils attendent une orientation pour leur enfant. Savoir ce qu'il va faire plus tard... En 6ème- 5ème, ils n'en sont pas encore à ça. Quand on en parle ils nous regardent avec des grands yeux avec l'orientation. Sauf que l'orientation Ulis c'est en décembre*

[148] En ligne sur https://www.education.gouv.fr/le-parcours-avenir-7598 [consulté le 2 juin 2020].

*de l'année de 3ème. Donc, en fait, on n'a que 3 ans et demi donc on commence à en parler en 6ème- 5ème... »* (UC13).

Pour l'enseignant UC14, les familles ont des difficultés à se projeter et n'envisagent pas la construction du projet professionnel de prime abord, ils restent centrés sur l'accès aux apprentissages scolaires pour les deux premières années d'accompagnement par le dispositif :

*« Je m'appuie sur les autres professionnels parce qu'on a aussi des parents qui sont eux aussi dans la déficience...où ils vont voir l'utilité du dispositif c'est pour les 4ème et les 3ème, les autres ils me disent qu'avant ils sont encore trop petits quand je leur dis que l'avenir professionnel ça se prépare tôt... Mais ce n'est vraiment pas facile, il y en a certains parents qui sont sur le fait qu'il doit aller à l'école, il y va et c'est bon, j'en ai beaucoup comme ça, très sur le fait de les envoyer à l'école donc on ne peut pas travailler sur leur avenir là tout de suite en fait »* (UC14).

Pour tenter de dépasser ces résistances, l'enseignant coordonnateur compte sur la présence et les incitations des professionnels qui accompagnent les jeunes et leur famille pour les pousser à passer ce cap.

Les enseignants coordonnateurs UC8, UC4 et UC10 éprouvent des difficultés à travailler autour du projet professionnel avec les jeunes, soit parce leur niveau scolaire est défini comme relativement faible, soit parce leur arrivée au collège n'est pas jugée pertinente.

Pour l'enseignant coordonnateur UC8, il s'agit de se questionner sur la pertinence de proposer ce travail sur le projet professionnel auprès de jeunes dont le niveau scolaire se situe en CP-CE1. C'est donc le sens du projet qui est interrogé :

*« Par exemple quand on me dit qu'il faut travailler le projet professionnel du gamin, je veux bien sur le principe mais quand il est en Ulis et qu'il a un tout petit niveau scolaire... Je veux bien l'envoyer en stage pour découvrir des choses mais il va en faire quoi ? Et si je n'ai pas la famille derrière qui prend parti et qui fait aussi ses propres démarches ? Je fais quoi ? »* (UC8).

Les enseignants coordonnateurs UC4 et UC10 soulignent le manque de pertinence du projet professionnel en construction avant son arrivée. Il a dû provoquer une réorientation vers un établissement spécialisé pour certains jeunes au regard de leur manque d'autonomie qui ne leur aurait pas permis d'accéder à l'internat et parce que leur projet était trop imprécis :

*« En ESS en 4ème pour certains élèves, il a été évoqué l'apprentissage comme une éventualité […] Sauf que c'étaient des élèves qui n'avaient absolument pas de possibilité d'entrer en apprentissage, du fait du manque d'autonomie, du fait de leur projet professionnel qui n'était pas suffisamment précisé et moi j'arrivais ils étaient en troisième et du coup, j'ai mis un arrêt sur leur désir […] Or, comme il y avait un manque d'autonomie énorme, qu'il ne pouvait accepter d'être en internat, etc. Du coup, ça s'est arrêté net pour aller en IME »* (UC10).

L'enseignant coordonnateur UC4 quant à lui, évoque la situation d'un jeune qui, faute de place en établissement spécialisé, est accompagné par le dispositif Ulis créant une sorte d'illusion pour les parents qui pensent alors qu'il pourra poursuivre sa scolarité au collège. L'enseignant

coordonnateur reproche aux collègues exerçant en Ulis école de ne pas avoir fait le nécessaire auparavant concernant l'orientation vers un dispositif Ulis faute d'avoir une place en établissement médico-social (IME) :

> *C'est un petit peu un leurre, on dit qu'on va lui donner sa chance, on les envoie en Ulis collège. Non, non, parce que l'on va se retrouver encore devant le problème des places en IME et qu'on va devoir batailler pour expliquer à la famille que non, ce n'est pas parce qu'elle est arrivée en collège et qu'elle va aller jusqu'au bout. Oui, c'est clair, mais c'est encore pire j'imagine quand ils arrivent en Ulis lycée, c'est encore pire. Mais oui, parce que les parents vont être convaincus du coup, que les jeunes vont passer leur CAP à la suite. Les choses ne sont pas assez dites aussi »* (UC4).

Pour les enseignants coordonnateurs UC2, UC5, UC7, UC11 et UC12, c'est la référence au CAP qui domine dans leurs propos car il s'agit « d'orienter vers le CAP » (UC5), « d'affiner le dossier pour le CAP » (UC7) ou encore de « préparer sa sortie « vers le CAP ou une formation qualifiante (UC11). Les propos de l'enseignant coordonnateur UC12 semblent plus pessimistes :

> *« En fait, mes élèves font des stages pour qu'ils puissent découvrir les métiers qui peuvent être préparés en lycée aussi avec l'Ulis mais bon… Après, ils n'auront pas tous une place non plus… »* (UC12).

Au regard de ces différents propos, nous pouvons identifier que le travail de construction du projet professionnel est conditionné d'une part par l'obtention de l'adhésion des parents pour qu'ils puissent s'engager dans une réflexion sur le long terme. D'autre part, il s'agit de prendre en compte le « niveau scolaire » des jeunes et leur autonomie pour proposer un accompagnement par le dispositif Ulis qui ne soit pas considéré comme « un sas » en attendant qu'une place se libère en IME. Enfin, le discours des enseignants coordonnateurs a son importance, il peut relativiser la seule obtention du CAP comme objectif de formation pour permettre de construire un projet pertinent au plus près des capacités des jeunes (sortie qualifiante par exemple).

En complément de ces éléments, nous pouvons nous appuyer sur les propos des enseignants coordonnateurs UL2 et UL5 qui interrogent à leur manière cette transition collège-lycée. L'enseignant coordonnateur interroge, à travers un exemple, le travail réalisé en collège qui, selon lui, n'a pas donné lieu à une réflexion approfondie sur les différentes formations et les modalités d'accès, ce qui aurait permis que le jeune se présente avec un projet professionnel plus en adéquation avec ses possibilités réelles. Même si nous ne savons pas s'il s'adresse à l'enseignant coordonnateur de collège ou bien au jeune et à sa famille, il soulève par la même occasion la durée des stages réalisés en collège qui ne permettent pas de se rendre compte de la réalité des champs professionnels :

> *« C'est sûr que quand ils arrivent en lycée, ils ont l'impression en début d'année, un élève qui me dit ben moi je voudrais faire ingénieur ou médecin... on ne leur a rien dit sur leurs difficultés, et puis rien sur les formations professionnelles et après on doit se débrouiller avec les élèves... »* (UL2).

Et pour finir, nous prendrons appui sur les propos de l'enseignant coordonnateur UL5. Les jeunes accompagnés par le dispositif Ulis étant inscrits d'office dans une section de CAP (dont deux CAP dits « à publics prioritaires »), il interpelle sur la nécessité de prévoir en amont de

leur arrivée des périodes de visites au lycée afin d'avoir un aperçu des ateliers proposés au sein de l'établissement avant de faire leur choix :

> *« Ce qui n'est pas facile à gérer, c'est l'organisation des stages des élèves qui veulent venir. On veut qu'ils viennent, mais combien de temps minimum une journée ? Et il faut vraiment trouver la bonne journée pour leur montrer des ateliers »* (UL5).

**<u>À propos de la découverte des métiers et des formations :</u>**

Observons maintenant les contenus liés au Parcours Avenir, particulièrement en ce qui concerne la découverte des métiers et des champs professionnels. Au collège, au regard des propos tenus par les différents enseignants coordonnateurs, quatre modalités sont mises en œuvre :

| Contenus | Nombre | Dispositifs |
|---|---|---|
| La découverte est aléatoire | 6 | UC1, UC2, UC3, UC4, UC5, UC7 |
| La découverte concerne tous types de métiers | 3 | UC10, UC13 |
| La découverte est en lien avec un CAP qui peut se préparer au lycée | 4 | UC6, UC11, UC12, UC14 |
| La découverte se fait selon les choix des élèves | 1 | UC9 |

*Tableau 29: Contenus abordés selon chaque enseignant coordonnateur*

Pour les enseignants coordonnateurs de 6 dispositifs, l'acquisition de connaissances générales liées aux métiers et champs professionnels est relativement « aléatoire » puisque selon leurs propos, c'est à partir des questionnements des jeunes que des temps spécifiques peuvent être pensés pour développer particulièrement les connaissances à partir d'un métier :

> *« C'est comme pour le travail sur le projet, on fait avec les plus grand dans le dispositif Ulis parce que ce qu'on fait les autres ne le font pas en classe de référence, on se débrouille pour leur faire découvrir des métiers mais on ne sait pas trop où on va ».* (UC5).

L'accès aux ateliers de Segpa peut être l'occasion de présenter des métiers relevant des champs professionnels concernés (UC3, UC4, UC6, UC7, UC8, UC10 et UC12). La découverte des métiers se fait exclusivement au sein du dispositif Ulis ou bien avec l'appui des ateliers de la Segpa (UC3, UC4, UC6 et UC7) mais sans que cela ne relève d'un enseignement dispensé par l'enseignant des ateliers :

> *« Et là, je voudrais travailler avec la Segpa pour qu'ils puissent faire des ateliers sur [ville], mes deux 4$^{ème}$ »* (UC7).

> *« Ce n'est pas évident mais j'arrive déjà à pouvoir utiliser les ateliers de Segpa pour permettre aux jeunes de découvrir quelques gestes professionnels avec moi »* (UC14).

Seuls les jeunes accompagnés par le dispositif UC4, ont la possibilité de suivre des cours dispensés en atelier Segpa avec l'enseignant d'atelier, lorsque l'effectif le permet et sans avoir pour autant le choix des champs qui peuvent être explorés :

*« Déjà s'il y a de la place et jusqu'à présent, il y en a toujours eu, ils vont en atelier 4ème , 3ème »* (UC4).

Pour 3 autres enseignants coordonnateurs, la découverte des métiers se fait de manière ciblée, en prenant pour référence les champs professionnels pour lesquels des CAP sont proposés au sein du lycée proche. L'enseignant coordonnateur UC6 nous précisera en aparté qu'il vise particulièrement des formations qui seront dispensées dans le lycée le plus proche ayant un dispositif Ulis. Les propos de l'enseignant coordonnateur (UC11) vont dans le même sens, il précise ainsi qu'en ce qui concerne les pistes de projets professionnel, c'est lui qui induit des champs professionnels :

*« Après, c'est devenu l'habitude que dès la 4ème on parle du stage et du projet. C'est vrai que je n'ai pas... Quand on demande est-ce que tu as une idée de projet, de métier... On induit des choses... Forcément que je vais dire des choses... »* (UC11).

*« En fait, mes élèves font des stages pour qu'ils puissent découvrir les métiers qui peuvent être préparés en lycée aussi avec l'Ulis mais bon […] En attendant, ils font des stages pour découvrir et puis après on en parle un peu pour le CFG aussi »* (UC12).

Seul l'enseignant coordonnateur UC9 laisse les familles et le jeune s'emparer de la recherche d'entreprises pour les périodes de stages afin de les responsabiliser. Cependant, bien qu'il utilise ce moyen pour permettre aux jeunes de découvrir des champs professionnels et des métiers, il reste préoccupé par le sens donné à ces périodes de découvertes. A travers ses propos, nous pouvons relever son interrogation quant à la pertinence de pouvoir réaliser un stage pour découvrir un métier jugé inaccessible pour le jeune :

*« Bon après au niveau de la recherche de stage les familles sont impliquées quand même, ce n'est pas moi qui trouve les stages cependant, c'est hors de question, pour qu'ils ne soient pas habitués comme ça s'ils vont en lycée professionnel... oui mais du coup j'ai un élève qui est revenu en me disant j'ai trouvé un stage chez un vétérinaire et là je sais qu'il ne pourra pas être vétérinaire donc pour le prochain, il faudrait plutôt trouver un métier vers lequel il pourra aller »* (UC9).

Au lycée, deux situations sont à distinguer pour les élèves qui n'ont pas de projet professionnel déterminé et qui par conséquent ne sont pas inscrits sur un CAP en particulier. Ils peuvent prendre appui sur les stages en entreprise pour découvrir différents champs professionnels et affiner leur projet (UL2) ou bien ils vont pouvoir s'appuyer sur les périodes de stage et les temps en atelier pour découvrir des champs particuliers car en lien avec les CAP dispensés au sein de l'établissement (UL1 et UL5). La découverte des métiers n'a plus le même statut qu'en collège avec la possibilité des découvrir une large palette de métiers et formations, l'arrivée en lycée est synonyme de restriction des possibilités de découverte pour les jeunes mais aussi d'une certaine « urgence » à décider de leur orientation vers un CAP en particulier.

Pour l'enseignant coordonnateur UL4, bien que près de 18 spécialités des CAP soient possibles, nous présente son mode de fonctionnement auprès des jeunes qui n'ont pas de projet professionnel suffisamment affiné pour choisir un CAP en particulier : le jeune a la possibilité de réaliser un stage en entreprise par trimestre et les professionnels (enseignant coordonnateur, tuteur en entreprise mais aussi enseignant d'atelier) font un bilan, lui proposent de découvrir

l'atelier correspondant au lycée. À la fin des trois trimestres, le jeune formule des vœux qui seront validés par l'enseignant coordonnateur et l'enseignant de spécialité du CAP :

> *« S'il arrive et que ce n'est pas abouti, je le prends en détermination et pendant un an, en général on limite à un champ, alimentation ou bâtiment, il n'essaie pas les 18 CAP »* (UL4).

Sans avoir plus de précisions sur les raisons, l'enseignant coordonnateur nous explique que toutes les spécialités ne peuvent être découvertes par le jeune.

Le nombre de spécialités de CAP sont décrites comme limitées aussi par l'enseignant coordonnateur UL5 qui souligne quant à lui devoir composer avec des familles qui semblent peu mobiles et recherchant des formations de proximité. Bien que les jeunes soient directement inscrits en CAP dès leur première année d'accompagnement par le dispositif Ulis, ils ont la possibilité de faire des changements d'orientation si leur projet est amené à se modifier lors de la première ou bien de la deuxième année :

> *« C'est le discours de l'adjoint de faire les ESS en début d'année pour voir les entrants. Alors oui, mais il y en a en deuxième année, il faut qu'on le fasse aussi parce qu'il y a changement de projet... »* (UL5).

> *« En même temps, on est limité par les CAP qui sont dans l'établissement en fait… Le choix est limité et en général, les familles ne sont pas mobiles, pas prêtes à changer d'établissement. En même temps, quand il y a un internat, ils ne les prennent pas, trop compliqué à organiser et personne n'en veut… »* (UL5).

Hormis les jeunes qui sont inscrits en CAP, qui suivent la totalité (ou presque) du CAP dans leur classe de référence et qui réalisent leurs stages en lien avec les attendus du référentiel de certification, les autres jeunes sont amenés à découvrir des champs de formation accompagnés par l'enseignant coordonnateur exclusivement.

**À propos du développement de compétences liées à l'environnement social et professionnel :**

Pour 5 enseignants coordonnateurs, l'accès aux ateliers utilisés par la Segpa est l'occasion de développer des compétences spécifiques (UC3, UC4, UC6, UC7 et UC14) même si cela est dispensé par l'enseignant coordonnateur excepté pour l'enseignant coordonnateur UC4 qui jusqu'à présent, parce qu'il y avait de la place en atelier avec les élèves scolarisés au titre de la Segpa, pouvait faire en sorte que les jeunes puissent participer en même temps :

> *« Ce n'est pas évident mais j'arrive déjà à pouvoir utiliser les ateliers de Segpa pour permettre aux jeunes de découvrir quelques gestes professionnels avec moi »* (UC14).

Parmi les enseignants coordonnateurs, près de 4 d'entre eux spécifient travailler le CFG avec les jeunes (UC3, UC8, UC10 et UC12). Il est l'occasion pour eux d'obtenir un diplôme de niveau V certifiant l'acquisition des connaissances générales de fin de cycle 3 (CM1-CM2-6ème). Il permet par la même occasion de valider « l'aptitude des candidats à utiliser les outils de l'information et de la communication ainsi que leur capacité à évoluer dans un environnement

social et professionnel »[149]. Pour les élèves, cela se traduit notamment par la passation d'un oral leur permettant, à partir d'un dossier construit dans l'année, de valoriser leurs connaissances concernant le milieu professionnel. Seul l'enseignant coordonnateur UC13 parle du DNB professionnel[150]dont l'épreuve orale peut porter sur des éléments de connaissance élaborés dans le cadre du Parcours Avenir par exemple. Pour les autres enseignants coordonnateurs, il n'y a pas eu de référence à une quelconque certification attestant d'un niveau de connaissance des jeunes accompagnés par le dispositif Ulis. En lien avec les propos de l'enseignant coordonnateur UL3 portant sur les connaissances développées dans le cadre semblent plus en lien avec le socle commun qu'une réelle spécificité liée à l'environnement social et professionnel :

> *« Vraiment, avec l'idée de base, vraiment sur la professionnalisation et pas juste les occuper. Ce n'est pas le monde du travail. Ils restent dans leur monde à fonctionner comme ça, celui de jeunes gens en difficultés. On les met en stage mais à un moment donné il faut qu'on les confronte […] Du coup en Ulis les compétences ne sont pas des compétences professionnelles ou ponctuellement professionnelles, transversales, accrochées au scolaire... »* (UL3).

Concernant les dispositifs Ulis au niveau lycée, pour les 5 la référence constante est celle de l'obtention du CAP même si deux des enseignants coordonnateurs (UL2 et UL5) évoquent en parallèle un travail à mener sur des attestations de compétences même s'ils rencontrent des difficultés à les mettre en œuvre :

> *« Alors moi j'essaie à chaque fois bien sûr de faire une évaluation du stage et c'est difficile de valider je trouve des compétences qui pourraient être liées à un diplôme... »* (UL2).

> *« Ceux qui ne peuvent pas, on essaie de faire des attestations et un portefeuille de compétence mais ce n'est pas satisfaisant… On coince là… »* (UL5).

**<u>À propos des stages :</u>**

Au collège, seul l'enseignant coordonnateur UC4 n'organise pas de périodes de stages pour les jeunes accompagnés par le dispositif Ulis. Celui-ci fait référence à leur niveau scolaire ainsi qu'à leur manque de maturité pour justifier de la difficulté d'organiser les stages en entreprise. En effet, il interroge le sens que peut revêtir le fait d'aller en entreprise pour un jeune accompagné par un dispositif Ulis :

> *« Je ne peux même pas préparer leur projet professionnel, leur niveau est trop petit, et puis même en termes de maturité, ils sont petits, je ne vais pas les envoyer en stage comme ça et leur dire alors tu veux faire quoi comme métier ? Donc, il faut que ce soit au clair avec ça, pas en plein milieu de la figure, mais il faut effectivement que ce soit abordé à un moment donné parce que ça va poser un problème, c'est sûr. C'est même au-delà de ça. C'est aussi une question d'assurance. Parce que si ta gamine est en stage et qu'il lui arrive un pépin, si on n'a pas précisé dans la convention toutes ses difficultés, des contre-indications, etc. Vraiment, ce principe de réalité... »* (UC4).

[149] Arrêté du 19 juillet 2016 relatif aux conditions de délivrance du certificat de formation générale.
[150] Note de service n° 2017-172 du 22 décembre 2017 portant sur le « Diplôme national du brevet - Modalités d'attribution à compter de la session 2018 ».

Pour 4 d'entre eux, les stages s'organisent exclusivement sur le mode « observation » au sens où les jeunes (UC1, UC2, UC8 et UC10) vont pouvoir découvrir à leur guise différents métiers ou champs professionnels. Pour 8 enseignants coordonnateurs (UC3, UC5, UC6, UC7, UC11, UC12, UC13 et UC14), cette découverte peut être ciblée en fonction des CAP visés, dans des Esat (UC13) pour leur permettre de découvrir ce lieu d'insertion professionnelle, ou encore selon les orientations de l'enseignants coordonnateur lorsque les jeunes ne peuvent émettre de choix ou d'envies particulières :

> *« Après les autres, les 5ème et les 4ème à certains moments, juste pour dire qu'ils fassent attention aux stages pour l'année prochaine...Les stages longs ... pour en faire dès la rentrée parce que le dossier va se faire en décembre. Un stage en 4ème ... Certains avaient envie de faire des stages par rapport à leur classe de 3ème. Partir en stage, voilà comme les autres »* (UC11).

En lycée, seuls les enseignants coordonnateurs UL2 et UL3 mettent en œuvre des périodes de stage sans restriction de champ de découverte partant du principe que les jeunes peuvent acquérir des gestes généraux (arriver à l'heure, respecter les règles…) :

> *« C'est déjà mettre l'atout sur les stages en entreprise […] et puis les jeunes mettent tout en place pour que l'entreprise les accueille dans de bonnes conditions, que les élèves se sentent en sécurité et que tout se passe bien, qu'ils soient à leur stage tous les jours, qu'il n'y ait pas de soucis […] C'est le partenariat avec les entreprises et les stages en entreprise... Les élèves en ressortent grandis, quoi... »* (UL2).

L'enseignant coordonnateur UL3 quant à lui regrette le fonctionnement du dispositif au sein de son établissement. Il souhaite une professionnalisation pour les jeunes accompagnés par le dispositif Ulis qui les conduise à développer de réelles compétences professionnelles et non un simulacre. C'est pourquoi, il met en place des stages de découverte de champs professionnels ciblés afin d'aider les jeunes à affine leur projet:

> *« Vraiment, avec l'idée de base, vraiment sur la professionnalisation et pas juste les occuper. Ce n'est pas le monde du travail. Ils restent dans leur monde à fonctionner comme ça, celui de jeunes gens en difficultés. On les met en stage mais à un moment donné il faut qu'on les confronte […] Du coup en Ulis les compétences ne sont pas des compétences professionnelles ou ponctuellement professionnelles, transversales, accrochées au scolaire... »* (UL3).

Concernant les jeunes qui sont inscrits en CAP dont ils peuvent suivre les enseignements en classe de référence en (quasi) totalité, les périodes de stage sont organisées selon le référentiel de certification (UL1, UL5) et peuvent amener le jeune à modifier ses choix (UL2).

**<u>À propos des acteurs mobilisés :</u>**

Trois des 19 enseignants coordonnateurs précisent que les entreprises sont des acteurs importants pour aider les jeunes à construire et affiner leur projet professionnel (UC8, UC13, UL2) et l'enseignant coordonnateur UC13 ajoute les établissements et services d'aide par le travail (Esat) ainsi que les entreprises adaptée (EA) puisqu'il s'appuie sur le fait que certains

ne pourront pas forcément trouver leur place en entreprise notamment pour ceux qui ne valideraient par leur CAP. L'enseignant coordonnateur UC8 est le seul à proposer plusieurs professionnels agissant au sein de l'établissement scolaire mais aussi la possibilité que les éducateurs du Sessad puissent participer à cette construction de projet en les aiguillant sur des gestes ou des connaissances à travailler avec le jeune :

> *« Les entreprises pour les stages, la COPsy, la psychologue, l'assistante sociale, les éducateurs… »* (UC8).

L'enseignant coordonnateur UC6 n'énonce que des professionnels appartenant à l'établissement scolaire, pour les autres enseignants coordonnateurs, ils ne font pas états de professionnels dans et hors de l'établissement pour accompagner les jeunes. L'enseignant coordonnateur UL5 rencontre une fois par an une association chargée de l'insertion professionnelle des jeunes reconnus en situation de handicap à leur sortie du lycée mais aucun autre enseignant coordonnateur n'y fait allusion.

À **propos des suites de parcours :**

En lien avec les précédentes observations, ce sont 9 enseignants coordonnateurs en collège (UC2, UC4, UC5, UC6, UC7, UC11, UC12 et UC13) et 4 en lycée (UL1, UL2, UL4 et UL5) qui citent l'obtention du CAP comme suite de parcours pour les jeunes sans qu'ils ne soient systématiquement fait état d'un accompagnement en parallèle avec un dispositif Ulis. L'accès à une formation qualifiante n'est formulé que par un enseignant coordonnateur (UC11) et l'entrée en apprentissage que par 3 enseignants coordonnateurs en collège (UC2, UC10 et UC13). C'est l'enseignant coordonnateur qui présente aux familles le panel le plus large de possibilités :

> *« … le but, c'est qu'ils acquièrent des compétences pour avoir un niveau pour pouvoir entrer en CAP. Après, on ne les leurre pas en fonction des difficultés du gamin. Il y en a. On sait très bien qu'ils iront en IMpro parce que là, ils arrivent au bout de ce qu'ils peuvent faire... Mais à partir de la 4ème commencent les stages... Là, c'est la question et après ? Après, il y a quoi ? Mais souvent, j'ai des questions très tôt. Et il y a quoi après ? Qu'est-ce qu'il y après le Collège, alors je détaille toutes les options possibles entre le CAP avec Ulis lycée, le CAP tout court, l'apprentissage, l'IMpro, les MFR... »* (UC13).

Concernant les 6 autres enseignants coordonnateurs (UC1, UC3, UC6, UC8, UC9 et UC14), aucune piste n'est mentionnée en particulier, dans leurs propos ils utilisent l'expression « travailler leur projet professionnel » mais sans détailler davantage.

## 3. Interprétation

Nous allons maintenant opérer un premier retour sur nos hypothèses heuristiques afin de les confronter à l'analyse des données issues de ce premier recueil. Puis nous complèterons la réflexion en faisant référence à des éléments de contexte évoqués par chaque enseignant coordonnateur pouvant expliquer les modalités de fonctionnement du dispositif. Cela nous permettra alors d'effectuer ensuite un retour plus précis sur ces mêmes hypothèses.

## 3.1 Premier regard sur nos hypothèses

Afin de pouvoir faire un premier état des lieux quant à nos hypothèses, nous nous sommes de nouveau appuyé sur notre grille d'analyse afin d'avoir une vue d'ensemble des positionnements des différentes modalités de fonctionnement du dispositif Ulis. Nous avons inscrit, pour chaque indicateur, le nombre de dispositifs correspondant. Les cases grisées correspondent aux résultats les plus élevés (gris foncé) et aux résultats secondaires (gris clair) :

| | 1-Vision réparatrice | 2- Vision adaptative | 3-Vision inclusive | 4-Vision systémique |
|---|---|---|---|---|
| **Enjeux de scolarisation** | Egalité d'accès à l'espace scolaire<br>2 | Egalité de traitement<br>6 | Egalité des acquis scolaires<br>11 | Egalité de réalisation sociale<br>0 |
| **Finalité (s) de l' accompagnement par le dispositif Ulis** | Prise en charge de l'élève différent<br>7 | Prise en compte de la norme pour réduire les différences<br>7 | Anticipation et réponse aux besoins<br>4 | Permettre à chacun de réaliser son potentiel en tant que futur citoyen<br>1 |
| **Objet du projet pensé/élaboré pour/par le jeune** | L'élève à travers les conséquences de son trouble/handicap<br>3 | Elève ayant des besoins particuliers basés sur l'écart avec la classe « ordinaire »<br>13 | Retour à une scolarisation « ordinaire » et développement de son autonomie<br>1 | Insertion sociale et professionnelle au regard des aspirations, capacités, besoins<br>2 |
| **Modalités de travail entre professionnels** | Collection de professionnels<br>6 | Collectif émergent<br>11 | Collectif implanté<br>2 | Organisation apprenante<br>0 |
| **Pilotage des actions** | Modèle autonome<br>9 | Modèle descendant<br>6 | « Modèle ascendant et descendant »<br>3 | « Modèle systémique et multiscalaire »<br>1 |
| **Outils mobilisés** | Supports remaniés en fonction des besoins<br>6 | Supports plus ou moins remaniés<br>Projets ponctuels<br>12 | Supports partagés<br>Projets communs<br>1 | Supports partagés<br>Outils de droit commun<br>0 |
| **Le jeune et son projet (espace et temporalité)** | Classe dédiée au dispositif<br>Projet scolaire<br>3 | Classe dédiée au dispositif comme lieu de remédiation<br>Projet scolaire<br>8 | Classe comme lieu d'accessibilisation<br>Parcours scolaire, certification<br>7 | Parcours scolaire, certification ou autre, insertion sociale et professionnelle<br>1 |
| **Modalité de participation Famille** | Informée sur le projet<br>4 | Consultée et informée sur le projet<br>11 | Projet initié par les professionnels, consultation de la famille<br>4 | Projet co-construit<br>0 |
| **Modalité de participation Jeune** | Informé sur son projet<br>11 | Consulté<br>7 | Associé<br>1 | Projet co-construit<br>0 |

*Tableau 30: Répartition des indicateurs selon les dispositifs (Midelet, 2020)*

Pour rappel, notre première hypothèse est celle-ci :

**Hypothèse heuristique 1**

Les professionnels, acteurs du système éducatif (coordonnateur du dispositif, personnel de direction, AESH, CPE…) ainsi que le jeune et sa famille ne s'engagent pas dans une réflexion commune en termes de parcours de scolarisation et d'insertion professionnelle. Ceci a pour conséquences que l'organisation, la mise en œuvre des apprentissages et les décisions prises à propos du parcours de formation et spécifiquement du projet professionnel du jeune concerné ne relèvent que des professionnels du système éducatif eux-mêmes, au détriment du projet professionnel imaginé par le jeune et sa famille.

Pour commencer, observons ce qui concerne l'existence d'un engagement en termes de réflexion commune entre les acteurs du système éducatif ainsi que le jeune et sa famille en prenant appui sur les indicateurs suivants : « modalités de travail entre les professionnels », « outils mobilisés », « modalités de participation du jeune et de sa famille ». Par rapport aux 19 entretiens menés, ce sont près de 6 enseignants coordonnateurs qui décrivent les relations avec des partenaires extérieurs comme relevant d'une « collection de professionnels » et 11 qui sont plutôt sur un modèle de type « collectif émergent ». Il nous semble intéressant de prendre appui sur cet indicateur, même s'il n'était pas mobilisé dans notre hypothèse, pour comprendre quels étaient les professionnels qui pouvaient être mobilisés au regard du parcours scolaire du jeune. Ici, nous pouvons donc remarquer que les enseignants coordonnateurs sont amenés à croiser leurs regards (notamment à travers des « bilans ») avec des professionnels qui exercent hors de l'établissement scolaire à travers des objectifs convergents qui peuvent donner lieu à une répartition des tâches en fonction des champs professionnels de chacun. Pour autant, deux enseignants coordonnateurs évoquent un partage de ressources qui permet à chacun de prendre connaissance et appui sur les pratiques d'autres professionnels, indiquant que cela est possible de procéder à un certain partage des ressources, des méthodes, des objets de métiers, entre professionnels.

Du côté des personnels de l'établissement scolaire, ce sont les enseignants des classes de référence qui constituent les partenaires en interne. Pour interpréter cet indicateur, il nous faut faire référence aux enjeux de scolarisation ainsi qu'aux finalités de l'accompagnement par le dispositif Ulis. Si l'on s'attache tout d'abord au enjeux de scolarisation, pour 6 enseignants coordonnateurs, la scolarisation des jeunes relève d'une égalité de traitement, pour 11 d'entre eux elle vise une égalité des acquis scolaires. Cela revient à dire que lorsqu'un jeune est scolarisé en collège ou en lycée, pour près d'1/3 des enseignants coordonnateurs, sa scolarité peut être vue comme une réponse au droit à l'éducation, celle-ci étant dispensée prioritairement au sein du dispositif Ulis en partant de ses besoins et capacités afin de l'amener à rejoindre les attendus scolaires de la classe de référence. Pour près de la moitié des enseignants coordonnateurs (11 sur 19), ce sont les enseignements dispensés en classe de référence qui constituent le niveau de réussite visé pour les jeunes. Les finalités d'accompagnement par le dispositif Ulis portent pour 7 enseignants coordonnateurs sur une « prise en charge » de l'élève perçu comme différent mais aussi pour 7 autres sur la prise en compte de la norme pour tenter de réduire les différences. Ces deux indicateurs laissent à penser que l'enseignant coordonnateur, étant un enseignant spécialisé, est le plus à même de connaître les besoins et capacités des jeunes qu'il accompagne et qu'il intervient particulièrement sous une modalité « adaptative » des attendus scolaires. Les enseignants des classes de référence sont mobilisés (12 sur 19) mais après les cours dispensés en classe de référence, pour fournir notamment les supports et/ou contenus de cours afin que l'enseignant coordonnateur puissent faire des révisions, de la remédiation avec les jeunes. Pour 6 autres enseignants coordonnateurs, le peu

ou l'absence de cours en classe de référence les enjoint à construire leurs propres supports d'enseignement ce qui n'implique pas un travail avec les enseignants à propos des jeunes accompagnés par le dispositif. Nous ne pouvons donc pas parler d'engagement commun entre l'enseignant coordonnateur et les professionnels qu'ils soient dans ou hors établissement scolaire. Cette affirmation est confortée lorsque l'on observe les données en lien avec la participation des jeunes et de leurs familles. En effet, seuls 4 enseignants coordonnateurs décrivent une modalité de participation où les familles peuvent s'exprimer, solliciter l'enseignant coordonnateur. Ce dernier, au regard de premiers objectifs qu'il a pu élaborer, va pouvoir prendre en compte ces éléments d'échanges pour affiner ou modifier ses objectifs initiaux. Ce sont 11 enseignants coordonnateurs qui consultent les familles (ce qui ne veut pas dire que leur avis est pris en compte) et 4 qui informent les familles des objectifs de travail concernant leur jeune. Enfin, du point de vue des modalités de participation des jeunes, pour 11 enseignants coordonnateurs, les jeunes sont « informés » concernant leur parcours de formation, ils sont consultés pour 7 enseignants coordonnateurs et seul l'un d'entre eux énonce le fait que le jeune est associé à la réflexion. De ces différentes données, nous pouvons dire qu'il n'existe pas de réelle réflexion commune organisée entre les différents acteurs.

Examinons maintenant l'objet du projet ainsi que sa temporalité. Pour 13 enseignants coordonnateurs, le jeune est perçu à travers ses besoins particuliers au regard des attendus de la classe de référence. Seul un enseignant coordonnateur précise le travail qu'il mène auprès des enseignants de classe de référence pour les amener à réinterroger leurs pratiques et ainsi rendre « accessible » leurs contenus de cours, ce qui permet notamment au jeune de pouvoir bénéficier de manière relativement autonome, des contenus enseignés. Il n'y a que 2 enseignants coordonnateurs qui s'inscrivent dans une perspective à plus long terme en anticipant la question de l'insertion sociale et professionnelles des jeunes. Cette perspective étant au centre de leurs préoccupations, cela leur permet de considérer le jeune dans son ensemble (jeune, élève, apprenant) afin de lui permettre de réaliser son potentiel et de prendre place au sein de la société en tant que citoyen à part entière.
Les données extraites des entretiens à propos de la construction du projet professionnel avec notamment la mise en œuvre du Parcours Avenir, nous permettent d'identifier les éléments suivants : pour la quasi-totalité des enseignants coordonnateurs, il n'y a pas de distinction entre le développement de connaissances générales sur le monde professionnel et le développement de son propre projet professionnel. Les deux approches sont bien souvent confondues par soucis d'efficacité en ne proposant que des formations qui seront accessibles dans le futur établissement ou bien pour que les jeunes restent à proximité de leur domicile et ne suivent que les formations dispensées dans l'établissement le plus proche. Cela a donc pour conséquence une restriction du champ de connaissance des jeunes et par ricochet une restriction des possibilités de formation et d'insertion professionnelles qui leur sont proposées. Par ailleurs, cela ne leur permet pas de développer une culture commune avec les autres jeunes puisqu'en fonction des enseignants coordonnateurs, des champs professionnels peuvent être découverts de manière aléatoire pour certains, de manière ciblée pour d'autres. C'est généralement en fonction des CAP dispensés dans le lycée proche (ou le lycée ayant un dispositif Ulis proche) que sont identifiés les champs professionnels à faire découvrir aux jeunes quand les formations sont jugées accessibles pour ces derniers et très rarement en fonction du souhait du jeune et de sa famille.
Dans ce cadre encore, le COPsy tout comme d'autres personnels de la communauté éducative sont exceptionnellement cités comme étant des ressources pour accompagner les jeunes dans la construction de leur parcours professionnel.
Le parcours de formation du jeune se trouve réduit à une succession de projets sans que n'apparaisse un fil conducteur, des temps communs de réflexion durant lequel les jeunes et

leurs familles pourraient non seulement faire état de leurs préoccupations mais aussi être parties prenantes du choix d'objectifs avec les différents professionnels (ce que nous avons précédemment présenté comme « objet d'intéressement »). Si quelques familles évoquent très tôt la question de l'insertion professionnelle, l'enseignant coordonnateur semble généralement répondre en faisant le parallèle avec l'obtention du CAP comme point de repère du projet. Rapporté à une temporalité scolaire, il est alors difficile de parler d'un parcours de formation, les projections en restent à l'état de projet scolaire et de projet professionnel, les suites de parcours étant confiées à des associations spécialisées ou encore à d'autres structures ou entreprises plus ou moins spécialisées.
La place de l'enseignant coordonnateur est dominante puisque c'est lui qui est porteur des finalités d'accompagnement par le dispositif Ulis, lui qui définit le projet scolaire et professionnel du jeune, lui encore qui met en place (ou non) les modalités de participation des différents acteurs (dont le jeune et sa famille). Cela s'observe particulièrement lorsque l'on porte attention au mode de pilotage des actions au sein du dispositif Ulis où pour 9 enseignants coordonnateurs cela est assimilé à un fonctionnement autonome et pour 6 à un modèle descendant. L'enseignant coordonnateur s'inscrirait donc comme le référent du projet scolaire et de formation du jeune. Le jeune est généralement considéré au regard des attendus scolaires vers lesquelles doivent tendre toutes les adaptations pour lui permettre de réduire l'écart entre ses compétences et celles de la classe de référence. Informé mais peu consulté et encore moins associé, ce n'est pas tant le jeune que sa famille qui sont destinatrices des informations le concernant sans toutefois pouvoir participer à la co-construction du parcours de formation.

**Hypothèse heuristique 2**

Le jeune et sa famille ne réinterrogent pas (ou ne s'autorisent pas à réinterroger) les décisions prises par les professionnels du système éducatif ce qui remet en question leur place légitime à participer en tant qu'auteur et acteur de leur(s) projet(s).

Les propos rapportés par les enseignants coordonnateurs concernant les attentes des familles nous indiquent que très majoritairement, que ce soit au collège ou au lycée, leurs préoccupations se tournent vers l'obtention d'une certification de type CAP, elles sont moins nombreuses à poser des questions concernant l'avenir de leur jeune. C'est la réunion de rentrée qui est le plus souvent évoquée par les enseignants coordonnateurs comme un temps d'échange pour (ré)expliquer le fonctionnement du dispositif et les temps « d'inclusion ». Les enseignants coordonnateurs n'utilisent pas l'expression « classe de référence » quand ils rapportent leurs propos auprès des familles comme des jeunes.
Certaines familles sont décrites comme éloignées de l'établissement scolaire, elles ne viennent pas aux journées portes ouvertes, ne viennent pas toujours aux ESS (en lycée), sont peu joignables. D'autres au contraire sont dépeintes comme très proche du jeune, ayant la possibilité d'entrer rapidement en contact avec l'enseignant coordonnateur pour gérer principalement le quotidien. Néanmoins, les enseignants coordonnateurs ne font pas état de temps de concertation spécifiquement autour de l'insertion professionnelle, la préparation de l'ESS. Seuls sont évoqués les décalages qui existent entre les attentes des familles et le ressenti ou encore les connaissances de l'enseignant coordonnateur à propos des capacités du jeune : un enseignant coordonnateur dit avoir dû faire une « réorientation vers l'IME » pour un jeune parce qu'il n'était pas assez autonome et ne pouvait suivre en apprentissage, un autre souligne ses difficultés à penser et mettre en place des attestations de compétences pour des jeunes qui ne pourraient valider un CAP. Il nous apparaît important de noter qu'aucun enseignant coordonnateur n'a fait allusion à l'accompagnement des familles dans ces situations si ce n'est de les informer d'une ou de plusieurs pistes de suite de parcours après le collège. Il apparaît

néanmoins dans certains propos que les enseignants coordonnateurs ne prennent pas forcément le temps d'expliquer leurs décisions quant au parcours de scolarisation et de formation. L'extrait d'entretien de l'enseignant coordonnateur UC9 est à ce propos emblématique :

> *« Mais en fait on prend tellement en charge des choses sur nos épaules que des fois... On fait sans dire... Et puis ça va plus vite, ça va plus vite... Comme on maîtrise tout... Mais quand on est amené à prendre toutes les décisions, le problème, c'est qu'on peut en venir à sceller le destin des gamins pour eux, de prendre toutes les décisions pour eux sans trop leur demander leur avis »* (UC9).

À ce stade, concernant cette hypothèse, il apparaît que le dispositif fonctionne majoritairement selon une vision « adaptative » (bien que certains enseignants coordonnateurs tendent plutôt vers une vision « inclusive »), liée au « décalage de niveau scolaire » que les enseignants coordonnateurs tentent de réduire. Restant ainsi dans une logique scolaire, prenant en compte les difficultés du jeune, nous pouvons penser que l'expression « projet professionnel » ne fasse pas forcément sens pour l'enseignant coordonnateur qui ne cherche pas à développer cet aspect, ni à y engager le jeune et sa famille. Nous pourrions aussi appuyer cette supposition en précisant que sur les 19 entretiens d'enseignants coordonnateurs, seul l'un d'entre eux est un enseignant issu du second degré. La question de leur formation initiale pourrait être une piste pour comprendre ce manque d'engagement concernant le parcours de formation du jeune. En effet, les enseignants coordonnateurs exerçant en dispositif Ulis dans le cadre de notre recherche, sont tout d'abord des professeurs des écoles, issus du premier degré. Ils ont donc suivi une formation en lien avec l'acquisition des fondamentaux pour des enfants de la maternelle au CM2. Du côté des enseignants issus du second degré et particulièrement pour ceux exerçant en lycée professionnel, il s'agit d'accompagner les élèves dans leur insertion professionnelle, que ce soit par la recherche de lieux de stage, le suivi en entreprise afin de préparer les élèves et leur permettre de développer leur projet professionnel. Au niveau institutionnel, il est attendu en tant que professeur principal, qu'il contribue au suivi, à l'information et à l'orientation des élèves[151]. Néanmoins, la question se pose aussi de savoir si les familles dont le jeune est scolarisé au lycée, remettent ou non en cause l'orientation de leur jeune et sollicitent le professeur principal pour cela.

## 3.2 Des ambitions et des valeurs contrariées par le poids du contexte d'implantation du dispositif

Nous avons pu remarquer l'aspect prédominant des décisions prises par l'enseignant coordonnateur en lien avec les modalités de fonctionnement du dispositif Ulis. Mais il ne s'agit pas pour nous de déterminer qui est amené à porter la responsabilité de ces modalités de fonctionnement qui à terme, pèsent sur le parcours de formation des jeunes. Notre objectif est de tenter de comprendre les raisons d'un tel fonctionnement, les contraintes auxquelles l'enseignant coordonnateur peut être confronté. C'est un extrait de l'entretien mené auprès de l'enseignant coordonnateur UL3 qui nous semble le mieux refléter ce questionnement :

[151] Informations disponibles sur le site du ministère de l'éducation sur https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid99252/professeur-lycee-professionnel.html [consulté le 2 juillet 2020].

*« Alors il y a comment je le définis [le dispositif], ce que j'arrive à faire et ce que les autres veulent en faire... Ce qu'on attend de moi officiellement et ce que j'arrive à faire... »* (UL3).

Nous allons par la suite aborder les contraintes liées à l'établissement d'implantation du dispositif qui peuvent jouer un rôle vis-à-vis du mode de fonctionnement du dispositif Ulis. Ces éléments de contexte ont été répertoriés et présentés à la suite de la retranscription de chaque entretien.

### 3.2.1. Contexte d'ouverture du dispositif

Lors des entretiens, nous avons pu relever que 4 dispositifs Ulis en collège (UC6, UC8, UC10, UC14) et un en lycée (UL5), ont tout d'abord été créés avec le statut d'UPI. Deux des enseignants coordonnateurs étaient en poste à la création (UC8 et UL5). Particulièrement pour l'enseignant coordonnateur UL5, il était présent dans l'établissement avant la création du dispositif UPI (depuis 27 ans) ce qui nous permet d'avancer que les enseignants le connaissaient en tant qu'enseignant du second degré chargé de contenus disciplinaires avant que ce dernier ne prenne le poste d'enseignant coordonnateur. Il n'évoque par ailleurs aucune difficulté avec les enseignants de l'établissement quant à la transition de l'UPI à l'Ulis. Cela n'est pas du tout le cas des autres enseignants coordonnateurs qui précisent leurs difficultés à faire comprendre ce qu'impliquait le changement de sigle mettant en exergue le passage d'un fonctionnement de classe à celui de dispositif comme espace ouvert.

L'enseignant coordonnateur UC8 décrit son implication forte pour faire changer les mentalités et les pratiques en commençant par lui-même :

*« Je fonctionne en dispositif Ulis mais il m'a fallu du temps pour sauter le pas... J'ai travaillé au corps les professeurs, l'administration, etc. pour pouvoir vraiment travailler en dispositif et pas en système de classe »* (UC8).

Il ajoute que des évolutions sont actuellement en cours puisque les jeunes accompagnés par le dispositif Ulis ne sont plus considérés comme des élèves à part par les enseignants du collège. Dans le même ordre d'idée, l'enseignant coordonnateur UC6 décrit les débuts comme difficiles. Il n'était pas présent lors de l'ouverture en UPI et de la transition vers l'Ulis mais a hérité des anciennes pratiques qui n'avaient pas été réinterrogées au regard du changement de sigle :

*« Changement de nom mais toujours un fonctionnement UPI. Et puis, il y avait une inclusion en musique, une en art et je crois que c'était tout. Oui, techno peut être aussi. C'était très, très restreint et pas très adapté, pas d'efforts d'adaptation. Là ça a changé... C'est bien, petit à petit »* (UC6).

L'enseignant coordonnateur UC10 précise ses difficultés en prenant le poste avec la nécessité de reprendre en main le fonctionnement, de préciser les modalités de fonctionnement aux enseignants mais aussi d'accompagner les jeunes pour leur permettre de s'inscrire dans une logique d'élève et non de jeune « différents » n'ayant pas ou peu accès aux apprentissages dispensés dans les classes de référence :

*« C'était compliqué dans la mesure où la personne était là justement à la création, elle n'avait que 8 élèves à peu près. Elle est restée pendant très longtemps avec peu d'élèves […] En arrivant sur le dispositif, je n'ai pas pu tout changer [...] Mais en même temps*

*à ma prise de poste, le premier objectif, c'était de les retrouver et leur permettre de retrouver une posture d'élève. Ça a été le travail d'une année […] c'est surtout présenter le dispositif tel qu'il devrait être et non pas comme un dispositif UPI. Et je pense qu'ils étaient beaucoup restés sur ce schéma-là, en UPI. La classe des UPI avec quelques intégrations alors la classe de référence on n'y était pas, les inclusions non plus... »* (UC10).

Ces différents extraits démontrent l'importance du facteur temps : au moment des entretiens, les enseignants coordonnateurs sont « installés » dans l'établissement depuis quelques années (de 4 à 27 ans) à l'exception de l'enseignant coordonnateur UC10 qui arrive sur le poste. Les changements de représentations sur les modalités de fonctionnement du dispositif doivent non seulement être expliquées aux jeunes mais aussi aux enseignants pour sortir du fonctionnement « classe », ce qui va nécessiter un engagement de chacun dans cette transition. Par ailleurs, l'enseignant coordonnateur UC4 défend une certaine façon d'aborder les changements avec les enseignants : prendre le temps d'échanger, de donner à voir sa pratique pour faire évoluer les représentations. Cela ne peut s'inscrire que dans la durée et un renouvellement important au sein de l'équipe enseignante (UC4) ne permet pas de créer une certaine culture commune favorisant le fonctionnement du dispositif :

*« Ça dépend aussi de la personnalité du coordonnateur et j'ai des collègues coordonnateurs qui présentent les textes. Moi je vais discuter avec les profs et c'est le midi, quand on mange, que les choses peuvent se faire, c'est à la récré. Il faut être en salle des profs à manger avec eux... Et c'est comme ça que les choses se tissent. Ben oui, c'est vraiment ça. Oui, c'est pour leur montrer que nous, en Ulis, on n'a pas forcément de baveux ou en fauteuil. Moi, je suis un peu crue, mais on n'est pas contagieux non plus. Et petit à petit, ils se disent Ah oui finalement ça va »* (UC4).

Les enseignants coordonnateurs UC1, UC4, UC5, UC8, UC9, UC11, UC12, UC13, UL2 et UL4 évoquent un autre aspect lié à l'ouverture du dispositif. En effet, ils relatent les réactions des membres du conseil d'administration auxquels a été présenté le projet d'ouverture du dispositif (UPI ou Ulis). Bien que le droit à l'éducation soit reconnu pour tous les élèves et que cela laisserait à penser qu'il n'y ait pas lieu de demander un droit particulier pour permettre aux jeunes d'accéder aux enseignements dispensés dans un établissement scolaire, nos échanges à ce propos avec un inspecteur ASH, nous ont permis de comprendre que dans les pratiques si certains personnels de direction actaient le fait de créer un dispositif Ulis, d'autres en présentait la demande au Conseil d'administration qui pouvait donc le refuser. Seuls les enseignants coordonnateurs UC1, UC5 et UL4 décrivent une ouverture créée dans des conditions « favorables » :

*« Plutôt un bon retour des collègues qui voient la nécessité pour ces élèves là et ils ont compris, on marche dans le même sens. Il y a aussi des élèves qui ont une reconnaissance et qui sont dans les classes ordinaires et je sais que les enseignants adaptent beaucoup dans leurs cours et je pense que c'est pour ça que les miens ont été bien accueillis, à bras ouverts... »* (UC12).

*« Bien intégré dans le collège... Il a été voté au Conseil d'Administration du collège, l'équipe était plutôt partante. Il y avait eu pas mal de réunions, avec les conseillers pédagogiques. A l'époque la principale avait bien motivé tout le monde »* (UC5).

Cela fait écho aux propos de l'enseignant coordonnateur UC2 qui évoque une ouverture précipitée face à la pression des enseignants et de personnalités politiques :

> *« Le dispositif a ouvert après les vacances de la Toussaint, c'était pour donner suite à une mobilisation des enseignants, notamment grâce au soutien de certains politiques […] Bref c'est pour ça que cette Ulis a ouvert en catastrophe »* (UC2).

De ces deux extraits, nous pouvons relever que l'ouverture est conditionnée par l'engagement des personnels de direction et une préparation de cette ouverture avec les conseillers pédagogiques et ce, lors de plusieurs réunions qui s'avèrent nécessaires.

L'enseignant UL4 précise aussi qu'il ne rencontre pas de difficultés particulière bien que l'équipe à l'origine de l'accord pour l'ouverture ne soit plus la même qu'actuellement. Cependant, nous pouvons aussi nous interroger sur la vision portée sur le dispositif puisque l'enseignant coordonnateur énonce que le dispositif est bien perçu parce qu'il n'est pas source de soucis particuliers :

> *« La création du dispositif, c'était voulu mais pas par l'équipe qui est là en ce moment... Le dispositif est bien perçu car on pose rarement un problème et s'il y a un problème on gère, on n'est jamais à charge donc c'est confortable par rapport à d'autres élèves qui ont les mêmes difficultés mais qui n'ont pas l'Ulis »* (UL4).

L'enseignant coordonnateur UC13 est nuancé dans ses propos, signifiant que les enseignants avaient accepté à tout juste 55% l'ouverture alors que les enseignants coordonnateurs UC4, UC8, UC9 et UC11 reviennent sur les difficultés rencontrées : dans un premier temps, l'ouverture du dispositif n'a pas donné lieu à un temps de concertation entre le personnel de direction et les enseignants ce qui a conduit à une situation de refus de leur part. Cependant le dispositif a pu ouvrir à tout juste à la majorité lors du vote au conseil d'administration :

> *« Mais c'est probablement lié aux conditions d'ouverture aussi, je me souviens quand je suis arrivé, on m'a dit que je marchais sur des œufs, que je devais faire très attention, parce que les collègues ne sont pas pour du tout le dispositif UPI sur le collège, la principale qui voulait ça... Ça a été voté ric rac, c'était très chaud, ça s'est joué à une ou deux voix près genre on est déjà un collège en difficulté, on en rajoute une couche avec les élèves en situation de handicap dans le collège. Les profs étaient montés au créneau en disant stop on arrête ! »* (UC8).

### 3.2.2 Reconnaissance institutionnelle

Les enseignants coordonnateurs abordent quasiment tous la présentation faite du dispositif dans le cadre du projet d'établissement à l'exception des enseignants coordonnateurs UC4, UC12, UC13, UL1, UL3 et UL4. Particulièrement pour ce dernier dispositif, l'enseignant coordonnateur précise qu'il n'apparaît pas parce qu'une présentation globale de la prise en compte des jeunes ayant des difficultés est faite et que le dispositif Ulis personnifié par l'enseignant coordonnateur n'a pas à être présenté spécifiquement :

> *« Eh bien par exemple, dans le projet d'établissement, il n'y pas une présentation particulière du dispositif, j'y suis dans la commission, mais on est sur des concepts généraux vous voyez, on parle des élèves à besoins particuliers en général et on ne*

*parle pas particulièrement du dispositif Ulis parce qu'il n'y a pas besoin... je suis comme tout le monde »* (UL4).

S'agit-il là d'une volonté de ne pas mettre en avant un dispositif particulier (non-discrimination) ? Est-ce une façon de ne pas stigmatiser un dispositif particulier, et par conséquence les jeunes qui le fréquentent ? Ou bien est-ce le signe d'un manque de préoccupation de ce dispositif comme peuvent l'évoquer les enseignants coordonnateurs UC6, UC9 ou encore UL2?

*« Et puis, l'année dernière, j'ai envoyé un document à la principale qui m'avait dit oui, mais ils ont oublié de le présenter en CA et du coup elle m'a dit qu'on verrait l'année prochaine... Ce n'est pas un manque de volonté... C'est plus que ça leur passe un peu au-dessus l'inclusion »* (UC9).

*«Et à vrai dire, le dispositif Ulis alors tout le monde en entend parler ou pas, tout le monde en a une vision de loin du dispositif, mais pour s'y intéresser ce n'est pas ça quoi... »* (UL2).

*« Le dispositif, il apparaissait comme une annexe, en dossier joint. En plus, c'est assez révélateur du fonctionnement avec l'ancien principal, un truc en plus qui s'appelle Ulis et voilà ce que ça dit et fait »* (UC6).

La présentation et la mise en œuvre d'une éducation inclusive constitue-t-elle un élément important à faire apparaître dans le projet d'établissement ? Nous posons ici la question, alors même que dans d'autres établissements, comme le souligne l'enseignant coordonnateur UC4, la volonté de devenir un établissement pilote en la matière prônée par la direction, n'est pas sans susciter des inquiétudes :

*« Mais comme le projet va être refait, pour le coup avec la principale ça va être dedans. Ah oui, la première fois, elle m'a dit ne vous inquiétez pas pour l'école inclusive, je me suis dit l'école inclusive ? Oui, elle ne parle qu'avec les termes des textes […] Elle a vraiment à cœur que le collège devienne le collège référence... Parfois, parfois, elle nous fait peur, on a l'impression qu'elle est aux commandes d'un bulldozer. Et puis on est dedans. Comment faire pour freiner ? »* (UC4).

Pour d'autres enseignants coordonnateurs, il y a nécessité de présenter bien en amont les modalités de fonctionnement qui vont faire en sorte qu'il n'y ait pas d'incompréhensions concernant notamment les temps en classe de référence. Les enseignants coordonnateurs UC14, UL1 précisent que ce sont les modalités de fonctionnement liées aux temps de classe de référence qui doivent être précisées tout comme le lien avec la vie scolaire (UC7) :

*« C'est noté qu'il y a des inclusions etc. mais rien n'est écrit d'autre. On ne sait pas qui sont les élèves, ce qu'ils font... »* (UC14).

*« Donc ça a été très important dès la première semaine de juillet. Ça m'a permis de commencer à rencontrer les équipes, leur expliquer que certains allaient être tout le temps dans leur CAP, d'autres élèves allaient venir découvrir, d'autres de temps en temps »* (UL1).

*« L'année dernière, c'était complexe et une ouverture je ne le l'avais jamais fait. Je n'avais pas mesuré l'ampleur de la tâche […] c'est par rapport aux CPE, à la vie du collège, à tout ce qu'il faut mettre en place […] j'ai perdu beaucoup de temps là-dessus. J'aurais peut-être dû présenter plus clairement au début, mais j'étais tellement noyé dans la rentrée […] Manque de temps et envie de tout mettre en place vite et côté communication avec les collègues c'est passé un peu en arrière* » (UC7).

Mais ce même enseignant coordonnateur, dont le poste a changé d'établissement lui permettant de faire une « nouvelle » ouverture du dispositif Ulis au sein du nouveau collège, indique que les anciennes habitudes qu'il tenait pour acquises ont été remises en cause. Cependant, nous ne pouvons savoir s'il s'agissait d'une façon de rejeter le dispositif ou bien une volonté de réinterroger les pratiques pour leur donner plus de sens :

*« En début d'année dernière, par mesure de facilité., j'avais un peu imposé, j'avais dit je les évalue, puis à partir de lundi prochain, le gamin ira là où j'avais mis les inclusions mais ça n'est pas passé, pas du tout ! Je ne m'y attendais pas, parce qu'avant ça se passait comme ça que ça se passait bien. »* (UC7).

La question de la participation des jeunes scolarisés avec le dispositif Ulis semble être un sujet d'incompréhension majeur. Si l'enseignant coordonnateur UC11 s'efforce de ne plus employer ce terme pour faire comprendre aux enseignants que les jeunes accompagnés par le dispositif Ulis sont avant tout leurs élèves, l'enseignant UC14 en déplore les conséquences en décrivant le regard porté sur les jeunes et l'objectif de ces temps en classe de référence :

*« On va plutôt dans l'utilisation de l'inclusion que réellement de l'inclusion... par exemple pour le spectacle de février, pour le spectacle ordinaire, il a été demandé aux élèves de Segpa et mes Ulis aussi de faire le décor, etc. Ils ont eu le droit de voir le spectacle mais ils n'ont pas eu de place pour faire partie du spectacle... C'est le petit côté utilitaire... Oui c'est aux enseignants de Segpa, de l'Ulis, de construire autour du projet qui a été monté par les classe ordinaires, ce n'est pas un projet commun en fait plutôt deux projets qui se chevauchent... »* (UC14).

Un autre point de tension apparaît concernant la définition des missions de l'enseignant coordonnateur. Les enseignants coordonnateurs UL4 et UL1 précisent dès le jour de la pré-rentrée aux enseignants ou bien en fin d'année scolaire que le travail mené au sein du dispositif n'est pas de veiller à répartir les élèves dans les autres classes afin de « vider » le dispositif mais bien de se positionner comme personne ressource auprès d'eux afin de les aider :

*« J'ai été claire dès le départ. En leur disant vous savez bien, l'idée n'est pas de me débarrasser de mes élèves pour vous les donner, c'est aussi d'échanger des services je peux peut-être dépanner quelques fois. Et ça s'est déjà produit pas mal de fois. C'est normal. Si le professeur doit partir il le sait bien, il peut me laisser la classe quelque temps... On va se débrouiller et ça a très bien fonctionné dès le départ »* (UL1).

Les enseignants coordonnateurs UC4, UC6, UC7 et UC8 insistent sur la méconnaissance de leurs missions, ce qui parfois a eu pour conséquences une remise en cause par les enseignants de leur légitimité. L'enseignant coordonnateur UC7 est perçu comme « un branleur, un touriste » car du point de vue des enseignants, il n'a « que 6 élèves » et que cela est vécu comme une faveur. L'enseignant coordonnateur UC6 est celui chez qui les enseignants peuvent « venir chercher des gommettes ». Enfin, l'enseignant coordonnateur UC4 énonce quant à lui qu'il

n'est vu que comme celui qui « s'occupe des gamins qui sont en situation de handicap et puis c'est tout ». Certains personnels comme les CPE, attendaient de l'enseignant coordonnateur UL1 qu'il arrive « le jour de la rentrée avec la baguette magique pour résoudre tous les problèmes ».

Si nous nous intéressons maintenant à la façon dont sont perçus les jeunes scolarisés avec l'appui du dispositif Ulis, nous pouvons noter qu'ils peuvent être vus comme étant « une charge supplémentaire » ou encore être assimilés à des élèves scolarisés au titre de la Segpa et que sans une forte impulsion de la part du chef d'établissement, ils ne sont pas pensés comme des élèves au même titre que ceux de la classe de référence. C'est à travers le coût supplémentaire généré par la création du dispositif notamment en termes d'équipement informatique que l'enseignant coordonnateur UC11 décrit le rejet des enseignants vis-à-vis des jeunes. Ces derniers ne semblent donc pas être considérés comme élèves à part entière mais plutôt comme étant scolarisés aux dépens de la communauté éducative :

> *« Au tout début, des enseignants disaient qu'il ne fallait pas dépenser 1000 euros pour 12 élèves seulement et ça pour équiper la salle du dispositif […] On m'a fait la remarque quand je quittais la salle info mais qui va payer l'encre que je pouvais utiliser en salle info pour les 12 élèves. L'Ulis n'a pas vu le jour avec un œil positif... »* (UC11).

Le dispositif UC14 est le seul sur les 19 dont la gestion administrative relève de la direction de la Segpa ce qui peut induire une certaine assimilation des publics et des modes de fonctionnement. Si cela permet à l'enseignant coordonnateur de prendre appui sur les ateliers professionnels et d'échanger avec les enseignants, pour autant, cela apporte une confusion à propos des modalités de fonctionnement du dispositif Ulis :

> *« Oui j'ai invité des professeurs de l'ordinaire à venir voir, comment ça marchait, notre façon de fonctionner, ils parlent beaucoup de la différence entre Ulis et Segpa parce qu'ils mettent tout dans le même panier »* (UC14).

Pour l'enseignant coordonnateur UL5, la présence d'autres enseignants référents pour les jeunes ayant un diagnostic de dyslexie, créé un cloisonnement des missions et ne permet pas mettre en commun des compétences, alors que cela n'est pas le cas pour l'enseignant coordonnateur UL4 qui précise travailler de concert avec une enseignante chargée des élèves à besoins particuliers. Cependant, dans les situations, il est à noter que chaque référent est alors le représentant d'une « catégorie » de jeunes ayant des difficultés particulières et non porteur d'une logique d'accompagnement plus globale, non référencée à des profils particuliers :

> *« Ce qu'il y a de mis en place maintenant, c'est beaucoup pour les dys, des référents PAP et là c'est vraiment différencié, ils ne veulent pas que je m'en occupe en disant que les dys ce n'est pas pour toi, ils ne sont pas Ulis »* (UL5).

Selon l'enseignant coordonnateur UC13, c'est parce que le principal a de l'expérience dans le champ de l'adaptation que ce dernier a été un appui pour poser les bases du fonctionnement du dispositif Ulis en organisant le jour de la rentrée des enseignants, une présentation de tous les élèves ayant des besoins particuliers (dans et hors dispositif) et en posant le principe de cours en classe de référence :

> *« Mais en fait, on fait ça parce que du coup, avec le chef d'établissement, on a voulu faire ça pour qu'ils se rendent compte que ce sont des élèves de leur classe qui viennent sur le dispositif. Ce ne sont pas des élèves d'une classe qui viennent dans leur classe.*

*Les élèves de leur classe et je prends en fonction de leurs besoins […] Et j'ai eu la chance d'avoir un principal qui était dans l'enseignement professionnel et adapté. Et du coup, en face d'élèves en difficulté. Il a fallu qu'il adapte ses cours. Donc forcément, ça a été beaucoup plus facile d'apporter la chose. Il savait déjà »* (UC13).

### 3.2.2 Les conditions matérielles

Lors des entretiens, les enseignants coordonnateurs non pas été sollicités pour décrire leurs conditions matérielles mais certains éléments ont été évoqués pour expliquer certaines difficultés pour organiser des temps communs avec les jeunes de l'établissement et de la classe de référence que ce soit sur des temps de classe ou bien en dehors.
Pour trois enseignants coordonnateurs (UC5, UC13 et UC14), c'est l'emplacement de la classe dédiée au dispositif qui a donné lieu à quelques précisions. Les dispositifs sont situés « au cœur du collège » (UC5), il est « complètement dans l'ordinaire » et non dans l'aile dédiée aux classes et ateliers de la Segpa (UC14). L'enseignant coordonnateur a pu anticiper l'implantation de la classe puisqu'il a été consulté à partir des plans du collège avant son ouverture et a ainsi pu faire valoir ses choix :

*« C'est un établissement sur deux étages, donc on est au rez de chaussée, près de la vie scolaire, de l'infirmerie, des toilettes et d'un escalier d'accès à tous les étages. On n'est pas loin de la direction non plus et proche d'une première salle de musique […] On est à proximité de tout ce qui est pratique puisque du coup, on assistante sociale, COPsy, juste à côté de la salle. La répartition des classes... au premier, on a Histoire géo, sciences. Et au deuxième, on a français maths, techno […] Oui, oui, c'est un choix qu'on a eu quand on a eu les plans |…] Donc, du coup, on a prévu cette salle-là, justement pour la proximité avec la vie scolaire, l'accueil, etc »* (UC13).

L'aménagement de la classe a pu être facilité par des moyens financiers et matériels non restreints pour l'enseignant coordonnateur UC10 alors que l'absence de téléphone dans la classe est considérée comme « une malchance » pour l'enseignant coordonnateur UC4 qui ne peut répondre directement aux familles qui le sollicitent et doit se rendre dans un autre lieu pour prendre les communications ou bien rappeler les familles à l'intercours et sur le temps de pause méridienne.

Pour 3 enseignants coordonnateurs, c'est la question des transports qui est abordée comme ayant un impact sur l'autonomie des jeunes (UC9 et UL1) ou bien sur leur parcours de formation (UL2). Par exemple, pour l'enseignant coordonnateur UL1, fin septembre, les jeunes n'ayant pas leurs titres de transports pour rentrer à leur domicile, c'est l'enseignant coordonnateur qui a fait chaque soir le lien avec le chauffeur de bus pour permettre au jeune de rentrer quand même. Hors entretien, l'enseignant coordonnateur nous précisera qu'à la rentrée, il n'a pas de liste stable des jeunes accompagnés par le dispositif et qu'ils ne sont pas inscrits systématiquement dans une classe de référence. Ceci a pour conséquences que les services administratifs ne communiquent pas aux familles les dossiers à compléter pour faire partie du circuit de transport scolaire. Les conséquences sont les mêmes quant au statut scolaire du jeune :

*« On est le 26 septembre, il n'y a toujours pas de titre de transport par exemple, alors je l'accompagne au bus chaque soir pour réexpliquer au chauffeur et savoir s'il voulait bien la prendre là encore […] les choses n'avaient pas été assez cadrées dès le départ par l'institution. Il y a eu des domaines qui n'ont pas du tout été évoqués. Le problème des transports, c'est un problème qui est colossal. Rien n'avait été anticipé […] On ne*

*savait pas comment ils repartaient le soir et une petite qui a changé trois fois de régime dans la journée. Elle a été interne, puis pensionnaire puis demi-pensionnaire […] je pensais que c'était réglé »* (UL1).

En ce qui concerne l'enseignant coordonnateur UC9, c'est la question de l'accès aux évènements sportifs/culturels proposés au sein de l'établissement hors temps scolaire qui est en jeu puisqu'ils ne bénéficient pas de transports, ni bus ni taxi pour rentrer à leur domicile après les ateliers. Cette question se pose de la même manière pour tous les élèves de l'établissement :

*« En UNSS j'aimerais bien… Le problème, c'est qu'il n'y a pas de taxi mercredi après-midi, c'est ce qui freine une partie… Le problème, c'est que les élèves sont vraiment tous hors secteur. Il n'y a pas forcément de transport. J'en parle aux parents de l'UNSS, les ateliers comme chorale, percussions »* (UC9).

Enfin, pour l'enseignant coordonnateur UL2, étant donné que les formations qui sont proposées au sein de l'établissement s'appuient sur un niveau scolaire bien éloigné de ceux des jeunes accompagnés par le dispositif Ulis, il serait intéressant pour eux d'accéder à un autre établissement proposant des formations de niveau CAP. Faute de moyens de transports, les jeunes ne peuvent s'y rendre et bénéficier des enseignements dans ces formations qui sont par ailleurs limitées à un seul champ professionnel :

*« Les élèves peuvent préparer un Bac pro, un BTS […] On n'a pas de niveau CAP, ni CAP réservé d'ailleurs. Sinon, il faut aller sur un autre site pour faire le CAP APR mais pas de CAP dans l'enceinte du lycée dans lequel je me trouve, et pas de navette entre les deux sites, c'est-à-dire que les élèves n'y vont pas, moi non plus d'ailleurs »* (UL2).

La gestion de l'emploi du temps est aussi vécue comme une contrainte pour 3 des enseignants coordonnateurs. L'enseignant coordonnateur UC1 regrette ne pas avoir de liste précise en fin d'année des jeunes qui seront accompagnés par le dispositif Ulis, ce qui ne lui permet pas de prendre contact avec les écoles et ainsi collecter des informations quant à leur scolarité antérieure. Cette difficulté est décrite comme récurrente :

*« On a nos listes quelquefois après la rentrée... C'est-à-dire qu'au mieux j'ai un nom et un prénom le jour de la sortie des élèves, donc difficile d'anticiper et on a beau le dire depuis des années mais ça ne change pas...»* (UC1).

Pour l'enseignant coordonnateur UC2, la difficulté vient du fait que l'emploi du temps des jeunes est relativement assujetti à la présence de l'enseignant coordonnateur ou de l'AESH. L'emploi du temps n'est donc pas totalement construit au service des apprentissages de chaque jeune puisque les heures où ni l'enseignant coordonnateur ni l'AESH ne sont présents, sa présence n'est pas souhaitée dans l'établissement :

*« Ma hiérarchie au sein de l'établissement m'a un peu dit que les inclusions le mercredi c'était un problème, c'était l'année dernière une classe très problématique. Je ne devrais pas dire classe, mais bref, qui posait des gros problèmes de comportement et ça rassure ma hiérarchie quand les élèves sont là avec moi ou l'AVS »* (UC2).

Le dernier aspect concerne plusieurs dispositifs Ulis, bien que seul l'enseignant coordonnateur UC5 en fasse l'écho, c'est l'articulation des périodes de stages des jeunes accompagnés par le dispositif Ulis qui ne concordent pas avec celles des élèves de 3ème ce qui crée un décalage dans

le suivi des cours en classe de référence. En effet, pour les jeunes accompagnés par le dispositif Ulis, il s'agit de penser très tôt la construction de leur projet professionnel qui passe notamment par l'organisation de plusieurs périodes de stages en entreprise afin qu'ils puissent faire des choix de champs professionnels. Cela s'organise essentiellement sur la 4ème et la 3ème. Les enseignants coordonnateurs sont amenés à faire le choix de privilégier les temps de découverte en entreprise au détriment des apprentissages en classe de référence :

> *« Quand mes 3ème partent deux semaines en stage, les cours dans leur classe de référence continuent, donc les inclusions c'est déjà hyper compliqué pour eux alors s'ils ne sont pas là pendant deux semaines... ça devient impossible en fait, ce n'est pas suffisamment souple sur ce point-là »* (UC5).

La dernière problématique relevée par 4 enseignants coordonnateurs (UC2, UC3, UC9 et UL2) porte sur les effectifs des classes de référence. En effet, tous soulignent le nombre élevé d'élèves dans les classes de référence, entre 29 et 30 élèves en moyenne, l'enseignant coordonnateur UC9 signalant même que la capacité d'accueil de tout le collège est dépassée. Cela les conduit l'enseignant coordonnateur UC2 à renoncer aux apprentissages dans les classes de référence :

> *« […] avec des effectifs de 30 à 31. Et là, clairement, je n'ai pas un seul collègue qui... Je n'ai même pas essayé, je n'ai pas fait d'inclusion, et j'ai quand même 4 gamins qui sont sur le niveau 5ème »* (UC2).

Enfin l'enseignant coordonnateur UC3 fait le lien entre des effectifs élevés et les règles de sécurité car dans son établissement expliquant que nombre d'élèves ont une AVS. A cela s'ajoutent deux élèves se déplaçant en fauteuil ce qui contraint d'autant plus l'espace physique de la classe :

> *« Oui, c'est compliqué à gérer, surtout d'un point de vue sécurité parce que beaucoup de gamins ont une AVS et avec les collègues qui disent que pour les inclusions ce n'est pas possible. On arrive au-dessus des clous, on est contraints aussi par l'espace physique. On a deux loulous qui sont arrivés en fauteuil cette année, dont un avec AVS dans les classes qui étaient déjà surchargées et donc certains de mes loulous pourraient être inclus mais ils ne le sont pas faute de place physique »* (UC3).

### 3.2.3 Les représentations et la formation des enseignants

Les enseignants dont les nouveaux arrivants sur l'établissement, ont une forte appréhension de ce public et prennent appui sur le programme pour définir les objectifs suivis en classe de référence au risque d'être trop exigeants (UC6). Cela peut se manifester ouvertement avec le refus d'ouverture du dispositif Ulis lorsque cela est présenté au conseil d'administration (UC13) ou bien de manière plus détournée comme un refus de communiquer avec l'enseignant coordonnateur (UL2) :

> *« Alors, il y avait beaucoup d'appréhension, certains en ont toujours […] là c'est typique, j'ai une prof d'anglais qui a une décharge sur l'établissement et elle était paniquée. Elle avait peur. Certains ont des appréhensions par rapport au mal être des gamins. Certains se collent tout seul une énorme pression sur ce que le gamin va devoir savoir à la fin du chapitre »* (UC6).

> *« Est-ce qu'ils ont accès aux ateliers ? Alors très difficilement parce que quelquefois, j'ai fait la demande auprès d'un enseignant qui me répond ou qui ne me répond pas*

*donc quand la communication est possible […] Si déjà avec nous ils ne parviennent pas à communiquer comment ça va être avec nos élèves ? »* (UL2).

Cette appréhension est décrite à la fois comme une peur à l'égard des jeunes (UC6, UC13) qui peuvent être relativement nombreux dans une même section comme le souligne l'enseignant coordonnateur UL1 lorsqu'il décrit son rôle auprès de l'enseignant qui est amené à accueillir 5 jeunes accompagnés par le dispositif sur un effectif de 12 :

*« Voilà cela a permis de les rassurer les collègues et notamment les collègues d'ATMFC qui étaient quand même un peu défrisés, parce que 5 élèves sur une section... »* (UL1).

Les échanges peuvent se mettre en place une fois que les enseignants sont convaincus qu'il n'y a pas de « méthode » particulière (UC1), qu'il ne s'agit pas d'avoir des recettes pour accompagner les jeunes. Parfois, il s'agit de les rassurer comme le mentionne l'enseignant coordonnateur UC13 y compris auprès des enseignants qui procèdent déjà à des adaptations au sein de leurs cours. Les propos de l'enseignant coordonnateur UL3 vont plus loin puisqu'il réinterroge le sens du travail de l'enseignant notamment lorsqu'il est confronté à des élèves qui ne répondent pas à ses représentations et attendus professionnels :

*« Du coup, on n'a pas la même vision. Le problème de l'école inclusive d'abord, ce n'est pas compliqué à mettre en œuvre si ce n'est qu'on se heurte à un certain nombre de barrières, d'interdits, de protectionnisme inconscient et finalement avec la peur de perdre le sens de son travail avec des élèves différents... »* (UL3).

Si c'est la formation initiale des enseignants qui peut être remise en question, l'enseignant coordonnateur UC11 précise que pour répondre à leurs interrogations des formations sont proposées mais que personne finalement ne s'y inscrit. Il nous précisera hors entretien que lui-même a proposé des formations en interne mais que là encore, aucun enseignant ne s'est inscrit.

Face à cette situation, l'AESH peut être amené à endosser deux rôles différents. Tout d'abord, il peut être celui qui rassure quant aux adaptations pensées et mises en œuvre par l'enseignant (UC6, UC10, UL1), ceci afin de s'assurer de l'adéquation entre les besoins du jeune et les adaptations. Ensuite, il peut en quelque sorte être « le médiateur » entre les contenus d'enseignements et le jeune. Sans sa présence en classe, le jeune ne pourrait suivre les enseignements de la classe de référence. En même temps, la présence de l'AESH auprès du jeune n'incite pas certains enseignants à repenser leurs pratiques, l'adaptation est pour ainsi dire « déléguée » à l'AESH :

*« On a quand même du mal à placer 4 ou 5 heures, essentiellement parce qu'il n'y a qu'une AVS pas tellement parce que les enfants ne pouvaient pas. Mais il faut un minimum de suivi, soit d'accompagnement, soit de reprise des cours […] La grosse contrainte c'est finalement la disponibilité de l'AVS. Tout changement de classe c'est une inclusion qu'on ne fait pas »* (UC4).

Cela a pour conséquence que les temps de cours en classe de référence peuvent être conditionnés par la présence de l'AESH. L'enseignant coordonnateur UC2 évite d'être confronté à cette situation en se basant sur la totale autonomie des jeunes pour leur permettre de suivre les enseignements en classe de référence. Ceux qui nécessiteraient la présence de l'AESH sont donc « écartés » d'office parce que l'enseignant coordonnateur estime que l'enseignant « réclamera » la présence de l'AESH :

*« J'évite que les collègues me fassent une demande du genre je ne prends ton élève que si l'AESH est là et donc j'anticipe le profil des élèves que je vais inclure. Je sais que de toute façon que s'ils ne sont pas accompagnés, ça ne sera pas jouable donc je n'ai jamais de collègues qui m'ont dit ça puisque j'anticipe et je ne leur envoie jamais des élèves qui ne sont totalement pas autonome sans un accompagnement » »* (UC2).

Bien que la présence de l'AESH puisse être un appui essentiel pour certains jeunes, nous pouvons supposer que lui permettre d'accompagner un jeune en particulier dans une classe de référence se fait au détriment d'un autre sur un même créneau horaire ou bien obligerait l'enseignant coordonnateur à construire un emploi du temps pour chaque jeune en tenant compte de la disponibilité de l'AESH pour se rendre dans les différentes classes de référence. Enfin, si tout l'emploi du temps de l'AESH est dédié à l'accompagnement des jeunes dans leurs classes de référence, alors l'enseignant ne peut s'appuyer sur ses compétences au sein du dispositif lorsque les jeunes y sont présents.

Les enseignants coordonnateurs soulèvent un autre point qui peut poser des difficultés pour établir des liens entre l'enseignant coordonnateur lorsqu'il est issu du premier degré et les enseignants de collège ou bien de lycée. Les enseignants coordonnateurs UC1, UC3, UC7 et UC13 semblent évoquer une « culture professionnelle » distincte entre les enseignants issus du premier et du second degré. Sans en faire une différence indépassable, l'enseignant coordonnateur UC3 précise que l'atmosphère de travail est agréable y compris avec les enseignants de l'établissement qui sont issus du second degré :

*« Dans l'ensemble des collègues qui ont entre 15 et 25 ans d'expérience, donc l'équipe est bien stable, une très bonne ambiance entre les collègues, même entre collègues Segpa, Ulis et avec des collègues secondaires là-dessus c'est plutôt sympa »* (UC3).

Les enseignants en poste en Segpa étant généralement des professeurs des écoles comme la majorité des enseignants coordonnateurs Ulis, l'enseignant coordonnateur UC7 regrette de ne pouvoir collaborer avec des enseignants de Segpa comme cela était le cas précédemment. La présence d'une Segpa est perçue comme positive parce qu'elle permet à l'enseignant coordonnateur de prendre appui sur des professeurs des écoles spécialisés (même statut) :

*« Non, il n'y a que moi, c'est nous. Pas de Segpa... Oui, c'est vrai que la grosse différence, c'est que sur mon autre établissement il y avait une Segpa et on travaillait très bien ensemble. C'est vrai que j'avais quand même un noyau de PE où ça créait une dynamique et on s'entendait bien »* (UC7).

L'enseignant coordonnateur illustre ses propos en prenant l'exemple des temps de concertations nécessaires pour articuler les apports des uns et des autres. Affecté sur un poste en primaire l'année précédant sa prise de poste en tant qu'enseignant coordonnateur au collège, il note des différences d'habitudes de travail :

*« Je pense que culturellement la grande nuance c'est que quand même dans le secondaire, d'ailleurs on le voit moins par la force des choses ... Dans le premier degré, on a beaucoup de temps informels, on mange ensemble, on est tout le temps un peu en réunion...Bon là c'est vrai que j'ai eu une adaptation pendant 3 mois, ça m'a fait un peu bizarre et puis maintenant je me suis habituée... une grande différence de fonctionnement... »* (UC1).

Il lui a donc fallu un certain temps d'adaptation pour s'approprier ces nouveaux « codes » qu'il a intégrés dans sa façon de fonctionner avec les enseignants.

Enfin, l'enseignant coordonnateur UC13 tente d'aller au-delà des potentiels clivages en précisant lors de l'entretien qu'il s'agit pour lui d'affirmer sa légitimité au-delà d'une différence de statut :

> *« Faut aussi avoir du répondant parce qu'il ne faut pas dire je suis professeur des écoles et eux des profs de collège »* (UC13).

Outre la présence de sections relevant de la Segpa, la mise en œuvre peut advenir par la présence d'autres types de dispositifs que l'Ulis, comme des dispositifs spécifiques pour accompagner les jeunes ayant un diagnostic de dyslexie mais aussi un dispositif Français Langue Etrangère (FLE) qui incitent l'enseignant coordonnateur UC3 à dire que :

> *« Dans l'ensemble les collègues sont habitués […] ils étaient suffisamment rodés là-dessus »* (UC3).

Ceci se retrouve dans les discours des enseignants coordonnateurs UL1 et UC2, qui précisent respectivement avoir un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) mais aussi de nombreux jeunes reconnus en situation de handicap dans l'établissement (hors dispositif Ulis) et un Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique (Itep). Deux autres enseignants coordonnateurs prennent exemple de la présence dans l'établissement d'autres jeunes ayant des difficultés nécessitant la présence d'un AESH ou encore avec des aménagements sans la présence de l'AESH (UL3) ou encore des jeunes dont le français n'est pas la langue première (UL4). Ces élèves ne sont pas accompagnés par le dispositif Ulis. Cependant, les enseignants coordonnateurs UC5 et UC6 précisent que de nombreux élèves sont scolarisés sans appui par le dispositif Ulis par manque de place. Seul l'enseignant coordonnateur UC6 ajoute qu'il tente de leur proposer des temps au sein de la classe dédiée au dispositif afin de les aider avec succès :

> *« Je crois que j'ai 20 gamins sur liste d'attente, en attente d'une place Ulis. De toute façon, ceux-là, ils les ont déjà en classe. Ils sont déjà amenés à adapter. Pour ceux qui veulent après, c'est sûr que ceux qui ne veulent pas, ils continuent à faire leur enseignement général, et puis, ceux qui suivent les autres coulent quoi »* (UC6).

> *« J'ai quelques mômes qui n'ont pas de place en Ulis donc ils sont en 6ème ordinaire avec une AVS et moi je les prends de temps en temps et ça fonctionne plutôt pas mal et je me demande si on ne devrait pas plus fonctionner comme ça en fait pour ceux qui n'ont pas de place... »* (UC5).

D'autres enseignants coordonnateurs (UL5 et UL1) décrivent des publics accueillis dans l'établissement (lycée) plus en difficulté que les jeunes scolarisés avec l'appui d'un dispositif Ulis pour lesquels ils déplorent le manque de soutien qui leur est fourni (UL5) et avec lesquels ils tentent de passer un peu de temps pour les aider. Cela interroge particulièrement l'un d'entre eux (UL1) qui estime passer plus de temps avec derniers plutôt qu'avec les jeunes qu'il accompagne :

> *« Mais comme je vais beaucoup en atelier, je vois aussi beaucoup d'autres élèves et je vois là, c'est très clair, des élèves qui ont encore plus de besoins que ceux du dispositif. Ils sont encore plus en difficultés au niveau cognitif, moteur, et c'est assez effrayant […] il faut faire quelque chose pour les aider, parce que ce n'est pas possible, on va*

*les perdre […] mais moi ça me met en porte à faux parce que je viens finalement quelques fois. Je passe plus de temps avec eux qu'avec les miens »* (UL1).

### 3.2.4 Les formations et leur accessibilité

Intéressons-nous maintenant aux formations qui sont proposées au sein de l'établissement dans lequel est implanté le dispositif. Au niveau des collèges, ce sont près de 9 enseignants coordonnateurs qui disent avoir la possibilité soit d'accéder aux ateliers professionnels de la Segpa, soit de proposer des temps de classe dans une des sections de la Segpa pour les jeunes accompagnés par le dispositif Ulis (UC2, UC3, UC4, UC6, UC7, UC8, UC10, UC12 et UC14). Mais c'est essentiellement au niveau du lycée que les formations dispensées au sein de l'établissement sont perçues comme très ou peu accueillantes au regard du niveau scolaire et des besoins des jeunes. En effet, si l'on s'appuie sur l'exemple du dispositif UL5, les filières dispensées permettent l'obtention du CAP au Bac Professionnel. Deux des CAP sont dits à « publics prioritaires » ce qui implique un recrutement auprès de jeunes ayant des difficultés, souvent issus d'un parcours en Segpa. Dans cet établissement, les jeunes accompagnés par le dispositif Ulis complètent les effectifs (UL5, UL1). Ces certifications permettent aux jeunes accompagnés par le dispositif d'obtenir de bons résultats. Pour autant, malgré une certaine « habitude » d'enseignement auprès de jeunes ayant des difficultés, les enseignants ne sont pas tous décrits comme acceptant la présence de jeunes reconnus en situation de handicap dans leurs sections. Par ailleurs, l'enseignant coordonnateur signale qu'il n'y a pas suffisamment de place en CAP « à publics prioritaires ». Par conséquent, les jeunes peuvent être amenés à changer leurs choix d'orientation et se diriger vers un autre CAP s'ils souhaitent rester dans l'établissement et continuer à être accompagnés par le dispositif Ulis (précisions apportées hors entretien) :

*« Des filières tertiaires et industrielles... de CAP à Bac Pro […] Bon là on vient d'avoir les résultats des CAP... C'est plutôt bon donc... Ça se passe plutôt bien quoi... Des collègues qui sont plus ou moins ouverts et des collègues qui sont prêts à recevoir des élèves en situation de handicap »* (UL5).

*« On a la chance d'avoir des formations qui peuvent accueillir des élèves du dispositif »* (UL5).

*« Enfin, il y a bien plus de demandes qu'il n'y a de places »* (UL5).

Dans un autre lycée, les formations proposées offrent un plus large choix tant en termes de niveau (de la 3ème préparation professionnelle au BTS) mais l'enseignant coordonnateur UL4, tout en ayant précisé qu'il existe 18 spécialités de formation de niveau CAP possibles, nous indique en parallèle se focaliser sur 3 ou 4 en particulier :

*« Alors, lycée d'enseignement général et professionnel, on va donc de la 3ème prépa pro jusqu'au BTS [18 CAP], près de 1300 élèves et à peu près 200 membres du personnel, en zone urbaine. Les élèves viennent de tout le département et sur le département on n'a que trois dispositifs Ulis Lycée »* (UL4).

Enfin, toujours au lycée, l'enseignant coordonnateur UL2, lorsqu'il décrit les formations proposées par l'établissement d'implantation, nous précise qu'il n'existe pas de formation de niveau CAP qui seraient les plus accessibles pour les jeunes accompagnés par le dispositif Ulis. Pour accéder à ce niveau de formation, il y a nécessité de changer d'établissement mais il n'y a

pas de moyen de transport spécifique pour le permettre et seul un champ professionnel est proposé :

> *« Les élèves peuvent préparer un Bac pro, un BTS […] Non pas du tout, on n'a pas de niveau CAP, ni CAP réservé d'ailleurs. Sinon, il faut aller sur un autre site pour faire le CAP APR mais pas de CAP dans l'enceinte du lycée dans lequel je me trouve, et pas de navette entre les deux sites, c'est-à-dire que les élèves n'y vont pas, moi non plus d'ailleurs »* (UL2).

## 3.3 Deuxième regard sur nos hypothèses

Prenant appui sur cette nouvelle analyse de données extraites des entretiens et proposant un panorama des difficultés relatées par les enseignants coordonnateurs par rapport au fonctionnement du dispositif Ulis, nous allons revisiter nos deux hypothèses :

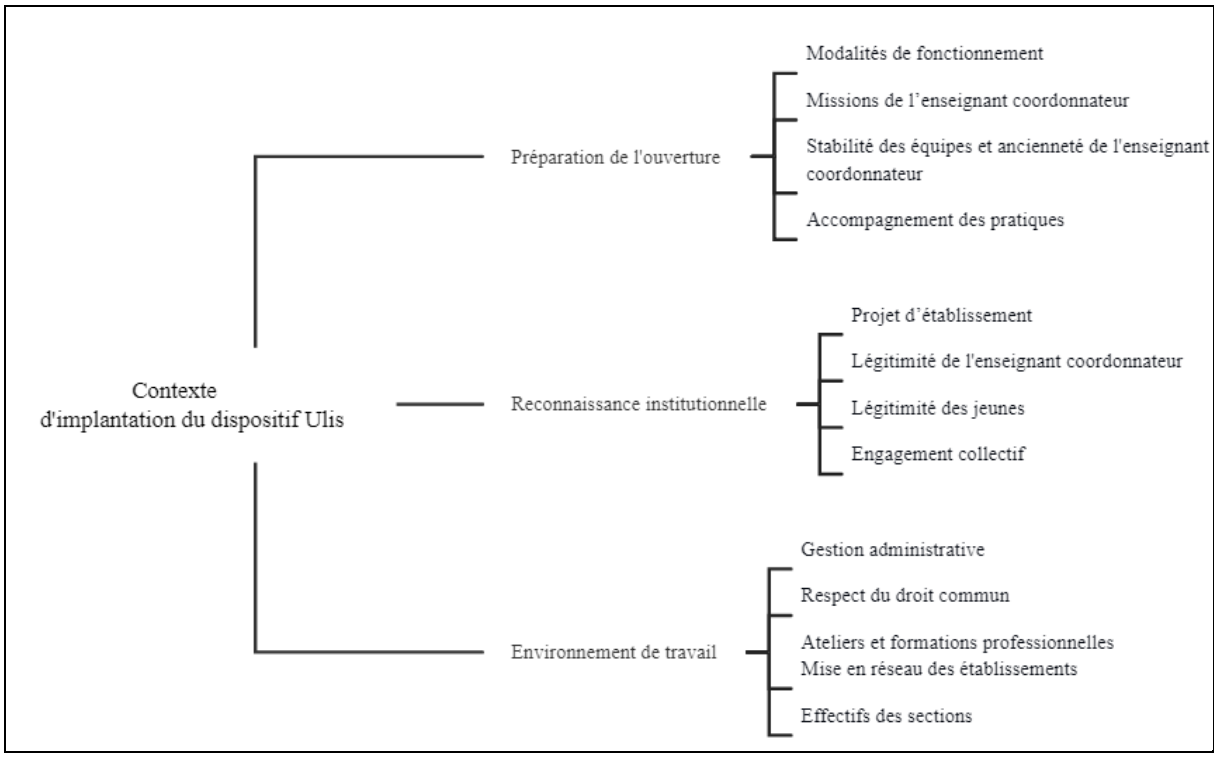



*Tableau 31: Synthèse de contraintes de fonctionnement énoncées par les enseignants coordonnateurs (Midelet, 2020)*

Les conditions d'ouverture du dispositif Ulis semblent particulièrement déterminantes puisque celle-ci doit être l'occasion de poser les bases du fonctionnement du dispositif au sein de l'établissement scolaire. Que la création se soit faite avec le statut d'UPI ou bien directement avec celui d'Ulis, l'organisation sous forme d'un système ouvert et non de classe à part entière vont définir les missions de l'enseignant coordonnateur. En effet, s'il est désigné comme « enseignant coordonnateur », il s'agit, au regard du poste occupé et des objectifs assignés au dispositif par les références institutionnelles, de compléter l'expression : s'il est coordonnateur du dispositif Ulis, il est enseignant du fait de son statut mais n'est pas appelé à faire du dispositif une classe. C'est son expertise au regard de la compréhension et de l'accompagnement des besoins du jeune qui donneront lieu soit à des temps d'enseignements spécifiques au sein du dispositif, soit à un rôle de personne ressource auprès de la communauté éducative. Le fait de

ne pas préciser ces éléments, de ne pas présenter clairement les missions de l'enseignant coordonnateur, risquent de consacrer le dispositif en tant que classe. Par conséquent, le regard porté par l'institution et les personnels de l'établissement n'est pas porté sur les valeurs inclusives qui nécessitent de penser la construction du parcours de formation du jeune non pas à travers les actions mises en place au sein du dispositif mais au sein de l'établissement scolaire tout entier avec l'accompagnement du dispositif. Ce changement de modalités de fonctionnement (de l'UPI à l'Ulis) demande du temps et va pouvoir s'appuyer sur l'ancienneté de l'enseignant coordonnateur sur le poste mais aussi sur la stabilité des équipes en place.

La reconnaissance institutionnelle s'inscrit comme un cadre permettant de légitimer les modalités de fonctionnement du dispositif lorsqu'il est inscrit dans le projet d'établissement. Le soutien et le partage des valeurs liées à l'éducation inclusive par le chef d'établissement permettent de légitimer la scolarisation des jeunes accompagnés par le dispositif Ulis ainsi que les missions de l'enseignant coordonnateur. Cela permet ainsi à l'ensemble des enseignants de (re)penser leurs pratiques en termes d'accessibilité et de ne pas (plus) déléguer à l'AESH et/ou à l'enseignant coordonnateur le soin de procéder aux adaptations qui permettraient au jeune de pouvoir s'inscrire dans les apprentissages au sein de la classe de référence.

Enfin, l'environnement scolaire est appelé à évoluer afin de réduire les contraintes de fonctionnement du dispositif Ulis. La gestion collective des moyens de transports, de la restauration, des temps éducatifs, sportifs et culturels, participent non seulement à créer des conditions d'apprentissages sereines pour les jeunes mais permettent de les inscrire dans un fonctionnement tel que pensé pour les élèves de l'établissement scolaire. Il en est de même vis-à-vis des enseignements relevant du Parcours Avenir, pas ou peu dispensés et uniquement au sein du dispositif, ce qui ne leur permet pas de développer une « culture commune » avec les autres élèves. La mise en réseau d'établissements peut permettre aux jeunes d'accéder à des ateliers et des formations dans des champs professionnels variés, ne restreignant pas ainsi leurs perspectives d'insertion sociale et professionnelle.

L'analyse de ces différents aspects nous amène en premier lieu à penser que certains facteurs sont des « impensés » au sens où ils n'ont pas été interrogés au moment ou depuis la création du dispositif UPI/Ulis. Dans ce cas de figure, pour en revenir à notre première hypothèse, l'enseignant coordonnateur n'a pas forcément les moyens de (se) sortir d'une vision réparatrice et/ou adaptative de ses missions auprès des jeunes accompagnés par le dispositif Ulis.

Ces différents aspects de synthèse nous permettent en deuxième lieu d'y voir des étapes de construction. A de nombreuses reprises, nous avons pu relever des extraits laissant paraître « qu'il faut du temps » pour faire évoluer les représentations, les pratiques.

Enfin, ces mêmes aspects, connus et énoncés par certains enseignants coordonnateurs prennent alors le statut de contraintes pouvant amener ces derniers à un certain renoncement au regard des difficultés à changer les représentations et les pratiques.

Ces considérations nous invitent à compléter notre premier regard porté sur les hypothèses. Tout d'abord, par rapport à notre première hypothèse, nous pourrions ajouter ceci : les professionnels, acteurs du système éducatif (coordonnateur et AESH d'une part, personnel de direction et ensemble des personnels de l'établissement scolaire d'autre part), ne partageant pas les mêmes représentations liées aux modalités de fonctionnement du dispositif ni celles liées

aux jeunes qui y sont accompagnés, ne peuvent pas s'engager dans une réflexion commune autour du parcours de formation adapté de chaque jeune.

L'enseignant coordonnateur peut alors être contraint de fonctionner comme une classe et non comme un système ouvert, ses missions s'en trouvent assimilées à celle d'un accompagnement relativement « scolaire » du jeune. Chargé avec l'AESH d'assurer l'accessibilité des apprentissages, le dispositif est très souvent perçu comme un lieu de délégation pour penser et mettre en place des adaptations au regard des attendus scolaires de la classe de référence. L'enseignant coordonnateur y est « l'enseignant spécialisé de la classe Ulis ». Les enseignants peuvent alors ne pas réinterroger leurs pratiques puisqu'un spécialiste se charge de cela en aval la plupart du temps.

Bien qu'il soit nécessaire d'engager le jeune et sa famille dans la construction d'un projet professionnel, ces derniers restent eux-mêmes dans une posture « scolaire » pouvant limiter leurs perspectives en termes de développement de l'autonomie du jeune, de responsabilité quant aux choix à opérer vis-à-vis de son orientation professionnelle. Les conditions d'échanges autour d'un objectif commun (objet d'intéressement) mobilisant des professionnels particuliers au regard des besoins, des compétences et des aspirations du jeune, ne sont pas réunies. L'enseignant coordonnateur est quasi exclusivement celui qui va devoir prendre des décisions, orienter les choix et mettre en œuvre des actions, selon les moyens disponibles dans l'environnement scolaire.

Par rapport à notre seconde hypothèse, nous pourrions ajouter ceci : l'enseignant coordonnateur, est globalement accaparé par l'organisation des temps de scolarisation des jeunes qu'il accompagne. Compte-tenu des conditions d'ouverture du dispositif, de sa reconnaissance institutionnelle mais aussi des contraintes imposées par l'environnement scolaire, ses missions d'accompagnement des jeunes et de leurs familles pour leur permettre de (se) construire un parcours de formation adapté ne sont pas prises en compte. Ces derniers ne peuvent réellement participer à une réflexion commune et « subissent » le fonctionnement du dispositif Ulis.

## 4. Une approche contextualisée de la construction du parcours de formation

Comme présenté auparavant, nous avons fait le choix d'un second recueil de données prenant appui sur des entretiens compréhensifs menés auprès de différents professionnels et de récits biographiques pour les jeunes et leurs familles.

### 4.1 Déroulement des entretiens

Afin de comprendre plus finement les modalités de fonctionnement d'un dispositif et la façon dont les différents acteurs (dont le jeune et la famille) pouvaient l'investir, nous avons pris contact avec les membres de la communauté éducative de la même manière que pour le précédent recueil.

La contrainte que nous nous sommes imposé était de pouvoir avoir plusieurs interlocuteurs d'un même dispositif, chacun ayant un statut différent de manière à entendre leurs points de vue respectifs vis-à-vis de la construction du parcours de formation du jeune.
Ce sont les différents acteurs de près de 8 dispositifs Ulis-lycée qui ont été sollicités. Nous avons ciblé le niveau lycée pour sa proximité avec la fin du cycle de formation secondaire, ce qui nous permettait d'explorer les modalités de construction du parcours d'insertion sociale et professionnelle du jeune. Trois dispositifs ont retenu particulièrement notre attention :

- Le dispositif A : créé sous le statut d'UPI avant sa transformation en dispositif Ulis, l'enseignant coordonnateur est toujours affecté sur le poste. Il est issu du second degré et titulaire d'un 2CA-SH. Les formations dispensées relèvent des champs professionnels du tertiaire et de l'industrie
- Le dispositif B : créé il y a quelques années directement sous le statut d'Ulis, le dispositif est implanté dans un lycée des métiers « Bois, tissu, cuir et spectacle ». L'enseignant coordonnateur, issu du second degré vient d'obtenir son Cappéi. Les dispositifs A et B sont distants de quelques dizaines de kilomètres.
- Le dispositif C : implanté dans 2 établissements différents. L'enseignant coordonnateur est issu du premier degré.

-

| | Codage | Statut | Lieu | Durée |
|---|---|---|---|---|
| **Dispositif A** | PA-A | Proviseur adjoint | Dans son bureau | 28 min |
| | EC-A | Enseignant coordonnateur | Dans la salle dédiée au dispositif Ulis | 1h 07min |
| | AESH-A | AESH du dispositif | Salle de réunion attenante à la salle dédiée au dispositif Ulis | 12 min |
| | E1-A | Enseignant 1 | Dans une salle de classe entre deux surveillances d'examens | 17 min |
| | E2-A | Enseignant 2 | Dans une salle annexe de la salle des professeurs, durant l'intercours | 17 min |
| | Parent1-A | Parent 1 | Dans son appartement | 1h37 min |
| | Nathanaël | Jeune 1 | A son domicile | 43 min |
| | Parent2-A | Parent 2 | Dans la cour de l'établissement scolaire, sur un banc | 48 min |
| | Clara | Jeune 2 | | |
| | Fleur | Jeune 3 | Salle informatique attenante à la salle dédiée au dispositif Ulis | 48 minutes |
| **Dispositif B** | EC-B | Enseignant coordonnateur | Dans le bureau dédié au dispositif Ulis. | 56 min |
| | AESH-B | AESH | Dans la salle dédiée au dispositif Ulis | 12 min |
| | P-B<br>PA-B | Proviseur<br>Proviseur-adjoint | Dans leur bureau, bâtiment administratif | 23 min |
| | CPE-B | CPE | Dans son bureau | 13 min |
| | E1-B | Enseignant 1 | Dans son atelier | 13 min |
| | Parent 1-B | Parent 1 | Dans une salle d'atelier | 14 min |
| | John | Jeune 1 | Dans l'atelier Tapisserie, sur une table au fond de la salle. | 13 min |
| | Parent 2-B | Parent 2 | Dans la salle dédiée au dispositive Ulis | 22 min |
| **Dispositif C** | EC-C | Enseignant coordonnateur | Au téléphone | 29 min |
| | AESH-C | AESH | Au téléphone entre deux cours | 31 min |
| | E1-C | Enseignant 1 | Dans une salle de classe | 29 min |
| | Parent 1-C | Parent 1 | Au téléphone | 27 min |
| | Aurélie | Jeune 1 | Au téléphone | 23 min |
| | Parents 2-C | Parent 2 | Visioconférence | 37 min |
| | Tom | Jeune 2 | Visioconférence | 12 min |

*Tableau 32: Détail des entretiens menés*

## 4.2 Traitement des données

Les entretiens compréhensifs ont été analysés de la même manière que pour le premier recueil de données, c'est-à-dire en mobilisant notre grille d'analyse avec les différents indicateurs. Cette fois-ci, étant donné qu'il s'agit des différents regards portés sur un même dispositif, ce sont des extraits des différentes personnes qui ont accepté de faire un entretien, qui seront reportés dans la grille. Chaque indicateur sera alors analysé, donnant ainsi un éclairage général sur les valeurs et modalités de fonctionnement des uns et des autres vis-à-vis du dispositif Ulis, des jeunes et de leurs familles.

Comme évoqué précédemment, nous avons aussi fait le choix de mener des entretiens prenant appui sur des récits de vie auprès des jeunes et de familles afin de découvrir leurs « mondes » (Demazière & Dubar, 2009, p. 7) et la situation vécue par le prisme du parcours de formation vécue par le jeune lui-même ou bien à travers le regard de ses parents.

A des fins d'analyse, le passage du donné (la retranscription de l'entretien) à la donnée (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2001, p. 7) a nécessité la construction d'une toute autre grille d'analyse pour approcher le sens du parcours personnel mis en mots par le narrateur. Celui-ci, ayant accepté la rencontre et ainsi de donner à voir sa perception vis-à-vis de la thématique proposée, il ne procède pas moins à une sélection, un agencement des épisodes jugés important pour lui et à porter à la connaissance du chercheur (Demazière & Dubar, 2009, p. 98).

Ces mêmes auteurs précisent que la retranscription des entretiens ne suffit pas pour « reconstruire les univers de croyances » (Demazière & Dubar, 2009, p. 7). Nous avons par conséquent pris soin de noter les conditions de la rencontre (son cadre spatial et temporel) mais aussi le « mouvement du texte » en précisant telles des didascalies le « jeu des acteurs » : les hésitations, des indications de déplacement ou encore des gestes.
Puis, nous avons fait le choix de construire *a posteriori*, une cartographie du récit comme le décrit Cossette pour qui il s'agit d'une « représentation graphique de la représentation mentale que le chercheur se fait d'un ensemble de représentations discursives énoncées par un sujet à partir de ses propres représentations cognitives à propos d'un objet particulier » (Cossette & Audet, 1994, p. 15). Pour cela, nous avons pris appui sur les sphères mobilisées par le narrateur (la sphère familiale, personnelle, scolaire, professionnelle) qui représentent de manière symbolique, les différents espaces concernés par la trajectoire de vie. Celle-ci est définie par Hélardot comme « un entrecroisement de multiples lignes biographiques plus ou moins autonomes ou dépendantes les unes des autres : le parcours scolaire, le rapport au travail et à l'emploi, la vie familiale, la vie sociale, la santé, la trajectoire résidentielle, l'itinéraire politique, etc. » (Hélardot, 2006, p. 61). Nous avons tenté de repérer les répétitions dans le récit, nous donnant à entendre « les nœuds » de la trajectoire, ce qui focalise l'attention du narrateur tout comme ce qu'il souhaite faire entendre au narrataire. Prenant appui sur les travaux de Demazière et Dubar, nous avons cherché à identifier les différentes étapes du récit (ce que les auteurs nomment les séquences), les liens avec les différents acteurs (actants) ainsi que les arguments mobilisés pour justifier un choix (Demazière & Dubar, 2009, p. 115). Il est à noter que malgré qu'il s'agira bien d'une proposition de lecture du récit de vie car bien que nous connaissons par nos expériences et recherches « la langue de celui qui parle », pour autant « on n'est jamais sûr de saisir le sens de ce qu'il dit parce que celui-ci dépend de la « cohérence » de tous les éléments « extralinguistiques » (Demazière & Dubar, 2009, p. 34).
Chaque récit retranscrit donnera ainsi lieu à une proposition de cartographie dont les éléments de synthèse permettront de croiser les points de vue des jeunes et de leurs familles avec celui des membres de la communauté éducative. À l'opposé mais en complément de l'analyse du premier recueil de données, c'est en partant de regards singuliers que nous chercherons à accéder à des éléments généraux concernant les modalités de fonctionnement du dispositif Ulis ainsi que la professionnalisation des jeunes dans le second degré.

# 5. Résultats et analyses du dispositif A : de l'UPI à l'Ulis… et après ?

## 5.1 Eléments de contexte

Le lycée accueille près de 500 élèves et est situé dans une commune rurale. La ville bénéficie de quelques lignes de bus ainsi que d'une gare. La ville compte deux autres lycées ainsi que 3 collèges. Le recrutement des élèves est relativement étendu puisque certains peuvent parcourir

près de 60 à 70 km pour suivre les formations dispensées. Ils peuvent bénéficier de l'internat sans que cette solution ne soit systématiquement retenue par les familles comme le précise l'enseignant coordonnateur :

> *« Il y a des facteurs sociaux… quand on dit besoins spécifiques ça peut aussi être des besoins sociaux, l'environnement joue… elle aurait dû être interne pour avoir une structure… là elle prend le train de 5h du matin pour venir… et on la retrouve assise par terre en train de dormir… les apprentissages sont un peu secondaires là »* (EC-A).

Le proviseur-adjoint, lors de l'entretien, nous précise que les catégories socio-professionnelles (CSP) des familles sont assez défavorisées, et que les différents indicateurs économiques et sociaux montrent de grandes fragilités chez les familles et les jeunes. A titre indicatif, il évoque le nombre de jeunes ayant une reconnaissance de handicap et pour lesquels se tiennent annuellement les ESS ainsi que les moyens mis en œuvre :

> *« En fait au niveau des ESS, j'en ai fait 34 cette année et on n'a pas ciblé tout le monde puisque tout le monde n'a pas de reconnaissance de handicap Donc ici on accueille une Ulis de 12 élèves dont deux étaient encore sur liste d'attente, je pense qu'on pourrait doubler. On pourrait doubler les effectifs. On a 45 aménagements des épreuves. Et puis, on a 8 AESH »* (PA-A).

L'établissement propose des formations dans le domaine tertiaire et industriel (de la 3ème prépa-pro au Bac professionnel). Plus particulièrement dans le premier champ professionnel, ce sont 5 CAP qui sont proposés dont deux pour des publics dits « prioritaires ». Cela concerne donc le recrutement des élèves qui se fait prioritairement auprès des élèves inscrits en Segpa au collège ou encore en dispositif Ulis-collège, des élèves décrocheurs ou bien ayant d'autres difficultés. Bien que les jeunes puissent s'inscrire dans les différentes formations proposées, les jeunes les plus en difficultés sont plutôt inscrits sur les deux CAP à « publics prioritaires » :

> *« Et puis les publics qui sont les plus en difficulté vont vers un type de CAP particulier, essentiellement le CAP APR et ECMS. On a le CAP EVS mais le niveau est un peu plus haut. Le CAP cuisine, à la marge, on en a un peu. Après on a aussi des élèves à besoins particuliers qui vont en bac pro avec des formes de handicap qui permettent un apprentissage »* (PA-A).

Concernant plus particulièrement le dispositif Ulis, celui-ci a été créé sous le statut UPI en 2005, l'enseignant coordonnateur était déjà en poste dans l'établissement en tant qu'enseignant avant de prendre le poste d'enseignant coordonnateur. Le dispositif a été transformé en Ulis en 2010. Le changement de statut a engagé des modifications de pratiques qui, selon les propos du proviseur-adjoint, s'inscrivent dans la culture de l'établissement qui est en quelques sortes rompu à l'accueil des jeunes ayant des difficultés au regard de la description faite. Les équipes sont relativement stables car plusieurs membres de la communauté éducative étaient déjà présents à la création de l'UPI.

## 5.2 Le dispositif décrit par les membres de la communauté éducative

Prenant appui sur notre grille d'analyse, nous avons pu procéder comme précédemment pour identifier les modalités de fonctionnement du dispositif au sein de cet établissement. Les extraits d'entretiens nous ont permis d'identifier qu'exceptés les indicateurs concernant la participation du jeune et de la famille, les propos descriptifs sur les jeunes accompagnés par le dispositif

relevaient d'une approche exclusivement « inclusive » pour les enseignants et globalement « systémique » pour l'enseignant coordonnateur et le proviseur-adjoint :

| **Indicateurs** | | | |
|---|---|---|---|
| **Enjeux de scolarisation** | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| Egalité d'accès à l'espace scolaire (la classe) | Egalité de traitement | Egalité des acquis scolaires | Egalité de réalisation sociale |
| | | **E1-A E2-A** | **PA-A EC-A** |
| **Finalité (s) de l'accompagnement par le dispositif Ulis** | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| Prise en charge de l'élève différent | Prise en compte de la norme pour réduire les différences | Anticipation et réponse aux besoins | Permettre à chacun de réaliser son potentiel en tant que futur citoyen |
| | | **AESH-A E1-A** | **PA-A EC-A E2-A** |
| Objet du projet pensé/élaboré pour/par le jeune | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| L'élève à travers les conséquences de son trouble/handicap<br>Vision réparatrice | Elève ayant des besoins particuliers basés sur l'écart avec la classe « ordinaire »<br>Vision adaptative | Retour à une scolarisation « ordinaire » et développement de son autonomie<br>Vision inclusive | Insertion sociale et professionnelle<br>Vision systémique |
| AESH-A | | E1-A E2-A | PA-A EC-A |
| **Modalités de travail entre professionnels** | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| Collection de professionnels | Collectif émergent | Collectif implanté | Organisation apprenante |
| | | **PA-A EC-A<br>E1-A E2-A** | |
| **Pilotage des actions** | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| **Modèle autonome** | **Modèle descendant** | **Modèle ascendant et descendant** | **Modèle systémique et multiscalaire** |
| **AESH** | | **E1-A E2-A** | **PA-A EC-A** |
| **Outils mobilisés** | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| Supports remaniés en fonction des besoins | Supports plus ou moins remaniés | Supports partagés<br>Projets communs | Supports partagés<br>Outils de droit commun |
| | | **EC-A AESH<br>E1-A E2-A** | **PA-A** |
| **Le jeune et son projet (espace et temporalité)** | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| Classe | Classe comme lieu de remédiation | Classe comme lieu d'accessibilisation | Etablissement scolaire<br>Continuité collège-lycée-poursuite d'étude ou entrée dans la vie active |
| | | **E1-A E2-A** | **PA-A EC-A** |
| **Modalités de participation de la famille** | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| Informée le projet | Consultée | Associée | Projet co-construit |
| **AESH E1-A E2-A** | **PA-A EC-A** | | |
| **Modalités de participation du jeune** | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| **Informé de son projet** | **Consulté** | **Associé** | **Auteur et acteur** |
| | | **PA-A EC-A AESH<br>E1-A E2-A** | |

*Tableau 33: Niveaux d'indicateurs (Dispositif A)*

### 5.2.1 Modalités de fonctionnement à partir des indicateurs institutionnels et professionnels

Nous allons tout d'abord nous intéresser aux enjeux de scolarisation, aux finalités de l'accompagnement par le dispositif Ulis ainsi que le mode de pilotage des actions. Dès le début de notre entretien avec le proviseur-adjoint, nous avons pu saisir la corrélation faite par ce dernier entre les jeunes recrutés sur l'établissement entier et ceux accompagnés plus particulièrement par le dispositif Ulis. En effet, au regard du nombre d'ESS faites (34), le nombre d'AESH présents sur l'établissement (8 AESH pour 128 h d'accompagnement) ainsi que les aménagements d'examens mis en œuvre (45), la préoccupation concernant la mise en œuvre d'un parcours de formation adapté aux élèves semblent communes. L'enseignant coordonnateur, lors de l'entretien se questionne à ce propos :

> *« Mais après qu'est-ce qui fait la différence entre un élève d'Ulis et pas d'Ulis ? C'est une bonne question ! On ne sait pas trop… »* (EC-A).

Et il ajoute une précision dans l'emploi des termes qui peuvent porter à confusion particulièrement dans le second degré. Le sigle BEP y est associé à une certification (Brevet d'études professionnelles) alors que dans le cadre de l'accompagnement des jeunes à BEP cela fait référence à leurs besoins éducatifs particuliers :

> *« Une cinquantaine d'élèves à besoins éducatifs particuliers... Mais on dit plutôt "spécifiques" parce que nous on a une culture CAP-BEP donc pour éviter la confusion... "spécifiques " ou "singuliers" c'est mieux comme termes... »* (EC-A).

Les jeunes accompagnés par le dispositif n'ont plus accès à une année de détermination comme cela se faisait précédemment. Par conséquent, ils sont tous inscrits en CAP dès leur arrivée, l'objectif étant de leur permettre, dans la mesure du possible, l'obtention d'un CAP en deux ou trois ans. Ces deux acteurs précisent à plusieurs reprises que pour certains cela ne sera pas possible et qu'il s'agit d'envisager d'autres pistes ou encore d'autres accompagnements :

> *« C'est un accompagnement permanent et ce n'est pas qu'un accompagnement scolaire. De plus en plus les familles ont besoin d'être accompagnées […] notre rôle va au-delà de l'accompagnement et on est en train de mener une réflexion sur l'insertion professionnelle […] on va essayer des partenariats avec la Mission locale […] avec Cap emploi, les Esat aussi […] On sait que pour certains l'insertion professionnelle serait quasiment impossible. Il faut mettre des mots et puis il y a pour d'autres des formations supplémentaires car l'offre de formation pour ces publics-là n'est pas toujours adaptée »* (EC-A).

L'accompagnement est donc pensé de manière globale et pas uniquement en direction des jeunes, les familles sont aussi ciblées. De plus, le proviseur-adjoint insiste sur le fait que ce n'est uniquement sur les aspects scolaires qu'il envisage son action mais bien sur une prise en compte générale : les élèves sont considérés comme ayant des besoins, des potentiels différents qui vont amener les professionnels à s'interroger sur les possibilités qui seront proposées aux jeunes afin qu'ils puissent expérimenter et développer leurs compétences en anticipant leur insertion sociale et professionnelle.

Les propos tenus par les deux enseignants donnent à voir un objectif différent qui prend appui sur les enseignements dispensés. En effet, sans chercher à nier leurs besoins, ils évoquent le fait que les attendus sont à l'identique des autres jeunes qui ne sont pas accompagnés par le dispositif. Par ailleurs, le second enseignant ne fait plus la distinction entre les jeunes accompagnés par le dispositif ou non :

> *« Ce n'est pas forcément d'appartenir au dispositif Ulis qui est important… quand on parle d'inclusion ça veut dire qu'il faut qu'il soit comme les autres comme les autres avec ses particularités »* (E1-A).

> *« Oui, mais je suis incapable de dire combien en fait, c'est vraiment parce que comme les élèves sont inclus maintenant, je ne fais plus de distinction entre les élèves, ils sont tout le temps là avec moi. Donc je suis incapable de dire effectivement qui dépend du dispositif ou pas »* (E2-4).

Ces deux enseignants visent un même niveau de réussite pour tous les élèves. Ils ne pointent pas spécifiquement des difficultés vis-à-vis de ce public ce qui peut être corrélé au profil général des élèves accueillis dans l'établissement mais aussi à l'expérience de ces enseignants. L'enseignant 1 commence son entretien en disant « *Je ne sais pas ce que c'est qu'un profil classique…La majorité surtout pour les entrants, ce sont les élèves qui sont un peu démotivés et dégoûtés* », il ne fait pas de distinction entre les deux publics. L'enseignant 2 quant à lui, était présent à la création de l'UPI et souhaite poursuivre sa formation en évoquant notamment le Cappéi.

Du point de vue des finalités de l'accompagnement par le dispositif Ulis, l'AESH ainsi que l'enseignant 1 se situent plus particulièrement sur l'aménagement du contexte d'apprentissage pour permettre aux élèves d'atteindre les objectifs scolaires :

> *« Mon emploi du temps tourne, je vais dans les différents CAP, sur les premières années et les deuxièmes, en fonction de leurs besoins, dans leur classe de référence »* (AESH-A).

> *« Donc on le sait mais on ne les met pas … Ils ne sont pas mis à part, ils font la même chose même si on sait qu'ils ont besoin d'une attention particulière »* (E1-A).

Le proviseur-adjoint, l'enseignant coordonnateur et l'enseignant 2 s'inscrivent dans des finalités plus globales pour le jeune perçu en tant que futur citoyen. A ce titre, il va pouvoir être accompagné en tant qu'élève mais aussi en tant que jeune dont les aspirations, les capacités et les difficultés vont alimenter la réflexion autour de la construction de son parcours de formation (niveau 4). Les propos du proviseur-adjoint nous donnent à entendre que c'est au niveau de la vie scolaire, c'est-à-dire au niveau de l'appartenance à un établissement scolaire, que s'engage la réflexion. Le dispositif y est le médiateur permettant d'accompagner les jeunes :

> *« Le but c'est d'être en amont. On va essayer d'être en amont… Se rapprocher des collèges et avoir des informations pour préparer l'arrivée d'un nouvel élève »* (PA-A).

> *« Mais oui, on a des élèves qui avaient juste besoin d'un petit coup de pouce »* (PA-A).

L’enseignant coordonnateur ainsi que l’enseignant 2, tous deux présents à la création du dispositif UPI avant son passage en Ulis, décrivent plus spécifiquement le dispositif Ulis (et sa classe dédiée) comme un espace à part. Les jeunes accompagnés par le dispositif ne sont plus « visibles » par rapport au fonctionnement de l’UPI et la présence d’un AESH aux côtés du jeune n’est plus synonyme d’appartenance au dispositif :

> *« Cette année encore, il fallait que j'explique que les élèves qui était accompagnés 12 heures par une AESH n'étaient pas des dispositifs »* (EC-A).

> *« Ils sont fondus dans la masse. Il y a plein de collègues qui me disent ils sont Ulis ou pas ? C'est d'autant plus trompeur que plusieurs hors Ulis ont une AESH... Il y a 128 heures d'AESH dans l’établissement »* (EC-A).

> *« Mais on a changé nos pratiques parce qu'avant c'était une UPI. C'était vraiment une classe à part. Et les élèves étaient vraiment dans certains cours, mais pas dans tous les cours. Aujourd'hui, ils sont tous inclus. C'est vrai que ça faisait plus... je pense que les élèves étaient peut-être un peu plus stigmatisés aussi »* (E2-A).

Mais alors que les jeunes ne sont plus inscrits sur le dispositif (en tant que classe), que les enseignants sont relativement rôdés à la prise en compte d’apprenants aux profils différents, le dispositif Ulis est décrit comme un lieu vers lequel les jeunes peuvent se diriger pour bénéficier d’un temps à la fois de repli mais aussi de remédiation par rapport aux apprentissages

> *« Cette année il y en avait une qui avait une notification Ulis que j'ai récupéré en février, ça n'a pas été spécialement une réussite, parce que vraiment trop en décalage. Mais bon, ça lui a permis de revenir respirer un peu et surtout de se projeter, se projeter pour l'année prochaine, sinon c'était décrochage et retour à la maison... donc on lui a proposé ce CAP parce qu'il y avait de la place et que ça permettait de la récupérer si besoin vu qu'elle avait la notification Ulis... »* (EC-A).

Le rôle de l’enseignant coordonnateur n’y est plus celui d’un enseignant face à sa classe mais celui d’accompagner le jeune au plus près de ses besoins. Pour certains jeunes, cela se traduit par des heures complémentaires à leur emploi du temps, pour d’autres par des heures passées au sein de la classe du dispositif parce que leur parcours de formation n’est plus en adéquation avec ses capacités :

> *« J'essaie d'être au maximum devant les élèves quand ils n'ont pas cours, c'est d'essayer de récupérer les élèves quand vraiment la matière devient trop complexe pour l'élève »* (EC-A).

> *« Les élèves ont des heures où ils peuvent aller voir des adultes référents qui les aident à travailler, qui insistent un peu plus sur certains points, qui revoient les cours quand ce n'est pas bien compris, etc. pour moi, il y a nécessité d'accompagner des élèves qui seraient soit un peu perdus, soit qui ont besoin de plus de temps, qui ont besoin de plus d'explications... »* (E2-A).

L'AESH quant à elle, est mobilisée pour accompagner les jeunes sur les temps de classe mais uniquement si le jeune en a besoin et si les enseignants en expriment aussi le besoin. L'enseignant 2 par exemple le précise ainsi :

> *« Parce que du coup, par exemple, je pense à un élève que j'avais, mais qui dépendait du dispositif... en maths-sciences, il n'avait pas forcément besoin. Et je préférais aussi qu'il soit accompagné par l'AESH dans une autre matière. Mais après, ça dépend des années et je pense qu'il y a des années où j'ai eu des élèves avec l'AESH parce que là, il y avait vraiment besoin »* (E2-A).

Pour autant, au regard des profils d'apprenants de l'établissement scolaire, l'enseignant coordonnateur est amené à accueillir aussi d'autres jeunes.

> *« A côté de ça on s'aperçoit qu'on a des gamins qui ont d'énormes besoins aussi mais qui ne sont pas Ulis donc… On ne peut pas les laisser… Alors on les récupère »* (EC-A).

L'enseignant 2 s'appuie sur les difficultés des jeunes qui nécessitent d'avoir un cadre pour reprendre leurs cours, travailler au calme. Le temps en salle de permanence ne paraît pas être la meilleure solution pour ces élèves :

> *« Maintenant le dispositif ça devrait s'appeler le sas... Mais qui n'accueille pas que les élèves du dispositif... Donc quelquefois, il y a des élèves qui sont en plus, qui sont exclus de cours, qui sont là »* (E2-A).

A l'image de l'enseignant coordonnateur qui interrogeait la pertinence d'un « profil d'élève Ulis », l'enseignant 2 soulève la pertinence de garder le nom « Ulis » auquel il préfère celui de « sas » au regard des publics accueillis.

Si un certain accompagnement peut être apporté au quotidien dans la classe dédiée au dispositif, le proviseur-adjoint évoque d'autres actions mises en place pour accompagner les jeunes notamment lors de « journées d'intégration », il cite le travail autour de l'autonomie du jeune mais aussi des aménagements d'examens pour leur permettre de progresser. Sa présence lors des ESS semble être un argument pour suivre le parcours et les besoins des jeunes :

> *« J'essaie d'être force de proposition parce que quand c'est une ESS qui concerne des élèves de fin de deuxième année, on veille vraiment à l'accompagnement à l'examen. On cherche aussi à accompagner vers l'autonomie parce que j'y tiens »* (PA-A).

L'enseignant coordonnateur assure aussi un suivi des jeunes mais il n'est pas celui qui gère l'ensemble des actions. En effet, il se positionne plutôt comme une personne ressource vis à vis des enseignants à la fois au quotidien pour accompagner la réflexion à propos des besoins des jeunes et compléter des documents comme le Gevasco. Il décrit aussi sa volonté de penser plus globalement la formation

> *« On complète les Gevasco, le prof principal doit le faire, avec ou sans moi mais bon je suis là pour donner un coup de main… et donc il faut aussi qu'ils viennent en ESS et moi je suis là avec mon rôle de personne ressource parce que les profs ne savent pas trop comment faire »* (EC-A).

*« Si j'avais du temps, j'aimerais pouvoir passer mon temps à faire ça et j'aurais aimé qu'on arrive déjà à les former parce qu'elles sont là... sur le côté des personnes ressources, vraiment là-dessus »* (EC-A).

Au regard des descriptions du proviseur-adjoint et de l'enseignant coordonnateur, nous nous situons dans ce dispositif, sur une approche systémique, ces deux acteurs finalement participant du pilotage des actions menées auprès des jeunes relevant notamment du dispositif Ulis. La responsabilité est partagée entre ces deux professionnels, l'enseignant coordonnateur (s') étant assimilé à une personne ressource pour ses collègues. Le parcours du jeune est ici co-construit avec les différents professionnels.

Les deux enseignants se situent quant à eux dans une approche différente. Les jeunes accompagnés par le dispositif Ulis n'étant pas leurs seuls élèves, ils interpellent l'enseignant coordonnateur et échangent avec ce dernier (E1-A) ou encore participent à des formations proposées (E2-A) pour mieux prendre en compte les jeunes :

*« Ben on échange énormément avec lui en salle des profs, pour ces élèves là et pour d'autres également… On regarde les cours et on fait ensemble […] avec le coordonnateur, on a beaucoup travaillé ensemble… »* (E1-A).

*« Et puis il y a des formations, c'est vrai qu'on a des formations régulières […] une petite piqûre de rappel […] il y a déjà des profs qui sont formés sur l'établissement et on voit qu'ils ont appris plein de choses, on échange et on avance »* (E2-A).

De leur point de vue, l'enseignant coordonnateur représente un soutien pour penser la mise en accessibilité de leurs enseignements.

C'est au niveau de l'objet du projet du jeune que nous observons le plus de différences mais cela nous semble lié aux missions spécifiques (ou non) des professionnels envers les jeunes accompagnés par le dispositif. Ainsi, les propos de l'AESH donnent à entendre une grande proximité assumée auprès des jeunes lui permettant non seulement de connaître d'autres facettes du jeune mais aussi d'être une personne à qui les jeunes peuvent peut-être plus facilement se confier :

*« Je suis responsable de ces élèves là et ils ont besoin de beaucoup de reconnaissance. Je pense qu'on est là aussi pour ça et ils nous donnent une confiance comme à personne d'autre […] Des élèves un peu touchants qui ont tellement d'autres qualités… en cours les profs ne peuvent pas voir ce qu'ils sont derrière et moi j'ai le temps de m'en occuper… »* (AESH-A).

À ce titre, nous estimons qu'il s'inscrit dans une vision plutôt « réparatrice » au sens où le jeune est vu à travers les conséquences de son trouble/de son handicap. Les deux enseignants s'inscrivent quant à eux dans une toute autre logique étant donné que c'est à travers leurs besoins en tant qu'apprenant que les jeunes sont décrits. L'enseignant 1 s'appuie sur la motivation des jeunes pour entrer dans les apprentissages alors que l'enseignant 2 énonce la nécessité d'échanger avec l'enseignant coordonnateur pour mieux cibler les besoins du jeune et moduler entre autres la présence de l'AESH en classe :

*« Le plus gros travail au départ c'est de retrouver goût à certaines choses et remotiver … Leur faire comprendre et leur faire croire qu'ils sont capables puisqu'ils sont coincés dans une posture particulière »* (E1-A).

*« Mais on voit avec le coordonnateur en début d'année parce que sinon on peut ne pas se rendre compte des difficultés du jeune et puis selon les disciplines ça peut poser un problème ou pas… L'élève n'a pas forcément besoin d'aide tout le temps dans toutes les matières »* (E2-A).

Ils s'inscrivent tous les deux dans une vision « inclusive » du jeune, les échanges en amont et en aval avec le coordonnateur sont l'occasion d'identifier comme permettre au jeune de développer son autonomie dans les apprentissages.
Enfin, le proviseur-adjoint ainsi que l'enseignant coordonnateur s'inscrivent quant à eux, en suite logique des précédents résultats, dans une vision systémique du jeune. C'est en termes d'insertion sociale (l'internat par exemple) et professionnelle que sont envisagées les parcours de formation des jeunes :

*« J'ai des élèves d'Ulis qui sont en internat […] La gestion de l'autre vivre avec l'autre, la différence, mais surtout l'hygiène, des problèmes d'hygiène et de respect de soi […] On cherche aussi à accompagner vers l'autonomie […] Ce n'est pas de l'assistance. Le but c'est aussi de leur permettre de s'insérer […] Et puis parfois pas d'insertion professionnelle mais ils sont bien, bien dans leur corps, ils ont pu développer d'autres compétences, une image de soi… »* (PA-A).

L'enseignant coordonnateur précise dans ses propos le travail mené auprès des jeunes et de leurs familles, notamment lors des ESS qui sont l'occasion d'aborder la demande d'aménagement d'examen, de la Reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé (RQTH), la découverte de lieux tels que Pôle Emploi, sachant que ces différentes actions peuvent se mettre en place par l'accompagnement du dispositif ou bien en classe par les professeurs principaux.
Les différentes actions menées par les membres de la communauté éducatives concourent sensiblement au même objectif concernant le parcours de formation des jeunes et les acteurs engagés sont mobilisés pour partager des outils ou des pistes de travail, chacun ayant un rôle à jouer, y compris l'AESH. Une réflexion est engagée sur le recueil d'informations en amont de l'arrivée du jeune ainsi que sur ses possibilités d'insertion professionnelle. Particulièrement entre l'enseignant coordonnateur et les enseignants, ce sont des préoccupations pédagogiques, didactiques et éducatives qui sont partagées. Le manque de formation en direction des AESH est pointé par l'enseignant coordonnateur alors que des formations existent en interne pour les enseignants. Nous pouvons ici convoquer l'expression de « collectif implanté » pour caractériser les modalités de travail entre professionnels. L'enseignant coordonnateur est plus nuancé à propos des professionnels extérieurs à l'établissement scolaire qui suivent par ailleurs le jeune :

*« On n'a pas les moyens de les accompagner comme il faut et on voit tout le monde à l'ESS mais parfois c'est là qu'on découvre qu'il y avait un éducateur ! La psychologue est venue me voir mais il fallait l'autorisation de la jeune pour se voir en amont et anticiper… On n'a pas tous les éléments… »* (EC-A).

Le Gevasco est cité par le proviseur-adjoint ainsi que par l'enseignant coordonnateur comme un outil permettant d'avoir des éléments sur les besoins du jeune mais *« le Gevasco, il est fait*

*trop tard. Il circule sur le besoin mais on le sait* ». Par conséquent, ils pointent la nécessité de créer leurs propres documents et bilans à partager entre les professionnels, chacun participant dans la mesure du possible aux ESS en tant que professeur principal, personne-ressource, AESH, proviseur-adjoint. D'autres professionnels de l'établissement sont aussi mobilisés comme l'infirmière et l'assistante sociale. Le proviseur-adjoint est le seul à évoquer un travail engagé avec le DDFPT (Directeur Délégué aux Formations Professionnelles et Technologiques en établissement, auparavant Chef de Travaux) concernant des aménagements de stages et des grilles de CQP (certificats de qualification professionnelle) qui permettent d'obtenir une attestation officielle reconnue par toutes les entreprises du secteur. Pour les jeunes qui ne pourrait obtenir le CAP, cela leur permet d'attester l'acquisition de compétences et savoir-faire nécessaires à l'exercice de son métier :

> *« Et après on essaie de voir parce que certains ne pourront pas avoir leur CAP. Les inspecteurs en ECMS ont travaillé sur une grille de CQP. Et je suis en train de travailler avec le DDFPT sur des aménagements de stages de PFMP justement pour pouvoir aménager les temps de travail et j'aurais bien aimé pouvoir avoir un partenariat avec deux ou trois entreprises ».*

Le temps de l'ESS est identifié par l'enseignant coordonnateur et le proviseur-adjoint comme un temps spécifique de réflexion sur la suite de parcours du jeune avec la possibilité en interne de changer de projet professionnel. Des perspectives à long terme sont envisagées par ces deux acteurs alors que pour les enseignants, c'est la question de la certification qui constitue le point de focalisation de leurs actions. L'enseignant 2 en particulier profite par exemple de la présence de l'AESH durant les contrôle en cours de formation (CCF) pour s'assurer de la bonne compréhension des consignes par les jeunes mais pas uniquement pour les jeunes accompagnés par le dispositif :

> *« En fait, au CCF, c'était bien parce que j'avais l'AESH qui était là et qui pouvait aider ceux qui avaient besoin […] elle peut vérifier et demander s'ils ont bien tout compris […] Après, c'est vrai que j'ai vu par rapport à d'autres élèves qui n'avaient pas d'aide d'habitude... C'est vrai que du coup, ça les aide beaucoup. Même si elles sont restées, ça n'influence pas pour l'évaluation »* (E2-A).

### 5.2.2 À propos de la formation professionnelle

Comme nous avons pu l'observer précédemment, dans le cadre de cet établissement, les jeunes ont la possibilité de suivre des formations en 3ème prépa pro, en CAP ou encore en Bac professionnel. Les propos du proviseur-adjoint précisent que les jeunes accompagnés par le dispositif Ulis sont principalement inscrits en CAP APR (Agent Polyvalent de Restauration) et CAP ECMS (Employé de Commerce Multi Spécialité), quelques-uns en CAP Cuisine et en CAP EVS (Employé de Vente Spécialisé) parce que le niveau scolaire attendu est décrit comme étant plus élevé. Bien que l'obtention de la certification soit l'objectif à atteindre par les différents acteurs, l'enseignant coordonnateur et le proviseur-adjoint soulignent la nécessité d'envisager d'autres pistes au sein de l'établissement :

> *« Le but c'est aussi de leur permettre de s'insérer et j'essaie toujours d'être force de proposition pour un nouveau projet : soit une formation, soit un CQP dans une autre discipline parce qu'on sait qu'il n'y a pas d'insertion ou que ça ne leur convient pas non vraiment »* (PA-A).

Néanmoins, l'enseignant coordonnateur se questionne sur la valeur de cette certification une fois que le jeune arrive sur le marché de l'emploi. Prenant appui sur le parcours d'un jeune, il évoque les périodes de stages qui correspondent aux attendus du diplôme mais pas à la réalité du métier. Ce décalage dessert le jeune car s'il obtient finalement son diplôme, l'enseignant coordonnateur estime qu'il ne sera pas employable pour autant :

> *« On les emmène jusqu'au diplôme, s'ils sont accompagnés c'est mieux mais après que faire ? […] Mais bon sans certitude d'être employable… Certains auront le diplôme mais le comportement ne suivra pas parce que pas cadrés donc… J'étais de jury pour le CAP APR on se rend compte que les jeunes d'Ulis ou pas… il y a un grand décalage entre le diplôme et l'emploi… L'examen ne correspond pas à ce qui est attendu sur le milieu de travail…»* (EC-A).

D'autres pistes sont envisagées et préparées par ces mêmes acteurs qui doivent faire face à de nombreuses contraintes. Du côté de l'enseignant coordonnateur, l'organisation de périodes de stage en milieu protégé (en Esat) est possible mais pour cela, les jeunes doivent avoir 18 ans ce qui n'est pas effectivement toujours le cas lorsqu'ils arrivent au lycée. Ensuite, l'enseignant coordonnateur doit anticiper les demandes de stages :

> *« Mais il faut programmer les stages l'année précédente…Et la liste d'attente est longue…Et ils prennent que des stages de 3 semaines alors que pour valider le CAP c'est 4 semaines… »* (EC-A).

> *« Les Esat aussi qui sont nos partenaires, on va essayer de voir comment on peut faciliter les stages parce que les critères d'entrée en ESAT sont très difficiles »* (PA-A).

Alors même que les Esat sont des établissements et services médico-sociaux permettant à des personnes reconnues handicapées d'exercer une activité professionnelle, les jeunes accompagnés par le dispositif Ulis ont des difficultés à y accéder.

Parmi les aménagements possibles, le proviseur-adjoint ainsi que l'enseignant coordonnateur évoquent la possibilité de changer de spécialité de CAP en fonction du projet du jeune ou encore de faire une année supplémentaire pour ceux qui n'auraient pas obtenu le CAP. Si les élèves ne peuvent alors conserver l'accompagnement par le dispositif Ulis, l'enseignant coordonnateur sait qu'avec le fonctionnement actuel, il sera amené à revoir ces élèves s'ils estiment avoir besoin de soutien. Mais cela ne fait qu'interroger de nouveau l'enseignant coordonnateur qui s'inquiète de l'impossibilité d'avoir une visibilité sur la suite de parcours à la sortie du lycée, avec ou sans l'obtention d'un diplôme, pointant par là-même les limites de ce dispositif.

Concernant particulièrement le CAP APR, les propos de l'enseignant 1 interpellent quant à un possible effet de sur-représentation des jeunes accompagnés par le dispositif Ulis dans certaines spécialités. En effet, il précise que dans cette spécialité en particulier, les stages se déroulent régulièrement dans les mêmes types de structures :

> *« Après le lieu de stage, ce sont beaucoup des cantines… donc ce genre de public là je pense qu'ils sont « habitués », je pense que c'est beaucoup plus facile en tout cas dans les structures collectives. Avec le CAP APR c'est vrai qu'on les retrouve souvent là »* (E1-A).

Si cela a l'avantage que les professionnels sont rompus à l'accueil et l'accompagnement des jeunes ayant des difficultés, on peut aussi être amené à penser que les jeunes, parce qu'ils sont aussi décrits comme peu mobiles, n'auront qu'un accès restreint aux offres d'emploi correspondant à cette spécialité de CAP. Une forte représentation d'un type de public est aussi à envisager en termes de « concurrence » lors de l'embauche avec une forte sélection possible de la part de l'employeur.

Le proviseur-adjoint décrit ensuite son engagement auprès des équipes pour développer des CQP avec les inspecteurs ou encore un aménagement des périodes de stage pour permettre à des jeunes de développer un ensemble de compétences. L'enseignant coordonnateur et le proviseur-adjoint évoquent le travail mené au sein des classes avec leur professeur principal concernant les suites de parcours : lien avec la mission locale et Pôle Emploi. Cependant, le manque de mobilité des jeunes pour accéder à des offres de formation plus adaptées est décrit comme une contrainte tout comme les difficultés à agir au niveau des familles :

> *« Et puis parfois pas d'insertion professionnelle mais ils sont bien, bien dans leur corps, ils ont pu développer d'autres compétences, une image de soi… Mais d'autres au contraire ont un parcours qui a été un échec. Et puis où on sent que là ça va être compliqué mais c'est parce qu'on n'a pas su avec les familles… »* (PA-A).

### 5.2.3 Les modalités de participation des jeunes et de leurs familles

La participation des familles est évoquée de deux manières différentes selon les professionnels interviewés. Pour l'AESH et les deux enseignants tout d'abord, les familles sont décrites comme éloignées à la fois du parcours de formation du jeune mais aussi d'un point de vue géographique. L'AESH décrit des familles qui se déplacent mais qui n'ont pas de demandes ou d'attentes particulières vis-à-vis du dispositif. Ce sont des arguments liés à leur mobilité qui sont avancés par l'enseignant 1et la difficulté à trouver des formations de proximité pour les jeunes et leurs familles. Par conséquent, certains jeunes doivent en quelque sorte prendre « les choses en main » :

> *« Et il y en a une qui est venue [en ESS] sans sa famille puisque son père travaille et sa mère n'est pas mobile, elle a l'habitude de se débrouiller… »* (E1-A).

L'enseignant 2 quant à lui, reçoit les familles à la fin du semestre pour les nouveaux arrivants en lien avec la formation au CAP. Les réunions « parents-professeurs » sont l'occasion de donner et d'échanger des informations avec les parents et les jeunes (Article L912-1 du Code l'éducation) aussi bien par rapport à l'organisation des temps d'apprentissages qu'à l'accompagnement dans leurs choix d'orientation. Ce temps particulier est plutôt l'apanage de l'enseignant coordonnateur :

> *« Les parents vont plutôt voir le coordonnateur pour certains mais ça dépend des parents, sinon les parents, parfois ils vont voir tous les professeurs et puis des parents qui viennent voir que le coordonnateur. Et sinon, si on a toujours une réunion pour les entrants, mais où les parents viennent, ce n'est pas la réunion parents profs, c'est après*

*le premier semestre. Et là, c'est vrai qu'on a quand même souvent les parents »* (E2-A).

Les enseignants sont donc amenés à rencontrer les familles au regard de leur parcours scolaire mais aussi par rapport au projet professionnel. L'enseignant coordonnateur s'assure, quand il a la liste début juillet des nouveaux élèves qui arriveront en septembre, de prendre contact avec les familles afin de connaître le parcours des jeunes et leurs suivis. Mais il conclut qu'il n'a pas de visibilité concernant les attendus des familles notamment parce que certaines habitent loin et qu'elles ne se déplacent pas forcément pour les demandes de rencontres. Il insiste aussi sur le fait que pour lui, les familles ne comprennent pas l'importance de l'ESS, ce que regrette aussi le proviseur :

*« Les élèves sont convoqués, les parents viennent à la marge mais les élèves sont majeurs pour quelques-uns mais pas tous pour le niveau CAP »* (PA-A).

*« « Je ne sais pas ce que les familles attendent du dispositif… mais j'ai fait une grille l'année dernière pour en savoir plus mais je n'en sais rien, pas de demandes particulières… Mais tout dépend… il y a des familles qui habitent loin, les jeunes viennent en taxi donc on les voit en ESS et encore pas toutes… Je ne suis pas sûr qu'ils soient conscients de l'importance de l'ESS… »* (EC-A).

Bien que le proviseur-adjoint souligne la nécessité d'accompagner au plus près les familles dans les démarches administratives, il avoue se sentir démuni, certaines présentant elles-mêmes un handicap. Mais une fois encore les propos interrogateurs de l'enseignant coordonnateur soulèvent la question des pratiques « imposées aux familles » (l'ESS) alors même que les autres familles n'ont pas à s'engager dans de telles démarches pour leur jeune. Sans remettre en cause la place de l'ESS, l'enseignant coordonnateur fait une fois de plus le lien avec les « attendus » ordinaires :

*« Mais c'est aussi difficile car on veut voir les parents mais en même temps les jeunes sont inclus comme les autres, les autres familles ne viennent pas avec leur jeune en CAP… on fait pareil ou pas ? À quel moment on aide, à quel moment on s'arrête ? Pas de retour avec les familles car ce sont des élèves ordinaires qui vivent leur vie comme les autres ? »* (EC-A).

L'enseignant coordonnateur et le proviseur-adjoint conclurons en pointant la nécessité d'une réflexion plus poussée à propos de l'accompagnement des familles.

Du côté de la participation des jeunes, l'ensemble des professionnels interviewés portent le même regard sur les modalités de participation des jeunes. Pour le proviseur-adjoint, un changement de filière de formation ne peut s'envisager sans l'expression de ce souhait par l'élève, ce dernier est convoqué au même titre que ses parents à participer à l'ESS. Cela est illustré par les enseignants :

*« Même si on a eu beaucoup de mal à faire entrer l'une d'entre eux dans la salle… Une fois, on est resté coincé… un blocage… et une fois qu'elle est rentrée… ça a été difficile et je pense que ça fait du bien aux élèves aussi de voir toute l'équipe pédagogique représentée… »* (E1-A).

*« C'est plus en début d'année. Un avis en début d'année. Mais après pour savoir si continue ou pas, si c'est la bonne filière, c'est peut-être plus par rapport aux aménagements à savoir s'il a besoin d'un ordinateur, pas d'ordinateur. Par contre, la poursuite après pas de sollicitations particulières... »* (E2-A).

Il en est de même concernant l'accompagnement par le dispositif Ulis qui n'est pas imposé aux jeunes. L'enseignant coordonnateur ainsi que l'AESH mentionnent leurs difficultés à faire entendre aux jeunes l'intérêt de ce dispositif pour les aider d'autant plus que les jeunes suivent déjà les cours dans leur classe et doivent alors accepter de faire des heures complémentaires au sein du dispositif. Ils font aussi référence à la période de l'adolescence et d'une certaine liberté nouvellement acquise au sein du lycée qui les poussent à préférer leurs amis ou bien sortir de l'établissement lorsqu'ils n'ont pas cours. De plus, la question de la stigmatisation est abordée comme étant un frein à l'accompagnement proposé par le dispositif Ulis, ce qui a conduit finalement l'enseignant coordonnateur à ouvrir les portes de la salle dédiée au dispositif à l'ensemble des élèves qui souhaiteraient bénéficier d'aide :

*« On leur dit de venir pour se faire aider… mais ils n'apprécient pas trop, de vrais ado parce qu'ils ne veulent pas être aidés ou stigmatisés… difficile de les accompagner, de les faire venir… il faut réussir à leur faire comprendre qu'ils ont des besoins mais sans les stigmatiser… C'est pour ça qu'on ouvre à tout le monde finalement Ulis ou pas Ulis, on travaille tous ensemble… c'est mon objectif de ne pas fermer la porte à tous les élèves… et on s'aperçoit que certains auraient besoin… allez hop tu viens par là avec nous… mais pour ne pas stigmatiser, pour les encourager, les soutenir… Les AESH viennent aussi parfois dans cette salle-là donc… »* (EC-A).

De ces différents propos, nous retiendrons que si les projets, les choix d'orientation ou encore l'accompagnement par le dispositif sont initiés par les différents professionnels, il n'en reste pas moins que les jeunes sont associés aux décisions et leurs choix semblent être respectés y compris lorsque cela ne sert pas leur parcours de formation.

Pour conclure, du point de vue des différents professionnels interviewés, nous pouvons assimiler le fonctionnement de l'établissement tout entier (et non pas seulement le dispositif Ulis) comme s'appuyant sur une approche inclusive voire systémique du jeune et de sa famille. Les exemples de pratiques illustrent cette démarche qui cherche à s'approcher au plus près des du jeune mais aussi de sa famille. C'est au niveau du proviseur-adjoint et de l'enseignant coordonnateur que se pilotent les différentes actions qui touchent la réflexion et la mise en œuvre du parcours de formation du jeune, les deux enseignants ainsi que l'AESH sont au plus près des jeunes au quotidien pour assurer l'accompagnement en classe pour l'obtention du CAP notamment. De la même manière, la réflexion sur l'insertion sociale et professionnelle est menée par le proviseur-adjoint ainsi que l'enseignant coordonnateur, les enseignants proposant dans le cadre de leurs missions, des enseignements en lien avec l'environnement social et professionnel.

Au regard des difficultés rencontrées par la majorité des jeunes scolarisés dans cet établissement, la prise en compte des apprenants aux profils différents semble faire partie de la culture commune qui est confortée par des temps réguliers de formation des équipes enseignantes. Dans ce paysage, la pertinence de l'existence d'une salle dédiée au dispositif Ulis est interrogée d'autant plus que des jeunes venant de différentes sections sont accueillis pour répondre à leurs besoins sans pour autant avoir une notification précisant la nécessité d'un accompagnement par le dispositif Ulis.

## 5.3 Le parcours de formation Clara

### 5.3.1 Le déroulement de la rencontre

Pour prendre contact avec Clara et sa mère, nous avons privilégié le mail dans un premier temps pour convenir d'un créneau ainsi que d'un lieu pour la rencontre. C'est dans l'enceinte du lycée que nous avons convenu de nous retrouver. Initialement prévu le mercredi après-midi par la mère qui nous avait précisé ne pas avoir beaucoup de choses à nous dire ni avoir beaucoup de temps à consacrer à cet échange, nous recevons un appel la veille nous demandant de venir car elle se sentait à ce moment tout à fait disponible pour échanger. Nous la retrouvons donc au lycée, installée sur un banc de pierre, Clara se promenant autour d'elle. Nous nous installons à ses côtés après qu'elle nous ait indiqué vouloir que l'entretien se déroule ainsi mais amorce un mouvement de recul au moment où nous sortons le dictaphone. Nous optons pour l'utilisation de l'enregistreur de notre smartphone qui, posé sur le banc à côté du sien, semble avoir estompé l'appréhension première. L'entretien débute par une demande d'explications complémentaires concernant la présentation écrite de l'entretien sur lequel elle a surligné certains passages. Ensuite, l'échange débute avec les propos suivants :

> *« Vous savez, en fait, c'est la première fois qu'on prend le temps de me demander ce que je pense pour ma fille… on remplit des papiers pour dire qui on est, ce qu'on fait mais il faut aller plus loin que les papiers et écouter… »* (Parent 2-A).

L'entretien a duré 45 minutes, il a été ponctué de prises de paroles de Clara qui, malgré l'impression donnée d'errer autour de nous, a pris la parole à plusieurs reprises pour étayer les propos de sa mère et donner son avis. L'entretien s'est terminé sur des remerciements de la part de la mère par rapport aux modalités de déroulement qui avaient été modifiées mais aussi pour avoir pu parler à un moment où elle était prête pour cela.

### 5.3.2 Cartographie du parcours de formation de Clara

Clara a suivi une scolarité en maternelle comme les autres enfants. En CP, ses difficultés de compréhension et d'attention qui seront diagnostiquées plus tard, nécessitent qu'elle soit accompagnée par une AESH pour la suite de sa scolarité en élémentaire, le niveau scolaire est alors jugé trop élevé pour qu'elle puisse suivre sans difficultés. Des tests ont été réalisés et ont permis de demander une orientation au collège avec l'appui d'un dispositif Ulis. Elle y suivra des cours en classe de référence pour toutes les disciplines à l'exception du français et des mathématiques qu'elle suivra au sein de la classe dédiée au dispositif. Elle éprouve des difficultés à trouver sa place auprès des jeunes accompagnés par le dispositif Ulis dont les besoins sont à la fois très différents et semblables à elle. Scolarisée jusqu'à son entrée au collège dans des classes dites « ordinaires », elle éprouve des difficultés à se situer dans ce nouvel environnement, elle et sa mère évoquent le fait d'être « à la limite », « entre-deux ». Elle développera des liens amicaux mais uniquement avec les jeunes eux-aussi accompagnés par le dispositif Ulis. Afin de préparer son projet professionnel, des stages sont proposés et elle a la

possibilité d'aller en Esat mais l'expérience se révèle peu concluante pour Clara et sa mère qui, au moment de choisir entre l'IME et la poursuite en lycée à la fin de l'année de 3ème, opteront pour une poursuite en lycée avec l'accompagnement d'un dispositif Ulis. Elle entre alors directement en CAP ECMS alors que son projet professionnel relèverait plutôt du secteur du livre (bibliothèque par exemple) mais cela ne fait pas partie des formations proposées. Lors de son inscription, sa mère saisit l'opportunité de l'inscrire à l'internat pour lui permettre de développer son autonomie. Elle y fera des rencontres amicales. Dans le cadre de la certification, elle découvre et développe des gestes professionnels lors d'un stage dans une supérette où elle fait du « facing » et conseille des clients. Un second stage en Esat lui est proposé sans que cela ne se révèle bénéfique au regard de Clara.
Au moment de l'entretien, Clara est en attente des résultats du CAP. Avec sa mère qui ne conçoit pas de la laisser revenir à la maison, la possibilité de faire une année supplémentaire au lycée est une piste en attendant notamment qu'elle puisse avoir 20 ans et prétendre à une entrée en Esat par exemple.

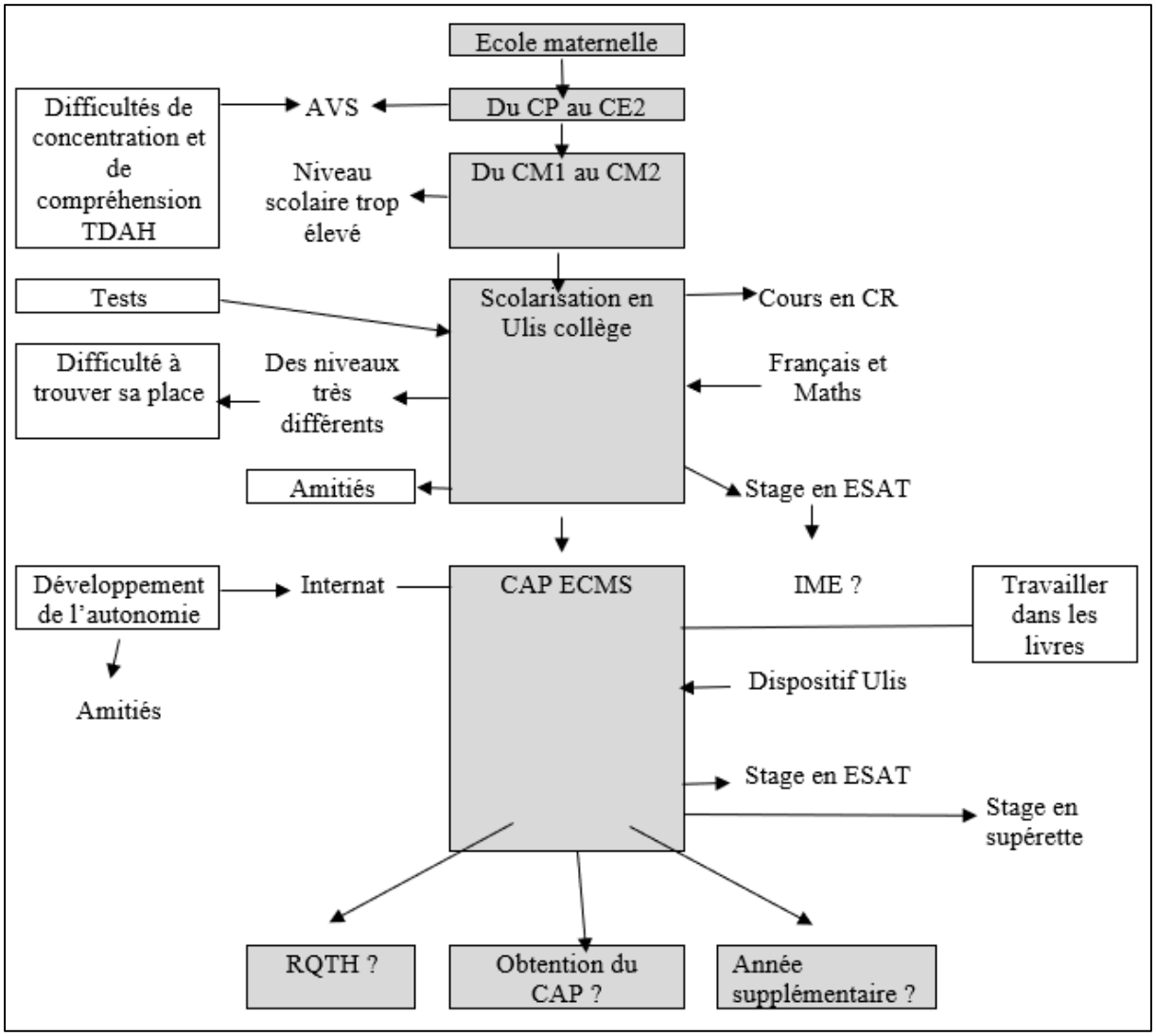


*Figure 11: Cartographie du parcours de formation de Clara (Midelet, 2020)*

Avant de nous intéresser plus précisément au regard porté sur la construction de formation et l'insertion professionnelle de Clara, il est important de noter que durant l'entretien, la mère de Clara a utilisé 13 fois des expressions contenant l'adjectif « seule » pour exprimer sa solitude

face aux différentes démarches qu'elle a dû engager pour faire des choix et accompagner sa fille tout au long de sa scolarité :

> *« On est vraiment tout seul en tant que parent »* (Parent 2-A).

> *« J'ai eu l'impression de me battre toujours toute seule et j'ai toujours l'impression de toujours être toute seule... »* (Parent 2-A).

Elle indiquera aussi dans son récit la difficulté pour sa fille à se situer par rapport à son handicap : à l'accepter d'une part, à se construire par rapport aux autres. Cette difficulté est synonyme pour elle d'entre-deux ou encore de limite qui se manifeste notamment lors de la construction de son parcours de formation et de l'insertion professionnelle :

> *« Et comme le stage Esat, elle s'est quand même rendu compte que les gens avaient... parce qu'elle se rend très bien compte de ses difficultés... Le regard des autres et du coup, elle se rend compte aussi de la grosse difficulté des autres personnes. Et elle ne sait pas se situer... Entre deux à chaque fois...Le problème, c'est qu'il n'y pas de points de repères, il faut rentrer dans une catégorie et si on ne rentre pas dans une catégorie. D'une certaine façon, même pour le travail, quelque chose manque... »* (Parent 2-A).

> *« Quand on n'est pas vraiment comment dire handicapé pour rentrer dans un système qui est proposé, on n'a rien, on n'a pas de solution. Entre deux. Moi, je l'ai toujours vécu. Le juste entre deux, juste entre deux solutions. Pas assez... Mais effectivement, trop d'inattention pour le milieu ordinaire. Trop de difficultés, mais pas assez pour se sentir bien dans un autre milieu »* (Parent 2-A).

En plus de cette catégorisation qui semble s'opérer, la mère de Clara soulève la question du manque de lien entre les différentes étapes de scolarisation mais aussi d'arrivée sur le marché du travail. Les professionnels sont reconnus comme compétents et bienveillants vis-à-vis de sa fille mais elle décrit son cheminement comme régulièrement balisé d'étapes sans avoir une vue d'ensemble :

> *« Ça s'arrête dès qu'on arrive à la fin. Après, il n'y a plus le but. C'est qu'en fait, il y a un creux à chaque fois, mais il n'y a pas de tuilage ici […] On a essayé, oui, mais après ça, c'est fini »* (Parent 2-A).

Les temps de concertation comme les ESS sont vécus par cette mère comme « un conseil de classe » où elle attendrait les résultats concernant sa fille avec une certaine appréhension. Ces temps d'échanges à propos de l'orientation du jeune ne sont pas préparés en amont et l'attention de la mère se porte plus sur la découverte des professionnels en présence ainsi que leurs propos plutôt que sur une projection pour la ou les années suivantes :

> *« Mais vous voyez c'est le jour même de l'ESS que vous savez ce que pensent les différents professionnels, on découvre tout le jour même... Et j'avoue que peut-être parce que moi, je suis plus sensible, mais j'avoue que tout le jour, même si on vous dit ça va, vous êtes heureux et si on vous dit Non, là, ça ne va pas. Là, ça ne va pas... tout dégringole... Vous vous dites, je fais quoi ? »* (Parent 2-A).

Elle poursuit en évoquant sa dernière participation en ESS à l'issue de la classe de 3ème où les différents professionnels lui ont proposé de choisir une orientation vers un IME ou bien le lycée

avec l'accompagnement d'un dispositif Ulis. A entendre les différents professionnels, elle nous décrit son désarroi face à des professionnels ayant des avis différents. Elle nous indique avoir fait ses propres démarches par la suite sans avoir pu acquérir de certitude. Elle fera le pari d'une entrée au lycée.

Elle reconnaît l'accompagnement par le dispositif comme étant bienveillant avec une forte volonté des professionnels pour former les jeunes et leurs permettre de réussir. Pour autant, elle énonce à plusieurs reprises être seule face à la recherche et aux choix d'orientation pour sa fille :

> *« Il y a un accompagnement et une bienveillance qui est proposée avec l'accompagnement et le dispositif, mais quand même, vous restez seule »* (Parent 2-A).

Au-delà de l'accompagnement de sa fille durant sa scolarité, une fois encore, elle nous décrit sa solitude face à l'insertion professionnelle de sa fille à qui s'offre un choix de formation très contraint tant au regard de ses capacités, de son choix initial de projet professionnel que des formations dispensées dans l'établissement :

> *« Finalement, on reste quand même tout seul par rapport à l'histoire de votre enfant et son inscription dans le milieu professionnel […] Autant là, il y a un moment, c'est fini. Et du coup, on n'est pas accompagné […] Après, on essaye de faire un stage. Si, par hasard, elle redoublait un stage dans une bibliothèque, une médiathèque pour savoir […] Sur le même CAP parce qu'au niveau CAP il n'y pas grand-chose... Surtout ce qui est cuisine, elle n'aime pas du tout, elle ne touche pas la nourriture... Tout ce qui est service en fait, elle est trop trop émotive, trop gauche dans ses mouvements. Et le contact direct avec les gens, c'est un peu compliqué. Du coup, il ne reste pas grand-chose dans la région comme formation. Dans le domaine des livres, pas grand-chose.... Les enfants, elle aurait voulu travailler avec des enfants, s'en occuper, mais c'est pareil...Moi, je ne connais pas et on me dit que c'est un niveau dessus le CAP petite enfance, c'est trop compliqué […] Les espaces verts, le problème ce n'est pas qu'elle ait mal au dos mais elle n'a pas la force physique... »* (Parent 2-A).

Pour finir, elle nous dit vouloir l'appui d'une personne qui saurait l'accompagner et lui indiquer les possibilités d'insertion pour notamment ne pas être obligée d'accepter que sa fille passe des diplômes qui ne seraient pas en lien avec ses envies.

## 5.4 Le parcours de formation de Nathanaël

### 5.4.1 Le déroulement de la rencontre

Pour appréhender le parcours de formation de Nathanaël, nous avons pu mener un entretien avec lui et sa belle-mère qui est présente à ses côtés depuis ses 3 ans. Par échange de mails, nous avons convenu de nous rencontrer tôt le matin (7h45) sur le parking du supermarché où se déroule le stage de Nathanaël. Elle nous indique être disponible après l'y avoir déposé. Nous sommes arrivé en avance pour repérer les lieux et éventuellement un espace en particulier où nous installer pour l'entretien. À l'heure dite, elle se gare à nos côtés et alors que nous descendons pour la saluer, elle nous observe puis nous annonce que l'entretien se déroulera dans son appartement situé à un kilomètre d'ici. Les échanges commencent de manière informelle dans notre véhicule et elle nous questionne sur notre parcours professionnel et

universitaire. En arrivant au pied de son immeuble, elle nous informe avoir effectué des recherches pour en savoir un peu plus sur nos travaux et publications scientifiques. À peine installées dans la salle, l'entretien commence par ces propos :

> *« J'ai regardé ce que vous faites, votre parcours… je vois que vous êtes sérieuse et que ce que vous écrivez… on voit que vous savez ce qu'on vit pour nos enfants… comme ça c'est plus facile de vous en parler en fait… alors je vais vous raconter »* (Parent 1-A).

L'entretien dura près de 1h37 min et elle nous indiqua avant notre départ ne pas vouloir spécialement relire ses propos retranscrits mais que nous pouvions les utiliser dans leur ensemble sans relecture de sa part.

L'entretien mené avec Nathanaël s'est déroulé à son domicile un mercredi après-midi puisqu'il n'avait pas cours. Nous avions convenu de ce lieu avec sa belle-mère en accord avec ce dernier. Nous étions attendu dans la salle à manger devant une collation. Il jeta un œil sur l'ensemble du matériel que nous avions amené (bloc de feuilles A3, autocollants, post-it, feutres…). Il ne fit aucune remarque et s'installa face à moi en m'indiquant que nous pouvons commencer. L'entretien a duré près de 43 min. La transcription lui a été renvoyée quelques jours plus tard par courrier postal à sa demande et il nous a retourné dans la semaine suivante le texte avec des passages supprimés.

Prévenus de ma rencontre avec Nathanaël, l'enseignant coordonnateur dira de lui qu'« il veut bien faire mais ne se projette pas en termes de projet professionnel ». L'AESH le décrit comme « discret la plupart du temps mais monte vite en pression ». Enfin, sa belle-mère nous précise que' « il est stressé à l'idée de l'entretien et qu'il ne veut pas parler de certaines choses de son passé, qu'il a du mal à se repérer dans le temps et qu'il ne se projette pas ».

### 5.4.2 La cartographie de son parcours de formation

À partir de la retranscription des deux entretiens, nous avons pu retracer le parcours de formation de Nathanaël. Ce dernier a suivi une scolarité en maternelle ainsi qu'en CP sans aménagements particuliers faute de dispositif pouvant l'accompagner durant sa scolarité. Une scolarisation en CLIS a été proposée à la famille qui a accepté ne le voyant pas rejoindre un foyer spécialisé dans l'autisme puisque cela avait été alors diagnostiqué à ce moment-là. Sa scolarisation se poursuit en collège avec l'accompagnement d'un dispositif Ulis. Des temps de scolarisation sont proposés dans un premier temps en Segpa mais cela ne lui convient pas et en fin d'année, la décision a été prise de ne pas poursuivre ainsi. Il aura la possibilité de partir en stage (en supermarché et dans une boucherie) afin de construire son projet professionnel, il pourra aussi découvrir des gestes professionnels liés à la menuiserie au sein des ateliers Segpa. Il évoque à plusieurs reprises ses difficultés à entendre les propositions de formations professionnelles de la part de l'enseignant coordonnateur de l'Ulis collège mais aussi du COPsy. Avec l'aide de sa belle-mère, il investira la recherche de lieux de stage afin de pouvoir faire ses propres choix. La découverte de différents métiers se fait avec l'appui du psychologue qui échange avec lui régulièrement afin de l'aider à comprendre et à vivre avec « son autisme ». L'arrivée en lycée se fait aussi avec un accompagnement par le dispositif Ulis. Il est inscrit directement en 1ère année de CAP ECMS. Il reconnaît avoir des difficultés de compréhension et particulièrement en mathématiques. Il reçoit du soutien de sa belle-mère mais aussi des professionnels dans le cadre de l'accompagnement par le dispositif Ulis. Dans le cadre de sa formation, il a pu réaliser un stage en tant qu'employé de commerce dans une grande enseigne et a découvert le métier de directeur. Il s'imagine tout à fait dans ce type de poste et a pu prendre

des renseignements pour y prétendre. L'année prochaine, il entrera en 2ème année de CAP mais il s'interroge sur la possibilité de poursuivre un parcours vers le Bac mais souhaiterait qu'un dispositif Ulis puisse l'y accompagner. Alors qu'il se projette sur une poursuite d'étude, sa belle-mère est quant à elle plus inquiète vis-à-vis de son insertion professionnelle. En effet, elle est tout à fait optimiste concernant l'obtention de son CAP mais s'interroge sur son employabilité.

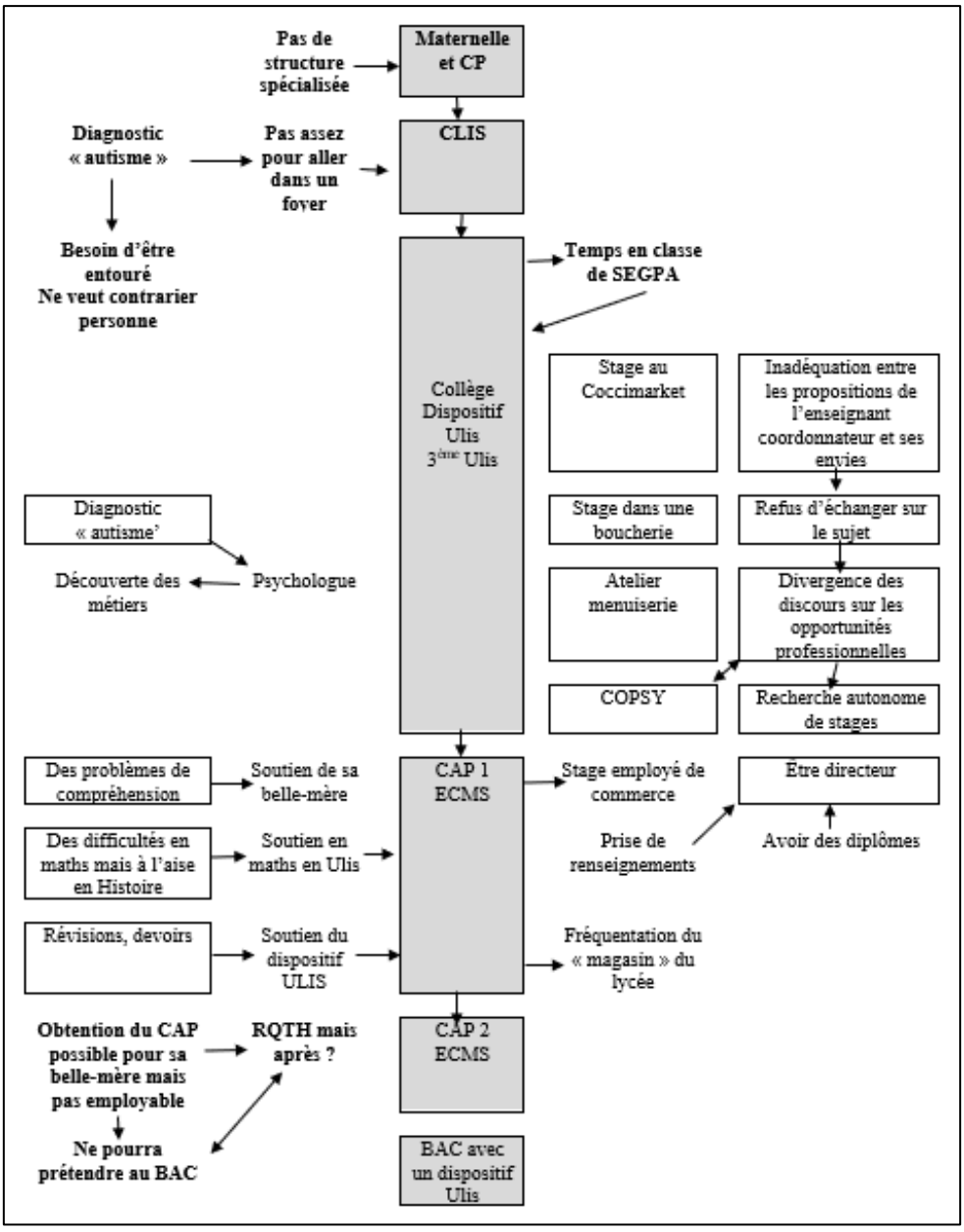



*Figure 12: Cartographie du parcours de formation de Nathanaël (Midelet, 2020)*

Nous allons maintenant revenir sur les propos des deux acteurs concernant la construction du projet professionnel de Nathanaël. Ses années au collège avec un accompagnement par le dispositif Ulis ne lui ont pas laissé un bon souvenir en termes de relations avec l'enseignant coordonnateur dont il dit qu'il n'a pas su lui proposer des pistes qui lui conviennent le

conduisant à refuser de prendre part à toute discussion portant sur son projet professionnel et finalement il a laissé « sagement » faire les choses :

> *« Elle me disait des choses que je ne voulais pas alors j'ai été très sage franchement, j'ai eu un très bon comportement mais madame D je ne pouvais pas discuter avec elle … ça ne passait pas parce que quand je discutais d'un métier avec elle ce n'était pas possible… »* (Nathanaël).

C'est en étant inscrit en CAP à son arrivée au lycée et parce qu'il doit réaliser des stages qu'il est amené à exercer sur un poste d'employé de service. Cela lui a permis de découvrir un autre métier qui semble vraiment l'intéresser. Être employé n'est pas le métier qu'il souhaite faire car il n'apprécie pas de refaire toujours les mêmes choses et de ne pas être en contact avec d'autres personnes, il préférerait occuper le poste de directeur :

> *« Oui j'ai pu discuter et il m'a dit Nathan, tu n'as pas forcément besoin de diplômes pour arriver à ce que j'ai fait, faut que tu fasses beaucoup de travail et des formations mais c'est n'est pas parce que tu n'as pas un diplôme que tu ne peux pas être directeur… ça ne veut rien dire… Donc j'ai parlé avec un peu tout le monde… Des gens… Des employés… Comment ça se passe le travail, c'est beaucoup de travail mais j'aime vraiment bien ce métier-là…. Si je peux y arriver un jour je pense ça me plairait bien…. C'est pour ça, c'est ça que je veux faire plus tard »* (Nathanaël).

Ensuite, dans l'échange, il évoquera la nécessité d'obtenir des diplômes après son CAP ECMS, « des diplômes pour plus tard ». Si son projet semble clairement défini de son côté, les propos de sa belle-mère sont plus nuancés. Elle le décrit à la fois comme fatigable et n'ayant pas forcément la motivation pour aller en stage mais en même temps comme quelqu'un qui n'est pas contrariant et qui fait ce qui est attendu de lui. Ce qui l'inquiète particulièrement c'est la suite de parcours et son employabilité par la suite au-delà de l'obtention du CAP :

> *« Mais lui, Il ne rechigne pas, sans rire, même s'il est fatigué […] Donc là, il prend ce stage... Il le fait parce qu'on lui a demandé à l'école […] L'école pense qu'il est capable de le valider en 2 ans. D'accord, donc, on va essayer de valider en deux ans. Oui, moi, ça me fait un peu peur... moi, je sais qu'il n'est pas capable »* (Parent 1-A).

Elle a déjà échangé avec lui concernant des difficultés à pouvoir obtenir un diplôme d'un niveau supérieur comme il le projetait pour atteindre les fonctions de directeur. Le discours des deux acteurs est ici divergent et source d'inquiétudes. Elle nous fait part de ses multiples interrogations concernant l'avenir de Nathanaël dont elle ne souhaite pas le retour au domicile après l'obtention de son diplôme et optera pour une nouvelle inscription dans une nouvelle formation sans pour autant envisager une poursuite d'étude à un niveau supérieur :

> *« C'est quoi la solution ? Qu'est-ce qu'on va faire ? Et maintenant, qu'est-ce qu'on fait ? Parce que l'année prochaine, c'est quand même...ça va être compliqué de poursuivre des études pour l'instant... Parce qu'après le CAP, il n'y a plus rien. Il arrive sur le marché du travail. Qu'est-ce qu'on va faire ? Après on a une RQTH…OK. Qu'est-ce que c'est que ça ? Oui, mais qu'est-ce que c'est exactement ? Où ça se passe ? Ou est ce qu'on trouvera ? Je n'ai pas eu d'informations… Donc à voir… »* (Parent 1-A).

Le temps de l'ESS est aussi synonyme d'appréhension pour les deux acteurs. En effet, Nathanaël exprime particulièrement son mal-être mais aussi son rejet des échanges avec la conseillère d'orientation en particulier. En écho aux propos précédents, il ne se dit pas assez en confiance pour entendre ses propos à propos des pistes d'orientation concernant son projet professionnel :

> *« Oh oui je me souviens bien ! Ben c'est que je n'aime pas… J'ai déjà vécu ça au collège, ce genre de réunion… Bah je me sens mal, pas à l'aise pour parler… Je ne peux pas et la conseillère d'orientation, je n'aime pas parce que je trouve qu'il n'y a pas de bons conseils… Ils disent des choses mais on m'a tellement parlé que moi à force, ah non ! Je ne sais même pas si je peux croire la conseillère d'orientation et puis je me sens mal à l'aise à la fin de la réunion […] pour cette réunion là je n'ai pas envie… »* (Nathanaël).

Il semble aussi regretter que les propos tenus durant cette réunion portent sur ses difficultés et non pas sur des qualités qu'il a pu développer :

> *« Et après on me dit Nathan tu as du mal à t'exprimer alors je suis d'accord mais je comprends certaines choses donc quand même je m'exprime très très bien… d'accord pour des problèmes de compréhension mais je sais faire d'autre chose … »* (Nathanaël).

De son côté, la belle-mère de Nathanaël nous fait part de ses difficultés à comprendre l'ensemble des propos tenus lors de ce temps de concertation et ne se permet, fasse aux professionnels dont elle dit qu'ils connaissent leur travail, de prendre la parole pour manifester ses incompréhensions. Elle précise écouter ce qui se dit mais n'intervient pas. Elle pointe le manque de préparation de cette rencontre en amont pour mieux comprendre. Ses propos soulignent aussi le manque de temps ressenti lors de la réunion, parce que d'autres réunions s'enchainent par la suite, un manque de temps dont elle ne dit pas ce qu'il induit mais peut-être y trouverait-elle le temps de poser des questions :

> *« Comment ça se passe ? Je ne comprends pas toujours tout, c'est à dire lorsqu'ils parlent... Ça serait bien... c'est de se voir avant, de nous expliquer parce qu'eux connaissent leur travail mais moi je ne comprends pas tout et vous n'osez pas dire excusez-moi je n'ai pas compris, ce n'est pas paraitre débile. Bah oui. Donc bon, vous êtes là, vous écoutez. Je trouve que ces réunions sont compliquées parce qu'il faut aller vite. Il y en a d'autres derrière eux et c'est l'enfant, l'enfant. On sorte de dedans. Il me dit « Tu as compris quelque chose, hein ? »… Difficile à suivre comme réunion...C'est compliqué. Je ne comprends pas tout »* (Parent 1-A).

L'accompagnement par le dispositif Ulis semble uniquement perçu à travers son aspect « scolaire » au sens où ni Nathanaël ni sa belle-mère n'évoquent de temps de concertation ou d'échanges spécifiques sur la construction de son parcours de formation en dehors des temps d'ESS. Nathanaël décrit le dispositif comme un lieu de soutien en prenant exemple sur ses difficultés en mathématiques pour lesquelles l'enseignant coordonnateur lui a permis de reprendre des éléments de cours et lui permettre de progresser. L'enseignant coordonnateur a ainsi pu se poser en médiateur vis-à-vis de l'enseignante de mathématiques pour l'informer des efforts réalisés par Nathanaël. Il précise aussi que la salle dédiée au dispositif est à la fois un lieu dans lequel il peut faire ses devoirs, réviser avant un devoir mais aussi un lieu d'écoute :

*« Alors c'est un endroit où on s'installe… En silence… Pour travailler ou si on ne sent pas bien… On peut parler… Donc on peut parler de notre journée… Qu'est-ce qui s'est passé… Qu'est-ce qu'on a travaillé… Il y a des ordinateurs aussi ! Il y a des ordinateurs où on peut voir les devoirs qu'on a… Ce qu'on a à réviser… Ce que les profs notent… S'il y a une sortie … C'est ça, c'est un endroit pour respirer »* (Nathanaël).

Dans son récit, Nathanaël reviendra à plusieurs reprises sur les différents propos qui lui sont tenus quant à son avenir professionnel. Face à ce qu'il perçoit comme de nombreuses incohérences, il exprime son mal-être et une perte de confiance envers les adultes qui sont présents à ses côtés dans et hors de l'établissement scolaire :

*« On m'a raconté tellement de choses… A force d'entendre que je peux passer n'importe quel diplôme… Mais non ça va être un peu compliqué… On va y arriver…. J'avais trois discours vous voyez, alors un moment on va faire quelque chose… On va travailler et on verra plus tard pour les conversations des autres… J'ai essayé mais on m'a raconté tellement de choses… Ma mère, Anne, mon père… Tout le monde… Tout le monde, les profs, la psychologue d'orientation et je me suis dit en fin de compte je ne peux faire confiance à personne ça a vraiment été un coup et encore j'ai du mal ce n'est pas facile »* (Nathanaël).

## 5.5 Le parcours de formation de Fleur

### 5.5.1. Le déroulement de l'entretien

Alors que nous avions pris rendez-vous avec l'enseignant coordonnateur ainsi que l'AESH pour les entretiens, nous croisons au hasard d'un couloir Fleur (prénom qu'elle a choisi par la suite). Sur la sollicitation de l'enseignant coordonnateur, elle accepte de faire un entretien tout en nous précisant d'abord aller se restaurer et être convaincue qu'elle n'a pas beaucoup à nous apporter : « je veux bien venir mais je n'ai rien à dire je crois ». Après avoir convenu d'une heure de rendez-vous, nous nous retrouvons dans la salle informatique attenante à la salle de travail dédiée aux professionnels qui interviennent dans le cadre du dispositif Ulis. Elle dit s'y sentir bien.
Avant de préparer l'arrivée de Fleur, nous avons sollicité l'enseignant coordonnateur et l'AESH afin qu'ils puissent me signaler (ou non) des éléments permettant de prendre en compte Fleur. Ils me précisent alors ceci :

*« Elle ne sait pas trop où elle est et où elle va, c'est compliqué pour elle de parler à des inconnus »* (AESH-A).

*« Elle ne parle pas vraiment, elle est très difficile à comprendre côté élocution, ses propos sont confus »* (EC-A).

Avant son arrivée, nous accédons à la salle informatique pourvue d'une grande table centrale sur laquelle nous posons pêle-mêle des feutres et crayons de toutes sortes, des post-it aux couleurs et formes variées, des autocollants de smileys aux expressions diverses ainsi qu'un bloc de feuilles blanches A3. Nous ajoutons aussi un livre présentant différents métiers.




*Figure 13: Matériel mis à disposition pour l'entretien de Fleur*

L'entendant dans le couloir, nous venons à sa rencontre et son regard se porte aussitôt sur tout le matériel à disposition qu'elle parcourt du regard, saisit et repose tout en engageant la conversation :

> *« Je peux prendre ?*
> *[Elle s'empare de feutres et d'autocollants]*
> *… ça va m'aider à réfléchir… ça je peux ? [Elle prend un autocollant]*
> *… ça ce sont mes souvenirs du collège… [elle prend un smiley avec un sourire] »* (Fleur).

Nous l'invitons à s'asseoir, elle rassemble du matériel et s'installe. Après lui avoir présenté la raison de cet entretien, c'est elle-même qui amorce l'échange en nous demandant dans quel but nous menions ce type d'entretien. Nous lui avons précisé en quelques mots notre travail ce à quoi elle répondra avec un large sourire :

> *« Ah…*
> *[Avec un grand sourire et un geste du doigt en direction de sa tête, geste circulaire à la manière d'un engrenage qui tourne montrant que l'on est en train de réfléchir]*
> *… ah oui d'accord… tu réfléchis beaucoup… »* (Fleur).

Elle a choisi d'échanger tout en alimentant une grande feuille de format A3 sur laquelle seront portées des indications, collés des post-it ainsi que des autocollants présentant différents smileys, le tout retraçant des éléments de son parcours. Tout au long de l'entretien, elle me guidera par des signes et des indications sur ce que je suis chargée d'écrire pour elle sur cette feuille. Elle ne prendre les crayons qu'à la fin de l'entretien pour mettre un prénom en haut de cette même feuille. L'entretien qui aura duré près de 48 minutes (35 minutes de temps de parole pour Fleur, 6 minutes pour le chercheur et 7 minutes de temps de silence) se terminera sur cette parole :

> *« Tu peux mettre Fleur comme prénom pour moi sur ta feuille et quand tu parleras de moi… comme ça c'est comme si c'était une autre personne parce que là tu sais des choses que je n'ai jamais dites à personne… »* (Fleur).

### 5.5.2 Cartographie de son parcours de formation

A partir de la retranscription de l'entretien, nous avons tenté de retracer le parcours de formation de Fleur. Dès l'école primaire, Fleur évoque ses difficultés à s'exprimer. Elle en parle sans manifester d'émotions particulières mais énonce d'une même tonalité que ses parents n'ont pas fait d'effort pour la soutenir par rapport à cela. Elle se souvient avoir rencontré des professionnels qui ont utilisé le dessin pour lui permettre de progresser dans ses prises de parole ce qui fait écho lors de notre entretien au regard du matériel à mis à sa disposition. Elle fait ensuite référence à ses difficultés de compréhension en classe pour argumenter son orientation vers la 6ème Segpa bien qu'une demande ait été formulée pour obtenir plutôt un accompagnement par un dispositif Ulis. Faute de place, elle restera scolarisée en Segpa encore l'année suivante avant d'être accompagnée par le dispositif Ulis en classe de 4ème et de 3ème. Elle aura l'occasion de suivre des cours dans sa classe de référence et de s'y faire des amis. Elle découvrira durant ce temps l'atelier chorale ainsi qu'un atelier lui permettant de travailler à la rédaction d'articles en anglais pour le journal de l'établissement.
Elle aura aussi à effectuer des stages pour lui permettre de définir son projet professionnel qui se dessine dans le champ de la fleuristerie. Elle effectuera un passage au Centre de Formation des Apprentis (CFA) sans avoir la possibilité d'y rester puisque la spécialité « paysagiste » ne lui convient pas. D'autres stages dans le secteur de la restauration lui seront proposés, elle dit alors avoir renoncé à son projet en fleuristerie malgré ses connaissances sur le sujet et sa motivation dont elle nous fait part durant l'entretien. Elle semble regretter ne pas avoir eu l'opportunité de faire un stage pour découvrir le lycée avant d'y être scolarisée mais y avoir découvert et apprécié la pratique sportive. Durant cette année de formation où elle a pu bénéficier de l'accompagnement du dispositif Ulis, elle précise y avoir effectué des stages mais ses propos reviennent ensuite à plusieurs reprises sur le manque de soutien de son père face à ses difficultés à suivre les cours. C'est sa cousine qui représente un appui bien qu'elle ait sensiblement le même âge, elle l'aide pour les cours surtout lors de la deuxième année au lycée où elle n'est plus accompagnée par le dispositif Ulis. Elle ne se souvient plus exactement pourquoi ce suivi s'est arrêté mais évoque son autonomie comme cause probable ainsi qu'une démarche auprès de la MDPH qui n'aurait pas été effectuée à temps. Le jour de l'entretien, elle est en attente des résultats et sait qu'elle a décroché, qu'il lui sera difficile de valider son année de CAP. Aussi, elle envisage de refaire son année ou encore de changer de spécialité mais sa préoccupation du moment est de réaliser les différentes démarches qui lui permettraient d'accéder à un emploi pour la période estivale afin d'être rémunérée. En fin d'entretien, elle nous fait part de son désir de voyager avec son copain en commençant par l'Angleterre pour développer son anglais.

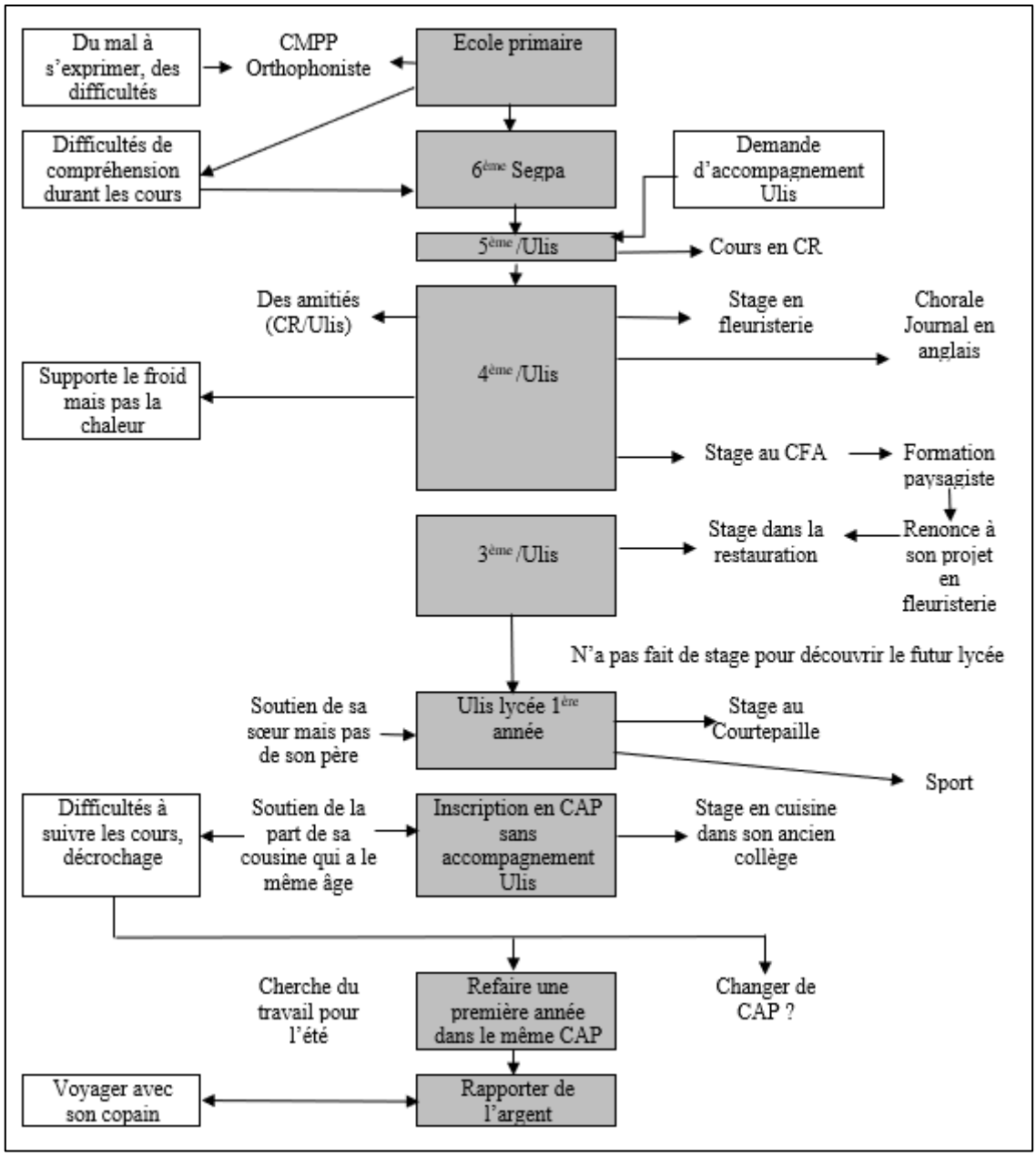



*Figure 14: Cartographie du parcours de Fleur (Midelet, 2020)*

Si tout au long de son récit Fleur a su garder le sourire, prendre plaisir à manipuler le matériel à disposition ainsi qu'à me donner des « consignes » d'écriture, son ton a néanmoins changé quand elle nous a précisé avoir dû changer son projet professionnel passant de la fleuristerie à la restauration :

> *« Mais du coup ils m'ont dit non c'était pas basé sur la fleuristerie mais paysagiste alors ils m'ont mise en attente […] Du coup à force de faire des stages en 3ème et en 4ème en restaurant je me suis demandée ce que je faisais là […]Bah en fait je voyais que ça m'amenait des choses bien […] j'ai dit bon bah on verra l'année prochaine et donc je suis arrivée en première année ici en ULIS parce que sinon je serai en fleuristerie… j'aurais déjà fait mon CAP… »* (Fleur).

Pour autant, elle ne manifeste pas sa volonté de se rediriger particulièrement vers son premier projet professionnel, elle se projette sur les actions qu'elle doit engager pour trouver un emploi estival (CV, lettre de motivation, déplacement auprès des entreprises) en réaffirmant sa quête d'autonomie qu'elle exprime en réaction aux propos tenus par son père sur sa facilité à trouver un emploi.

Lors de son récit, Fleur nous dit avoir décroché durant sa deuxième année durant laquelle elle n'était plus accompagnée par le dispositif Ulis mais aussi d'être « libérée ». Elle se souvient en avoir eu assez de devoir revenir passer du temps sur le dispositif à la demande du coordonnateur pour faire des révisions alors qu'elle souhaitait plus particulièrement profiter de son temps pour se reposer, avoir des moments pour elle-même :

> *« Aussi ça m'a libérée un petit peu parce que c'est pas que j'en avais marre, mais à chaque fois la coordinatrice nous appelait, à chaque fois on devait être avec elle, tout ça alors que moi je voulais avoir un petit peu des moments pour moi… mais c'est pas évident… mais après c'est un bien pour un mal et c'était bien pour moi… mais un petit peu trop par contre parce que je crois que j'ai un petit peu déraillé dans certaines matières et tout ça je sais que j'ai pas fait une bonne année cette année ça… c'est sûr parce que je me rends compte je pense que j'ai raté mon année mais maintenant qu'il n'y a plus l'Ulis, bah en fait… il aurait fallu que ce soit entre les deux en fait, on peut pas choisir comme on veut… c'est bizarre, un jour mon prof, il m'a dit que j'étais pas dans le dispositif Ulis, je lui dis si je suis suivie mais je sais pas vraiment, je ne suis plus dedans… en fait j'étais dedans la première année mais la 2e année, la coordinatrice a dit qu'elle a vu que j'en avais marre d'être tout le temps… c'était pas que j'en avais pas besoin mais là c'était un petit peu au début d'année, c'était que des révisions tout ça… c'était trop long… il y avait du français de l'histoire… la PSE… on avait trop, ça faisait beaucoup. C'est quand… je me demandais bien quand est-ce que j'allais pouvoir me reposer… »* (Fleur).

Bien que nous ne sachions pas de quelle réunion elle parle, une ESS ou encore un rendez-vous à la MDPH, Fleur se souvient avoir rencontré une personne avec son père pour évoquer sa scolarité et son parcours scolaire et qu'elle avait eu l'opportunité de donner son point de vue. Elle assimile cette rencontre au fait qu'elle n'a alors plus été accompagnée par le dispositif Ulis. A aucun moment dans son récit elle n'a évoqué de lieu ou de moments particuliers dans le cadre scolaire où elle aurait pu réinterroger un parcours de formation en train de se faire sans prendre en compte son avis et ses envies, elle donne l'impression d'avoir effectué ce cheminement de sa propre initiative. L'accompagnement par le dispositif Ulis est perçu à travers un accompagnement sur le plan scolaire essentiellement.

## Eléments de conclusion

Pour caractériser le fonctionnement du dispositif Ulis au regard des valeurs et actions menées à l'échelle de tout l'établissement, nous avons fait le choix du titre suivant : « de l'UPI à l'Ulis… et après ? ». Si nous nous positionnons du point de vue du proviseur-adjoint, l'accompagnement des jeunes du point de vue scolaire mais aussi social et professionnel, s'adresse à tous et pas uniquement aux jeunes accompagnés par le dispositif Ulis. Plusieurs pistes sont explorées pour permettre à chacun de s'insérer socialement et professionnellement. Sa participation à l'ensemble des ESS lui permet d'avoir une connaissance élargie des besoins

des jeunes et de participer à la construction de son parcours de formation. Les actions menées au sein du dispositif représentent « le coup de pouce » dont certains jeunes auraient besoin.

L'enseignant coordonnateur est amené à accueillir tous les élèves qui se présentent à la porte de la salle dédiée au dispositif, en raison de leurs difficultés mais aussi de manière à ne pas stigmatiser les jeunes qui seraient accompagnés par le dispositif spécifiquement dans cette salle. Il en vient à poser la question de la légitimité du dispositif et de son propre rôle auprès des jeunes et des enseignants. Etant donné que dans l'établissement scolaire la quasi-totalité des enseignants sont confrontés à la prise en compte de jeunes aux difficultés diverses, ses missions relèvent de plus en plus de celle de personne ressource. Il est ambivalent quant à la pertinence de garder le principe de fonctionnement du dispositif que l'enseignant 2 désigne par ailleurs comme étant « le sas » :

> *« Est-ce que finalement, le dispositif Ulis... Est ce qu'il sert encore à quelque chose ? vu la politique de l'établissement et ce qu'il faut faire, la façon dont ça fonctionne déjà.... Est-ce que ça sert encore à quelque chose ?»* (EC-A).

Le fonctionnement du dispositif accompagnant un type de public particulier (via une notification d'accompagnement adressé par la MDPH) est ici fortement remis en question. Au-delà de l'obtention d'une certification qui ne garantirait en rien l'employabilité des jeunes, l'enseignant coordonnateur pointe toutes les actions mises en œuvre en classe de référence et au sein du dispositif tout en interrogeant sur ce qu'il pourrait faire de plus :

> *« On parle d'aménagements d'examens, RQTH… On fait faire des CV et lettres de motivation… Mais les profs font ça aussi dans leurs cours donc … Mais il y en a qui sont déjà allés à Pôle Emploi… Mais certains n'auront pas le CAP, on leur proposera de refaire une année sans être inscrits en Ulis mais comme ils vont revenir… Mais on arrive aux limites… Mais quelle place pour le dispositif… on arrive peut-être au bout du dispositif… Mais sans ce dispositif que deviendraient les élèves ? »* (EC-A).

Du point de vue des enseignants mais aussi des jeunes et de leurs familles, le dispositif Ulis est plutôt considéré comme un espace d'accompagnement scolaire dont l'objectif est de les aider à entrer dans les apprentissages, à réviser ou encore à respirer. Il s'agit avant tout de leur permettre d'accéder à la certification de type CAP. Mais les familles s'inquiètent de ce qui peut advenir à leur sortie du lycée, avec ou sans certification, sans avoir pu identifier une personne en particulier leur permettant d'envisager l'insertion professionnelle du jeune de manière plus sereine. Au regard de leurs capacités, besoins et aspirations, les trois jeunes qui ont répondu favorablement à notre sollicitation évoquent plus ou moins explicitement une inadéquation entre leur « envie professionnelle » et les formations qu'ils suivent. Pour les deux familles et un des jeunes, le temps de l'ESS est source d'appréhension et n'est pas identifié comme un espace d'échange et de co-construction du parcours de formation du jeune mais comme un lieu de bilan et d'orientation vers l'étape suivante.

# 6. Résultats et analyses du dispositif B : déléguer ou être accompagné ?

## 6.1. Eléments de contexte

Le dispositif B est implanté dans un lycée des métiers d'arts. Des formations sont proposées en menuiserie, ébénisterie, maroquinerie, tapisserie et dans les métiers du spectacle. Les diplômes préparés vont du CAP au Bac professionnel en passant par le Brevet des métiers d'arts (BMA). En termes de suite de parcours, les jeunes peuvent poursuivre avec un BTS ou bien devenir artisans.
Ce sont près de 300 élèves qui sont accueillis dans cet établissement situé en zone rurale et plus de la moitié des jeunes bénéficient de l'internat.
Il est situé à 15 kilomètres du lycée professionnel dans lequel est implanté le dispositif A. Aussi, certains élèves nécessitant l'accompagnement par un dispositif Ulis peuvent être affectés dans l'un ou l'autre établissement qui n'offre pas les mêmes formations professionnelles. Il n'y a pas de relations particulières entre ces deux établissements, pas de « mise en réseau » qui permettrait à des jeunes accompagnés par le dispositif Ulis d'un des établissements, de suivre des formations de l'autre établissement.
Le dispositif Ulis est implanté depuis quelques années et était déjà, à son ouverture, piloté par un enseignant coordonnateur issu du second degré qui venait d'obtenir sa certification (2CA-SH). Sa volonté était alors que des heures soient prises en charge par des enseignants de l'établissement afin de proposer un accompagnement scolaire des jeunes au regard de leur discipline d'enseignement. Seul un enseignant de Lettres s'est emparé de cette opportunité et cela a bouleversé sa vision des jeunes et de son métier :

> *« Ben moi, je n'ai aucun lien familial ou de relation avec la situation de handicap […] Et puis donc, moi, je me suis lancé les premières heures. Ça a été vraiment une vraie révélation. D'abord, le travail avec l'AESH qui était là. Et puis après, avec les élèves, ça n'avait plus rien à voir avec ce que je faisais. Moi, j'avais des premières et des Terminales Bac depuis très longtemps. J'étais à bloc dans le programme... Et puis, mon heure hebdomadaire était absolument une vraie récréation. À tous les sens du terme. Je me sentais beaucoup plus utile. C'était valorisant. C'était une autre manière de travailler »* (EC-B).

Lorsque l'enseignant coordonnateur est parti, s'est posée la question de son remplacement et c'est au regard de son expérience que l'enseignant de Lettres a pris la suite et est actuellement l'enseignant coordonnateur du dispositif. Au moment de l'entretien, il évoque sa récent formation pour devenir enseignant spécialisé (Cappéi). Les enseignants du lycée le connaissent depuis plusieurs années et des projets sont engagés avec certains d'entre eux notamment pour rendre plus accessible l'accès aux différents bâtiments. Il évoque par exemple les difficultés rencontrées par nombre d'élèves (dont ceux accompagnés par le dispositif Ulis) à circuler sans se perdre dans l'enceinte de l'établissement et le travail de réflexion mené avec les personnels de direction mais aussi quelques enseignants pour repenser la signalétique :

> *« Pour moi, ce que j'ai mis en place et qui a été accepté par l'administration, c'est que ça soit sur une logique chromatique […] chaque bâtiment va être estampillé sur une couleur qui va être clairement définie et qu'on va retrouver sur la base de l'emploi du temps. À partir de là, on a travaillé avec ma collègue d'arts appliqués sur la signalétique à proprement parler »* (EC-B).

Les jeunes accompagnés par le dispositif Ulis sont directement inscrits dans une formation de CAP, soit directement dans une spécialité lorsque le projet professionnel est défini soit dans la spécialité « Tapisserie-siège d'ameublement ». En effet, l'enseignant coordonnateur estime qu'au regard des petits effectifs de cette section et du travail de minutie attendu, que cela redonne confiance aux jeunes. Pour autant, ces formations restent problématiques en termes de débouchés professionnels, il assimile ces formations à des « voies de garage ».

## 6.2 Le dispositif décrit par les membres de la communauté éducative

L'analyse des différents entretiens (hors indicateurs de participation des jeunes et des familles) nous permet de situer les propos des différents membres de la communauté éducative oscillants entre une approche adaptative et inclusive vis-à-vis des jeunes accompagnés par le dispositif Ulis :

| **Indicateurs** | | | |
|---|---|---|---|
| **Enjeux de scolarisation** | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| Egalité d'accès à l'espace scolaire (la classe) | Egalité de traitement | Egalité des acquis scolaires | Egalité de réalisation sociale |
| | | **P-B EC-B E1-B** | **CPE** |
| **Finalité (s) de l'accompagnement par le dispositif Ulis** | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| Prise en charge de l'élève différent | Prise en compte de la norme pour réduire les différences | Anticipation et réponse aux besoins | Permettre à chacun de réaliser son potentiel en tant que futur citoyen |
| | **AESH-B** | **P-B EC-B E1-B CPE** | **PA-B** |
| Objet du projet pensé/élaboré pour/par le jeune | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| L'élève à travers les conséquences de son trouble/handicap Vision réparatrice | Elève ayant des besoins particuliers basés sur l'écart avec la classe « ordinaire » Vision adaptative | Retour à une scolarisation « ordinaire » et développement de son autonomie Vision inclusive | Insertion sociale et professionnelle Vision systémique |
| | AESH E1-B | PA-B EC-B | P-B |
| **Modalités de travail entre professionnels** | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| Collection de professionnels | Collectif émergent | Collectif implanté | Organisation apprenante |
| **CPE** | **P-B PA-B EC-B AESH-B E1-B** | | |
| **Pilotage des actions** | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| **Modèle autonome** | **Modèle descendant** | **Modèle ascendant et descendant** | **Modèle systémique et multiscalaire** |
| | **P-B PA-B EC-B AESH-B E1-B** | | |
| **Outils mobilisés** | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| Supports remaniés en fonction des besoins | Supports plus ou moins remaniés | Supports partagés Projets communs | Supports partagés Outils de droit commun |
| | **CPE** | **P-B PA-B EC-B AESH** | |
| **Le jeune et son projet (espace et temporalité)** | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| Classe | Classe comme lieu de remédiation | Classe comme lieu d'accessibilisation | Etablissement scolaire Continuité collège-lycée- poursuite d'étude ou entrée dans la vie active |
| | | **PA-B EC-B AESH** | **P-B E1-B** |
| **Modalités de participation de la famille** | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| Informée le projet | Consultée | Associée | Projet co-construit |
| **E1-B** | **EC-B AESH-B** | **PA-B** | |
| **Modalités de participation du jeune** | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| **Informé de son projet** | **Consulté** | **Associé** | **Auteur et acteur** |
| **EC-B** | **PA-B AESH E1-B** | | |

*Tableau 34: Niveaux d'indicateurs (Dispositif B)*

### 6.2.1 Modalités de fonctionnement à partir des indicateurs institutionnels et professionnels

Pour commencer, si nous nous intéressons aux enjeux de scolarisation, nous pouvons noter que seul le CPE affirme ne pas voir et ne pas faire de différence entre les jeunes accompagnés par le dispositif Ulis et les autres jeunes de l'établissement scolaire. Lorsque les jeunes passent à son bureau, il procède de la même façon pour résoudre les problèmes quels que soient les élèves et ce n'est que dans un second temps que sa réponse peut être modulée en fonction des difficultés du jeune.
Les autres membres de la communauté éducative basent leur discours sur la capacité des jeunes à satisfaire aux attendus du CAP. Ainsi, le proviseur précise que l'arrivée du jeune au sein du lycée est conditionnée par l'avis énoncé à l'issue d'un stage d'immersion :

> *« De toutes façons, quand ils intègrent le dispositif Ulis, ils font des immersions au préalable et là on détermine s'il y a des besoins spécifiques. Donc si ce n'est pas trop contraignant on valide la candidature. Si vraiment on s'aperçoit que ce n'est pas du tout adapté, on le signale parce qu'on on est quand même limité. On peut apporter une aide mais il faut qu'elle soit vraiment au bénéfice de l'élève, si elle ne sert pas ou si ce n'est pas possible on dit non »* (P-B).

Cette façon de procéder opère un certain « tri » auprès des jeunes qui seraient intéressés par les formations dispensées dans l'établissement. C'est à travers leur potentiel de réussite à la certification que sont envisagés les parcours de scolarisation comme le suggère aussi l'enseignant qui se trouve particulièrement en difficulté par rapport à un des jeunes :

> *« Je me suis dit avec le coordonnateur qu'il faut absolument qu'on trouve une solution pour John pour l'année prochaine parce que moi, je ne l'emmènerai pas CAP... Un écart qui est énorme. Et la seule chose qu'on a pu savoir, c'est que John a un niveau CM2, donc c'est très éloigné, en fait »* (E1-B).

L'enseignant coordonnateur évoque une habitude de travail en termes d'adaptations par les enseignants dans les classes, estimant que l'inclusion n'a pas posé de difficultés particulières. Il engage des projets pour améliorer « l'accessibilité universelle » de l'environnement physique mais laisse les enseignants enseigner comme ils le font habituellement avec leurs classes. Ses attentes vis-à-vis des jeunes se situent aussi au niveau des attendus scolaires bien qu'il évoque des attendus différents suite à sa récente formation :

> *« On va devoir vraiment travailler sur justement l'insertion professionnelle. C'est vraiment d'essayer de faire en sorte que nos élèves, qui arrivent souvent un peu cabossés par un parcours scolaire antérieur un peu difficile, eh bien, on arrive à leur redonner un peu d'appétence à la fois pour le scolaire, on vise leur épanouissement au sein du groupe pas que scolairement […] Moi, je ne suis pas encore assez sans doute enseignant spécialisé, pour me départir de ça. Je veux vraiment une efficacité aussi au niveau scolaire. Je suis très attentif à l'atelier... Une efficacité en termes de résultats scolaires »* (EC-B).

Le fonctionnement du dispositif se fait sous forme d'accompagnement individuel, donc en fonction des besoins du jeune dans leur classe de référence. Il ne s'agit donc pas de passer du

temps dans la salle dédiée au dispositif mais de suivre les enseignements adossés à une spécialité de formation et de bénéficier d'aide et de soutien en fonction des difficultés mais aussi de la disponibilité de l'enseignant coordonnateur et de l'AESH :

> *« Donc, voilà bien faire comprendre que, justement, ils ne vont pas être assis à une table toute la journée […] Ils ne vont pas être toute la semaine dans la salle d'à côté avec du soutien, mais le soutien va être beaucoup plus restreint dans la semaine, donc je leur montre un emploi du temps et je leur explique que y aura beaucoup plus d'accompagnement en classe en fonction de leurs difficultés, puis de nos possibilités, mais que ça va amener une organisation de leur semaine différente, très différente »* (EC-B).

Cette prise en compte des besoins de chacun des élèves pour atteindre les compétences du CAP sont partagées par le proviseur qui précise que c'est la première année que les jeunes sont entièrement inscrits dans leur classe de référence. Les sorties pour rejoindre la salle du dispositif permettent alors aux jeunes de bénéficier d'un accueil particulier. Le proviseur-adjoint définit quant à lui le rôle du dispositif comme un lieu chargé de « faire des passerelles » au regard des besoins du jeune en prenant en compte ses particularités qui peuvent amener les enseignants à modifier leurs pratiques comme le souligne l'enseignant 1. Le rôle de l'enseignant coordonnateur est reconnu comme fondamental :

> *« Très compétent, heureusement qu'ils sont là parce que s'il n'y avait pas ce dispositif-là, moi, je serais complètement perdue par rapport à la connaissance des élèves et pour leur proposer une façon de travailler différemment »* (E1-B).

L'enseignant prend exemple sur les aménagements mis en place pour la passation des contrôles en cours de formation (CCF). L'enseignant coordonnateur a été très présent puisque c'est lui qui assuré la compréhension des attendus, il a été physiquement présent. Il en est de même pour l'AESH qui précise qu'elle peut être amenée à accompagner les jeunes en classe en fonction des besoins. Il n'est pas ici fait état d'un travail en amont pour s'assurer auprès des enseignants l'accessibilité de leurs cours, c'est l'AESH ou bien l'enseignant coordonnateur qui assurent ce rôle. Cependant, l'enseignant coordonnateur souhaiterait modifier ces pratiques sans toutefois oser « forcer » ce changement :

> *« Donc, je travaille là-dessus, j'essaie de leur montrer d'autres pistes pédagogiques. Mais j'aimerais bien partir de leur propre situation d'enseignement. Mais je marche sur des œufs parce que je n'ai pas envie d'être indélicat »* (EC-B).

Le regard porté sur les jeunes par l'enseignant s'inscrit dans une vision adaptative alors que pour l'enseignant coordonnateur et le proviseur-adjoint, il s'agirait de s'inscrire d'une vision inclusive. En effet, pour ces deux acteurs, l'ambition est d'anticiper et de prévoir en amont les aménagements d'examens nécessaires ou non en fonction des besoins du jeune tout en prenant appui sur la possibilité de valider le CAP en 3 ans à la suite de la récente réforme (Proviseur-adjoint). Pour l'enseignant coordonnateur, la difficulté réside dans le fait d'identifier des temps spécifiques pour qu'ils puissent bénéficier d'un accompagnement par le dispositif Ulis sans que cela n'empiète sur leurs cours en classe de référence. Il est toutefois amené à faire des choix qui privent les jeunes d'une matière par exemple :

> *« Mais c'est vrai que la principale difficulté ici, c'est comment on les sort du dispositif parce que comme ils sont à 100% dans les CAP, ils ratent de séances et ils passeraient*

*leur temps à les récupérer... J'essaye de les sortir sur l'Anglais en menuiserie parce qu'il n'y a pas d'examen »* (EC-B).

C'est le proviseur de l'établissement qui s'appuie sur une vision plus large que celle de la scolarisation du jeune en mettant en avant le fait que le parcours du jeune doit être envisagé au plus près de ses besoins et capacités tout en ne négligeant pas l'épanouissement du jeune. Il est aussi préoccupé par leur insertion sociale et professionnelle dans et hors de l'établissement scolaire :

*« Déjà pour ces enfants-là, C'est le bien être quand ils viennent ici et là ils aiment bien être là. Et puis quand on lui trouve une solution d'insertion il y a plus ou moins longue échéance. Mais on sait que pour certains ça va être compliqué alors on travaille plus les compétences psycho-sociales, l'intégration avec les autres, ça enrichi tout le monde »* (P-B).

L'ajustement du parcours de formation des jeunes se fait par la mobilisation de différents acteurs de l'établissement qui ont la possibilité d'échanger notamment durant les conseils de classe ou en dehors sans que cela ne donne lieu pour autant à une formalisation des rencontres et des objets de discussion, l'enseignant coordonnateur est celui qui centralise et donne des informations concernant les jeunes :

*« C'est le coordonnateur qui nous indique ce qu'il faut qu'on fasse pour chaque élève, au cas par cas, selon les comptes-rendus des professeurs et la capacité de l'élève… »* (P-B).

*« Il est très présent dans les conseils de classe, vraiment il communique beaucoup avec les collègues là-dessus. Et c'est pour ça qu'on arrive aussi à trouver des solutions pour ces élèves-là »* (PA-B).

*« Avec le coordonnateur, on a pu faire un petit bilan de ce qu'on a bien voulu nous dire »* (E1-B).

L'AESH prend appui sur sa présence en atelier pour soulever sa légitimité à accompagner les jeunes lors de ces temps particuliers. Elle nous livre son avis mais cela ne semble pas avoir été abordé ni avec l'enseignant coordonnateur ni avec les enseignants en atelier :

*« J'y suis allé [en atelier] quand j'avais un autre élève en stage et que du coup je n'avais pas besoin d'aller en cours mais je ne voulais pas rentrer là-dedans. Parce que pour moi ce n'est pas fin, je pense que ce n'est pas ma place […] Je pense que s'ils sont là c'est qu'ils ont envie de faire quand même leur métier afin d'apprendre leur métier. Et puis je serai plus là en entreprise »* (AESH-B).

Si ses missions relèvent bien de l'accompagnement des jeunes, la question de la distanciation dans la relation d'aide, le désétayage pour le dire autrement, n'est pas pensée collectivement pour favoriser le développement de l'autonomie du jeune mais aussi sa confrontation aux attendus professionnels.
C'est l'ESS qui semble être le lieu privilégié d'échanges pour l'ensemble des acteurs (à l'exception du CPE). Organisée sous formes d'échanges permettant aux différents acteurs de donner leur point de vue sur la scolarité de chaque jeune, elle est l'occasion d'après le proviseur-adjoint, de faire un bilan, d'identifier les objectifs et les attentes. S'ensuit un compte-rendu à

destination de la famille et du jeune. Le projet du jeune est appréhendé à l'échelle scolaire pour le proviseur-adjoint, l'enseignant coordonnateur et l'AESH, c'est-à-dire en termes de parcours scolaire permettant d'aboutir à une certification. Si le proviseur ainsi que l'enseignant se préoccupent plus particulièrement de leur insertion professionnelle et de leur employabilité, l'enseignant coordonnateur reconnaît son manque de recul face à cette question pour accompagner au mieux les jeunes :

> *« Mais le but c'est toujours que les élèves trouvent leur place ou réussissent scolairement quand même et arrivent à avoir une orientation adaptée à leurs capacités pour pouvoir avoir derrière un métier qui leur plaît »* (P-B).

> *« Mais ce qui m'inquiète le plus, c'est son insertion dans le monde professionnel qui a été choisi […] On l'a choisi pour lui et c'était parce qu'il y avait l'Ulis »* (E1-B).

> *« Sur la question du projet professionnel, et de l'insertion c'est une de mes limites et c'est quelque chose sur lequel il me faut travailler. Mais le problème, c'est que moi, je n'ai pas assez de recul»* (EC-B).

Son manque de recul sur ce point particulier semble se refléter à travers l'objet des préoccupations de l'enseignant coordonnateur qui s'appuie sur un accompagnement scolaire des jeunes. L'ensemble des acteurs l'identifient comme celui qui connaît bien les jeunes et accompagne aussi bien ces derniers que les professionnels afin de « *trouver des solutions pour ces élèves-là* » (PA-B), il est considéré comme le « pilote » du parcours de formation des jeunes par le proviseur et comme un expert par l'enseignant qui le sollicite dès qu'une difficulté se présente en classe. Nous associons cette centralisation des missions et de l'expertise auprès des jeunes à un modèle essentiellement descendant, l'enseignant coordonnateur représentant celui qui va mettre à disposition des ressources ou des supports pour mieux organiser l'environnement d'apprentissage du jeune car il est reconnu légitime au regard de sa mission d'enseignant spécialisé :

> *« Très compétent, heureusement qu'ils sont là parce que s'il n'y avait pas ce dispositif-là, moi, je serais complètement perdue par rapport à la connaissance des élèves et pour leur proposer une façon de travailler différemment »* (E1-B).

L'enseignant coordonnateur définit lui-même ses missions en trois « moments » dans la semaine : un accompagnement des jeunes (soutien) sur leurs difficultés y compris sur des points de programme qui ne relèvent pas de sa discipline (les mathématiques par exemple) ; un temps d'apprentissage sur des notions qui n'ont pas été abordée mais jugées nécessaires pour poursuivre les apprentissages en classe de référence (là encore sur des disciplines qui ne relèvent pas forcément de sa spécialité) ; un temps « administratif » où il peut préparer les aménagements d'examen, la mise en stage ou encore les bilans en vue de l'ESS.

### 6.2.2 À propos de la formation professionnelle

L'orientation des jeunes vers cet établissement en particulier qui propose des formations très spécifiques en lien avec les métiers d'arts n'est pas forcément une orientation choisie. Certains jeunes sont inscrits parce qu'il y avait de la place en termes d'accompagnement par le dispositif Ulis (EC-B). Cela ne veut pas dire pour autant que les jeunes n'y construisent pas finalement un projet professionnel qui leur plaise comme le souligne l'AESH de manière relativement ironique :

*Certains sont là parce que c'est un choix d'autres pas du tout. Il y en a ils ont été mis là par défaut. Parce qu'il n'y avait plus place…Il y avait de la lumière oui c'est ça. Mais il y en a pour qui ça profite bien après […] L'année dernière, il y en avait un qui était venu parce qu'il y avait une place et puis après il ne voulait pas en sortir. Un autre c'était la distance géographique mais quand même il voulait être menuisier… ça tombait bien. Coup de bol ! »* (AESH-B).

La direction fait aussi part de la volonté de certaines familles de venir particulièrement dans cet établissement parce que des places sont disponibles et que cela permet aux familles d'être rassurées quant au suivi de leur jeune mais cela ne concorde pas alors avec le projet professionnel de ce dernier. Il évoque alors la difficulté ensuite que les équipes rencontreront pour lui permettre de réaliser un parcours de formation qui lui convienne. Il ajoute qu'accepter que les jeunes soient inscrits au sein de l'établissement parce qu'un accompagnement par le dispositif Ulis est possible constitue en lui-même un risque de leurrer les familles quant à leur possible insertion professionnelle. Cela rejoint les propos énoncés précédemment de l'enseignant coordonnateur lorsqu'il précise que pour ceux qui n'auraient pas de projet défini, ils sont inscrits dans la spécialité « Tapisserie » qui constitue une « voie de garage » tant les chances de trouver un emploi sont restreintes. Il leur faudra donc par la suite envisager un autre parcours de formation mais cela n'est pas sans poser un problème à l'enseignant coordonnateur qui évoque le manque de réseau et de connaissances spécifiques concernant des parcours de formation adaptés aux jeunes ayant des difficultés.
L'enseignant coordonnateur et l'enseignant de l'atelier Tapisserie précisent les limites de l'accompagnement qui peut être proposé. En effet, l'enseignant d'atelier s'interroge sur l'employabilité des jeunes qui auront obtenu leur CAP mais avec l'appui du dispositif Ulis, grâce aux adaptations mises en place dans toutes les matières. Les conditions d'apprentissage favorables ne permettent pas toujours aux jeunes de réussir leurs stages, ce qui interroge sur la suite de parcours :

*« Et donc, c'est vrai qu'il a fait beaucoup d'efforts pour tapisserie. Et il a beaucoup travaillé là-dessus. Mais sa professeure de spécialité, qui est très, très bien avec les élèves en difficulté et ses deux stages monde professionnels ont quand même montré ses limites »* (EC-B).

Enfin, l'enseignant coordonnateur relève un manque de stratégie, de sa part, pour accompagner les jeunes dans la construction d'un parcours de formation adapté. Face à des élèves qui ne pourraient choisir ou accéder à une certification dispensée au sein de l'établissement ou qui ne peuvent se passer d'un accompagnement par le dispositif Ulis, il propose de réaliser des stages en différents lieux mais sans avoir d'idées précisent :

*« Mais le problème, nous, c'est là où on n'est pas bien armé en lycée pro. D'abord, on n'a pas le réseau. J'avoue que je suis au niveau zéro. Et puis, c'est très compliqué parce que l'élève n'est pas toujours prêt à sortir. D'où l'idée. Il faut l'envoyer faire des stages. Celui qui lui plait…. Et puis, si ça ne marche pas bien, on refait ailleurs' C'est le seul truc où je n'ai pas franchement d'idées »* (EC-B).

Il conclut en évoquant à demi-mot son regret de n'avoir pu trouver des solutions vis-à-vis des jeunes qui sont actuellement avec lui parce qu'il n'a pas à ce jour suffisamment d'expérience pour les aiguiller :

*« La difficulté de construire ses armes en faveur des enfants qui passent pendant ce temps-là... ça reste en travers. On est triste, on s'en souviendra »* (EC-B).

### 6.2.3 Les modalités de participation des jeunes et de leurs familles

Nous avons soulevé la question des attentes et de la participation des familles lors des différents entretiens. Seul le proviseur-adjoint décrit les relations avec ces dernières comme étant basées sur des échanges « permanents » à propos des stages notamment lors de rencontres organisées une fois que le jeune est arrivé dans l'établissement. Pour autant, bien qu'une certaines « sélection » soit opérée en amont pour s'assurer d'une cohérence entre le projet du jeune, ses capacités et les formations proposées, il évoque que « *si vraiment on s'aperçoit que ce n'est pas du tout adapté, on le signale* » sans préciser comment cela se déroule ni les conséquences en termes d'accompagnement du jeune et de sa famille.
L'enseignant d'atelier n'a pas rencontré la famille de John lors de la réunion « parents-professeurs », c'est plutôt l'enseignant coordonnateur qui procède aux échanges avec la famille. Ce dernier organise notamment une première rencontre avec les familles lors de l'arrivée du jeune afin de présenter le fonctionnement du dispositif, l'organisation de l'emploi du temps avec l'articulation des cours en classe de référence et au sein du dispositif Ulis, la recherche de stage ou encore l'internat :

*« Et puis j'essaie d'expliciter un peu les grandes lignes […] Et ça, je le dis souvent aux parents, au départ ils sont un peu perdus et posent pas mal de questions […] Parce que cette réunion-là, souvent, il y a des parents qui bafouillent. C'est une méconnaissance totale et ils ressortent avec beaucoup d'informations. Les élèves du collège se disent "Ah oui, il va y avoir un sacré changement l'année prochaine »* (EC-B).

Prenant appui sur un exemple de suivi, il nous précise les difficultés rencontrées par un parent à suivre les propositions qu'il a pu faire concernant son fils en interrogeant les alternatives en termes de projet professionnel mais sans développer la manière de faire participer le parent :

*« Le papa, il est très à l'écoute... Mais après, il a quand même du mal à enclencher quand même, à nous suivre. Il est content, en fait. Le papa, il est plus soulagé que véritablement acteur »* (*EC-B).*

Concernant la participation de jeune à la construction de leur parcours de formation, l'enseignant coordonnateur ainsi que le proviseur estiment que les jeunes sont informés puisqu'ils assistent à l'ESS mais sans manifester plus d'investissement. Tous deux argumentent en citant leur intimidation. Le proviseur-adjoint et l'AESH pensent plutôt que les jeunes sont relativement conscients de leur parcours de formation mais il s'agit de plus les solliciter pour qu'ils puissent donner leur avis :

*« Et on a aussi les ESS […] On propose une orientation et on fait un compte rendu qui est diffusé à la famille et à l'élève »* (PA-B).

*« Oui. Ils osent dire oui ils sont d'accord ou pas d'accord quand on leur demande, ils ne prennent pas la parole tout seul. Si on pose des questions, ils répondent »* (AESH-B).

L'AESH nous précise lors de l'entretien que certains jeunes savent pourquoi ils sont scolarisés avec l'appui d'un dispositif Ulis, d'autres non mais sans savoir si cela est réel ou bien une façon

de nier ses difficultés. L'enseignant d'atelier expose sa frustration face à la posture de certains jeunes qui refusent l'aide qui leur est proposé :

> *« Les élèves, non. Il y en a qui savent pourquoi ils sont en Ulis mais pas pour tous […] Ouais mais il ne sait pas tellement pourquoi il est là… Ou il ne veut pas le reconnaître … »* (AESH-B).

> *« J'en ai une, mais qui n'est pas dans ce dispositif là parce qu'elle refuse. C'est du refus et on leur ouvre les bras. On leur ouvre des pistes pour les aider et ils ne veulent pas »* (E1-B).

Pour conclure, du point de vue des membres de la communauté éducative, les jeunes sont majoritairement pensés au regard de leurs difficultés et de leur capacité à accéder aux apprentissages qui leur sont proposés. Cela oblige les enseignants à adapter leurs cours mais c'est essentiellement à l'enseignant coordonnateur et à l'AESH qu'il revient de mettre en place du soutien soit directement en classe soit au sein de la classe dédiée au dispositif. Les formations professionnelles proposées dans l'établissement ne sont pas forcément choisies par les jeunes à leur arrivée car c'est plutôt le nombre de places disponibles pour un accompagnement par le dispositif Ulis qui constitue le premier critère de choix. Cependant, les personnels de direction tentent d'interagir auprès des familles pour s'assurer d'une certaine adéquation entre les possibilités du jeune et les formations proposées.
Faute d'expérience avérée dans le domaine, l'enseignant coordonnateur ne peut investir la question de l'insertion professionnelle, au-delà de la question de l'obtention d'une certification, pour les jeunes qui auraient le plus de difficultés.

## 6.3 Le parcours de formation de John

### 6.3.1 Le déroulement de la rencontre

C'est l'enseignant coordonnateur qui a pris contact avec les parents et les jeunes afin de leur présenter notre demande. John a été le premier à répondre positivement en nous disant « je veux bien venir parler », ce qui provoquera un certain étonnement de la part de l'AESH qui nous expliquera que « *c'est très compliqué pour lui de parler à des inconnus, c'est étonnant qu'il accepte* ». L'enseignant coordonnateur ajoutera que John est difficile à comprendre car ses propos sont confus, qu'il a du mal à se repérer dans le temps et qu'il est relativement stressé et colérique.
John a choisi l'atelier Tapisserie come lieu de rencontre pour l'entretien. Il arrive accompagné de l'enseignant coordonnateur et de l'enseignante de l'atelier qui le conduisent jusque dans le fond de la salle où nous nous sommes installé auprès d'une grande table. Nous avons disposé sur la table du matériel comme cela a été le cas pour Fleur (dispositif A). Entouré par ces deux adultes, John paraissait effectivement stressé. Les adultes ayant des difficultés à quitter la pièce, nous demandons à John de venir s'asseoir près de la table pour l'entretien. L'enseignant coordonnateur ainsi que l'enseignante, s'adressant à John, lui signalent qu'il aurait pu prendre sa balle anti-stress mais qu'à défaut il peut prendre le bloc de mousse qu'ils lui tendent. Une fois que les adultes ont quitté la pièce, il me regarde, prend le bloc de mousse et le jette au loin par-dessus son épaule en disant : *« je n'en ai pas besoin, je vais bien, faut arrêter de me prendre pour un gosse…* ». L'entretien débutera juste après.

Nous avons rencontré son père le soir même alors qu'il venait le chercher au lycée. Il nous a rejoint dans le même atelier. En entrant, il nous annonce avoir bien compris notre demande d'entretien et souhaite savoir s'il peut ou non dire le fond de sa pensée dans ce cadre puisqu'il a remarqué que nous n'appartenions pas au système scolaire. Il débutera l'entretien avec ces paroles :

> *« Le coordonnateur m'a dit que vous étiez bien et que j'avais des choses à vous dire mais je ne sais pas trop si c'est ce que vous attendez, moi je ne suis pas d'accord avec ce qu'on a fait pour mon fils mais on ne m'a rien demandé… Je peux vous le dire ça? »* (Parent 1-B).

L'entretien de John a duré 13 minutes et celui de son père 14 minutes.

### 6.3.2 Cartographie du parcours de John

John a suivi une scolarité ordinaire en maternelle et en élémentaire, ainsi qu'en collège jusqu'en classe de 4ème. Une demande d'entrée en Segpa a été faite dès l'entrée en collège, faute de place il n'y entrera qu'au moment de la classe de 3ème. Il effectue un stage dans une cantine scolaire et souhaite poursuivre. Une demande a donc été faite afin de s'inscrire en CAP Cuisine au lycée voisin mais sa demande est refusée au regard de ses notes jugées trop basses. Il sera scolarisé au lycée actuel sur lequel il sera accompagné par le dispositif Ulis mais John dit ne pas savoir pourquoi il a besoin d'un tel accompagnement. Il découvre en arrivant les différents ateliers proposés au sein du lycée et doit choisir le CAP sur lequel il sera inscrit. Le CAP Tapisserie sera choisi pour lui puisqu'il reste de la place. Il suivra les cours dans sa classe de référence et l'AESH viendra lui apporter son soutien. Nous sommes en fin d'année scolaire au moment de l'entretien et il n'a pas connaissance de ses résultats de première année de CAP. En fonction de ces derniers, il accèdera à la deuxième année de formation même si cela ne correspond pas à son envie professionnelle première. Son père envisage de redemander l'inscription en CAP Cuisine au lycée voisin qui permet aussi aux jeunes de bénéficier d'un accompagnement par le dispositif Ulis (dispositif A).

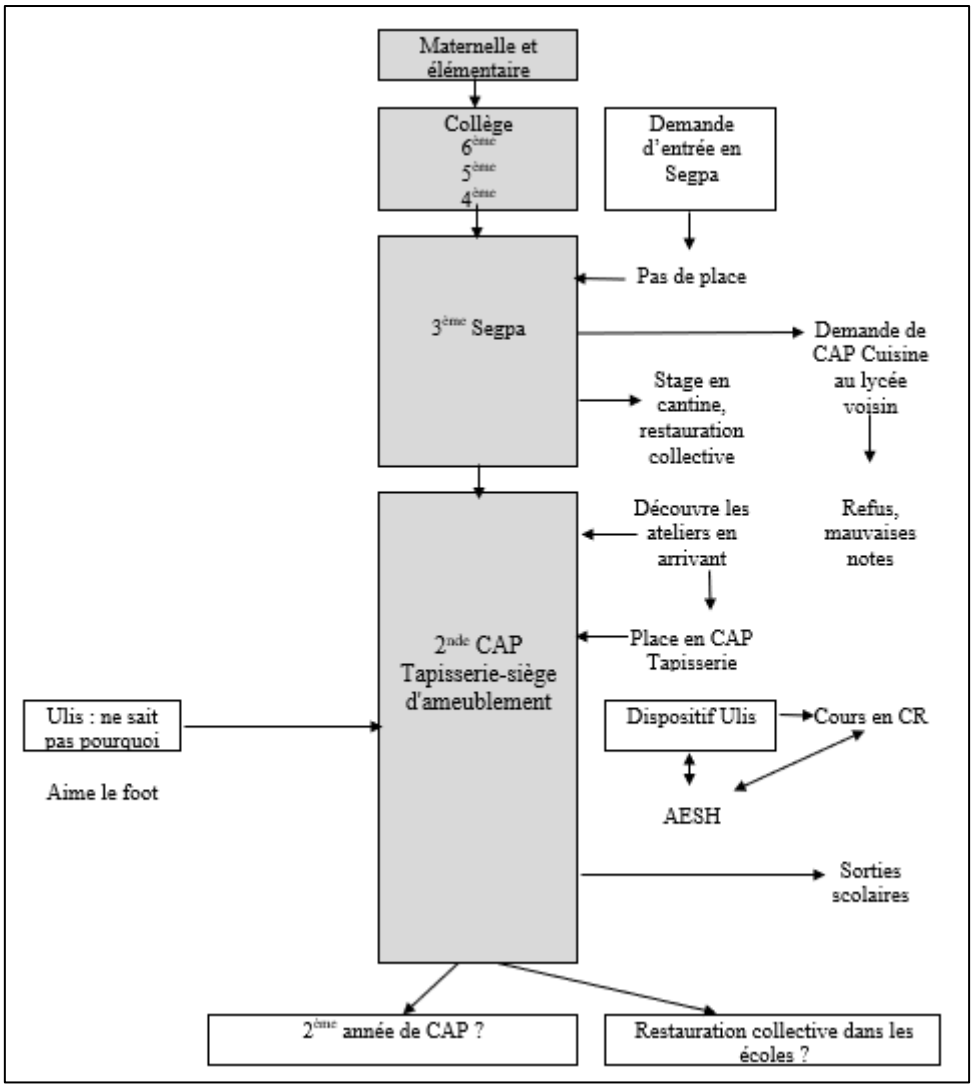



*Figure 15: Cartographie du parcours de formation de John (Midelet, 2020)*

Durant l'entretien, le père de John a énoncé 6 fois le fait que son fils ait changé en arrivant au lycée, passant d'une posture de jeune ne voulant rien faire voire étant le bouc émissaire de sa classe à un élève plus heureux, plus ouvert même s'il reste relativement stressé. John évoque aussi les difficultés vécues au collège et son évolution :

> *« C'était du temps perdu parce que du coup. Il ne voulait plus rien de rien, il faisait l'imbécile […] Et puis là depuis qu'il est là par contre... c'est mieux... Les gens sont gentils en plus […] et il a changé à 100% dans son comportement, à la maison il a changé à 100%... »* (Parent 1-B).

> *« Au début de l'année j'étais…timide. Et de jour en jour j'ai… j'étais un peu moins stressé et je m'en suis sorti au lycée. Ce n'était pas facile avant au collège… »* (John).

Son reproche aux personnels du collège est de n'avoir pas fait le nécessaire pour lui permettre de rejoindre la Segpa ce qui a eu pour conséquences un décrochage de son fils notamment au niveau de son comportement. Il estime ainsi que son fils a perdu ses 4 années de collège :

> *« J'en veux un petit peu au collège […] parce que le collège n'a pas fait ce qu'il fallait faire […] Il a perdu 4 ans au collège à cause de ça... »* (Parent1-B).

Son arrivée au lycée actuel se fait par défaut de place en CAP Cuisine dans le lycée voisin. Pour autant, John ne pourra pas suivre son envie première et devra transformer son souhait de formation en intégrant le CAP Tapisserie-Siège d'Ameublement dont il dit que c'est la principale du collège qui lui avait indiqué de suivre ce CAP. L'enseignant coordonnateur nous a indiqué pour sa part qu'il inscrivait en priorité les jeunes accompagnés par le dispositif sur ce CAP à petits effectifs de manière à leur permettre de développer une meilleure estime d'eux-mêmes tout en reconnaissant qu'il n'y a pas réellement de débouchés professionnels :

> *« Pour l'instant, ils sont plutôt en atelier tapisserie...Ce sont des sections qui sont très bien pour des élèves Ulis pour leur redonner confiance parce qu'il y a un travail de minutie. Ce sont des sections où il y a des petits effectifs. Et puis voilà, les nouvelles enseignantes ici sont fraîches et amènent un autre regard. Et voilà. Par contre, en termes de débouchés professionnels, ça devient des voies de garage »* (EC-B).

John ne semble pas préoccupé par son avenir professionnel et évoque en fin d'entretien son stage en restauration collective. Son père paraît plus inquiet notamment vis-à-vis de son comportement, évoquant son ennui et son besoin de changement lors de ses activités, disant que par la suite cela ne lui plaisait plus. Il évoque aussi, à propos de l'ESS, la nécessité d'obtenir des aménagements d'examens mais en externalisant en quelque sorte la demande. A travers ses propos, nous pouvons entendre que ce n'est pas lui qui engage les démarches, ce sont les personnes présentes lors de l'ESS qui en prennent la responsabilité :

> *« Il a besoin d'aménagements pour son examen. Je pense que c'est prévu. Oui les choses ont été abordées mais je crois que ça va se passer »* (Parent 1-B).

Lors de cette rencontre, John était présent et son père estime qu'il a ainsi pu comprendre un peu l'organisation et le suivi de sa scolarité sans pour autant avoir pu prendre réellement la parole :

> *« Il était là sur cette réunion-là. Il a réussi à prendre la parole mais pas beaucoup. Je ne sais s'il a compris ce qui se passait sur cette réunion. Je ne pense peut-être pas grand-chose mais il n'a pas dit grand-chose mais je pense que quand même... Je pense qu'il a compris des choses ... Il a vu qu'il y avait quelque chose... que tout le monde fait ça pour lui. Donc déjà c'est pas mal »* (Parent 1-B).

Le père de John nous décrit l'accompagnement par le dispositif Ulis à travers la gentillesse et l'attention portée à son fils par l'enseignant coordonnateur et l'AESH uniquement. John est plus précis et nous indique la présence de l'AESH (assimilé à un enseignant dans ses propos) comme soutien en classe de référence pour suivre les enseignements. Sans pouvoir dire s'il prend sa situation en exemple, il ajoute que suivre les cours sans la présence de l'AESH est aussi possible et il semble trouver cela agréable :

> *« Il y a des gens qui jettent un œil dans tes yeux. Il y a des gens qui vous aident. Alors… C'est 12 élèves qui sont encadrés par deux enseignants qui sont réunis dans différentes classes en menuiserie en tapisserie. Et quand ils ont des cours normaux il y a une des personnes qui viennent t'aider. Et puis des fois sans coup de main oui ça marche bien ça. C'est pas mal du tout… »* (John).

Au regard du parcours de formation actuel de John, nous pouvons identifier que son affectation en CAP Tapisserie est subie, il ne correspond pas à ses envies premières mais cela ne suscite

pas de rejet particulier de sa part ni de celle de son père. Tous deux évoquent de manière évasive une poursuite de parcours reprenant appui sur le CAP Cuisine. Le dispositif Ulis est caractérisé par la présence des deux professionnels qui portent un regard bienveillant sur John et ses difficultés. Ils participent tous les deux à l'ESS et semblent s'en remettre entièrement aux professionnels en présence pour les décisions à prendre.

## 6.4 Le parcours de formation de Tom

### 6.4.1 Le déroulement de la rencontre

Nous devions initialement rencontrer Tom et sa mère, l'un après l'autre au sein de la classe dédiée au dispositif Ulis. Seule la maman a pu venir pour réaliser l'entretien, Tom a été retenu sur son lieu de stage. Suite à un échange téléphonique avec sa mère durant lequel elle lui rappelle les règles de politesse, elle revient vers nous pour nous présenter les excuses de son fils qui ne pourra venir.
Avant de commencer l'entretien, elle souhaite s'assurer que nous connaissons quelques villes où sont situés les dispositifs fréquentés successivement par ses deux fils ainsi que les enseignants coordonnateurs. Son premier fils a quitté le lycée il y a deux ans avec l'obtention d'un CAP. Après avoir eu un contrat dans une entreprise, il se retrouve au chômage suite à la fermeture définitive de cette dernière. Il doit donc entamer des recherches d'emploi. Elle espère que la motivation de son fils sera un exemple pour Tom.

### 6.4.2 Cartographie du parcours de formation de Tom

D'après le récit de sa mère, nous pouvons comprendre que des difficultés sont apparue à partir de la classe de CP, ce qui l'a conduite à rechercher un orthophoniste pour Tom. Sa scolarité s'est déroulée dans deux collèges distincts. Le premier collège, situé relativement loin de son domicile, a obligé ses parents à faire les trajets tous les jours parce qu'il n'y avait pas de place au sein d'un dispositif Ulis plus proche de chez lui. Une place s'est libérée durant sa scolarité au collège et il a ainsi pu changer d'établissement. Il a donc pu être accompagné par le dispositif Ulis. Sa mère n'évoque pas les périodes de stages ni la construction de son projet professionnel mais précise qu'à son arrivée au lycée, Tom a regardé les formations proposées avant de faire son choix de spécialité pour l'obtention d'un CAP. Au moment de l'entretien, Tom est en stage et en attente des résultats de sa première année. Pour la suite, sa mère évoque l'obtention du CAP, la recherche d'un patron pour entrer en apprentissage ou bien la possibilité de faire une pause après l'obtention du CAP pour passer son permis et revenir ensuite au lycée pour poursuivre ses études. D'après les propos de la mère, cela reste conditionné par le point de vue de l'enseignant coordonnateur :

> *« Et s'il peut faire autre chose dans le même lycée s'il peut… Après on verra ce que le coordonnateur en pense… C'est lui qui va nous dire… »* (Parent 2-B).

Concernant la scolarisation avec l'accompagnement du dispositif Ulis, la mère l'aborde en énonçant que lorsque cela lui a été proposé, elle a cherché des informations tout en ayant une appréhension vis-à-vis de « la honte » qu'elle aurait pu ressentir vis-à-vis de ce type d'accompagnement. Au moment de l'entretien, elle nous dit que « *finalement l'Ulis ce n'est pas une honte…* » (Parent 2). Elle fait aussi référence à son vécu au collège où la salle dédiée au dispositif Ulis était pour l'un proche de l'accueil et à l'écart des autres classes, pour l'autre

implantée avec les autres classes. Dans le premier cas, les jeunes étaient plus sujet à discrimination selon elle, d'autant plus qu'ils devaient se ranger seuls devant la classe accentuant ainsi leur stigmatisation. Dans un autre collège comme dans ce lycée, elle semble rassurée par le fait que les jeunes soient inscrits dans un CAP et qu'ils soient « mélangés » avec les autres élèves :

> *« Là au lycée, ils sont mélangés dans les classes pour faire leur CAP et des fois ils viennent en Ulis donc ça va, on ne les regarde pas trop comme des Ulis… »* (Parent 2-B).

Lorsqu'elle décrit le fonctionnement du dispositif, elle insiste sur le fait qu'il permet d'être « bien encadré » et enchaîne en énonçant que les jeunes accompagnés bénéficient d'une scolarisation « comme tout le monde », qu'ils ont la possibilité d'obtenir des diplômes, du matériel adapté. Elle précise aussi que pour certains cours, son fils n'a plus besoin de soutien car les explications de son enseignante lui permettent de suivre les cours de mathématiques.

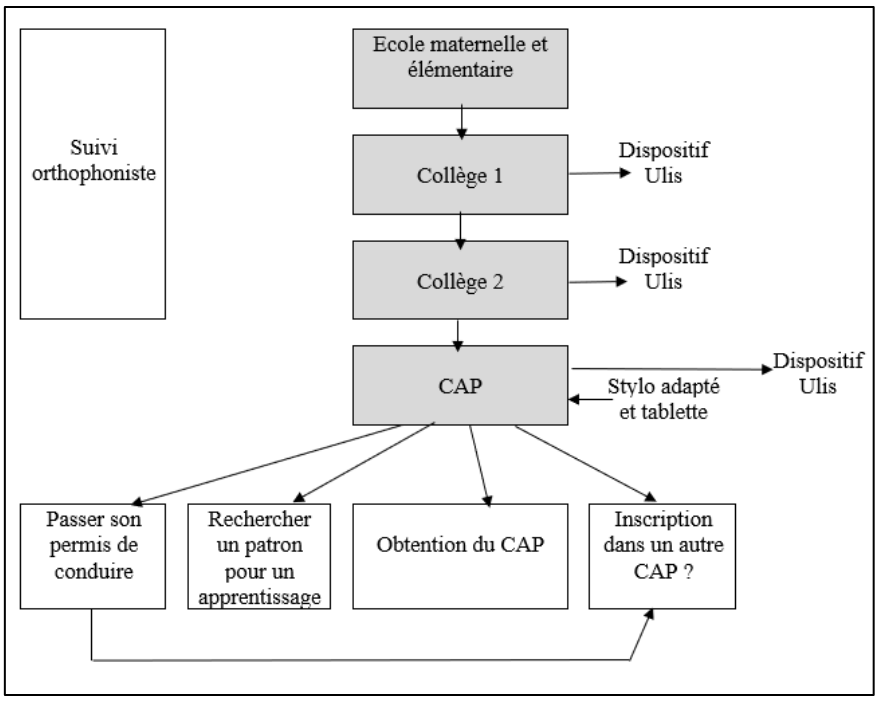



*Figure 16: Cartographie du parcours de formation de Tom (Midelet, 2020)*

Elle dit prendre facilement la parole lors de l'ESS pour faire le bilan des progrès de son fils et que c'est l'occasion d'évoquer « les orientations aussi ». De son point de vue, son fils, depuis son arrivée au lycée, commence à prendre la parole durant cette réunion.
Elle conclut ses propos en repositionnant ses actions par rapport à celles du dispositif par l'intermédiaire de l'enseignant coordonnateur : le dispositif permet d'assurer le bien-être des jeunes, de les accompagner vers la réussite mais c'est elle qui jusqu'à présent s'occupait de trouver les lieux de stage. L'enseignant coordonnateur a été sollicité cette année parce que cela devenait un peu plus compliqué mais elle reste investie et ne se laisse pas prendre en charge par le dispositif :

> *« Parce que c'est moi qui trouvais les stages avant et puis là c'est le coordonnateur qui m'a donné un coup de main parce que c'était trop compliqué […] l'Ulis ne fait pas tout. Ça donne un coup de pouce mais ça ne fait pas tout… »* (Parent 2-B).

## Eléments de conclusion

Le dispositif Ulis implanté dans cet établissement est relativement récent et l'enseignant coordonnateur vient d'être formé. La spécificité des formations proposées dans l'établissement incite l'équipe de direction à s'assurer d'une cohérence avec le projet professionnel du jeune et ses capacités de manière ce que les adaptations soient possibles et lui profite.
Certains jeunes arrivent alors avec un projet qui peut se développer dans l'établissement avec l'accompagnement du dispositif Ulis, pour d'autres, à défaut de projet défini, ils seront inscrits dans la section qui a le plus faible effectif pour leur permettre de développer des gestes professionnels et retrouver confiance en eux.
Inscrits en CAP, les jeunes suivent les cours et bénéficient d'un soutien en classe si besoin ainsi qu'au sein de la classe dédiée au dispositif. L'enseignant coordonnateur fait en sorte, dans la mesure du possible, que ces temps de soutien n'empiètent pas sur leur emploi du temps et est amené à identifier certaines heures de cours comme étant « moins importantes » pour les faire rejoindre le dispositif.
Des échanges existent entre les différents membres de la communauté éducative mais sans que cela ne donne lieu à des temps formels. L'enseignant coordonnateur est positionné comme le pilote du parcours de formation des jeunes et se charge de penser et de mettre en œuvre les adaptations nécessaires.
Compte-tenu des propos des parents, deux postures opposée nous interrogent quant aux missions attribuées au dispositif Ulis par l'entremise de l'enseignant coordonnateur. Ainsi, si le premier parent « délègue la responsabilité » de cette construction de parcours adapté, tout en précisant des éléments de désaccord, cela n'a pas donné lieu à des temps d'échanges spécifiques permettant d'exprimer cela et participer à la prise de décision. Pour le second parent, conforté dans sa responsabilité face à la construction du parcours de formation de son fils, les échanges avec l'enseignant coordonnateur essentiellement sont serein et donnent lieu à un fort engagement de sa part tout en bénéficiant d'un accompagnement par le dispositif Ulis.
En effet, si le premier semble s'en remettre entièrement aux professionnels en présence lors de l'ESS concernant les décisions à prendre, le second parent précise pour sa part qu'il ne peut se reposer seulement sur le dispositif Ulis et qu'il doit aussi s'engager dans la construction et la concrétisation du parcours de formation de son jeune.

# 7. Résultats et analyses du dispositif C : l'accompagnement du jeune pensé à partir d'une réflexion sur son insertion sociale et professionnelle ?

## 7.1 Eléments de contexte

La particularité de ce dispositif tient à son implantation sur deux établissements différents, qui proposent des formations différentes. Initialement, il était implanté sur trois établissements puis cela a été scindé en deux dispositifs. L'établissement dans lequel est « physiquement » inscrit le dispositif Ulis se situe en zone urbaine (ville de plus de 80 000 habitants), près de 1400 élèves sont inscrits dans les formations dispensées dans ce lycée. Dans le premier lycée, les jeunes accompagnés par le dispositif Ulis ont la possibilité de suivre des formations menant aux CAP

APR et ATMFC (Assistant technique en milieu familial et collectif). Dans l'autre établissement ce sont les CAP Menuiserie et Serrurier/métallier.

Ce sont 14 jeunes qui sont accompagnés par le dispositif Ulis et le site internet de l'établissement présente cet accompagnement comme permettant de mettre en œuvre les conditions d'une inclusion scolaire, sociale et professionnelle des jeunes. Une participation active des jeunes est attendue.

L'enseignant coordonnateur nous précise que c'est sur ce premier établissement qu'il est amené à rencontrer les familles et les partenaires :

> *On va dire que mon dispositif est implanté à [ville- dispositif 1]. Après, j'ai quand même une classe qui m'est attribuée sur [ville -dispositif 2]. Mais disons que mon matériel est à [établissement1], la plus grande part de l'administratif s'y gère ainsi que l'accueil des familles, des extérieurs ou des partenaires »* (EC-C).

Il faut compter un quart d'heure de déplacement en voiture entre les deux établissements, l'enseignant-coordonnateur et l'AESH ne sont pas ensemble au quotidien mais assurent de manière complémentaire, une présence auprès des jeunes dans chaque établissement tous les jours.

## 7.2 Le point de vue de la communauté éducative

Des entretiens ont pu être menés avec l'enseignant coordonnateur, l'AESH ainsi qu'un enseignant ayant des élèves accompagnés par le dispositif.
Au regard des extraits qui nous sont apparus comme significatifs, nous pouvons positionner les modalités de fonctionnement comme relavant d'une logique inclusive voire systémique en différents points. Au-delà de cette première remarque, la particularité que nous avons pu relever notamment par rapport à l'ensemble des dispositifs étudiés, repose sur les modalités de participation des jeunes et des familles :

| Indicateurs | | | |
|---|---|---|---|
| **Enjeux de scolarisation** | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| Egalité d'accès à l'espace scolaire (la classe) | Egalité de traitement | Egalité des acquis scolaires | Egalité de réalisation sociale |
| | | **Direction E1-C** | **EC-C AESH-C** |
| **Finalité (s) de l'accompagnement par le dispositif Ulis** | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| Prise en charge de l'élève différent | Prise en compte de la norme pour réduire les différences | Anticipation et réponse aux besoins de chacun pour atteindre des objectifs scolaires collectifs | Permettre à chacun de réaliser son potentiel en tant que futur citoyen |
| | | | **EC-C AESH-C E1-C** |
| Objet du projet pensé/élaboré pour/par le jeune | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| L'élève à travers les conséquences de son trouble/handicap<br>Vision réparatrice | Elève ayant des besoins particuliers basés sur l'écart avec la classe « ordinaire »<br>Vision adaptative | Retour à une scolarisation « ordinaire » et développement de son autonomie au sein de l'établissement<br>Vision inclusive | Insertion sociale et professionnelle<br><br>Vision systémique |
| | | E1-C | EC-C AESH-C |
| **Modalités de travail entre professionnels** | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| Collection de professionnels | Collectif émergent | Collectif implanté | Organisation apprenante |
| | | **EC-C AESH-C E1-C** | |
| **Pilotage des actions** | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| **Modèle autonome** | **Modèle descendant** | **Modèle ascendant et descendant** | **Modèle systémique et multiscalaire** |
| | | **EC-C AESH-C E1-C** | |
| **Outils mobilisés** | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| Supports remaniés en fonction des besoins, bilan médical, paramédical… | Supports plus ou moins remaniés | Supports partagés<br>Projets communs | Supports partagés<br>Outils de droit commun |
| | | **AESH E1-C** | **EC-C** |
| **Le jeune et son projet (espace et temporalité)** | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| Classe<br>Projet scolaire<br>Année scolaire | Classe comme lieu de remédiation<br>Projet scolaire<br>Une ou plusieurs années scolaires | Classe comme lieu d'accessibilisation<br>Parcours scolaire, certification<br>Plusieurs années, continuité collège-lycée | Etablissement scolaire<br>Plusieurs années, insertion sociale et professionnelle, continuité collège-lycée-poursuite d'étude ou entrée dans la vie active |
| | | | **EC-C AESH-C E1-C** |
| **Modalités de participation de la famille** | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| Informée | Consultée | Associée | Projet co-construit |
| | | | **EC-C AESH-C E1-C** |
| **Modalités de participation du jeune** | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| **Informé de son projet** | **Consulté** | **Associé** | **Auteur et acteur** |
| | **E1-C** | **EC-1 AESH-C** | |

*Tableau 35: Niveaux d'indicateurs (Dispositif C)*

### 7.2.1 Modalités de fonctionnement à partir des indicateurs institutionnels et professionnels

La scolarisation des jeunes accompagnés par le dispositif Ulis est appréhendée de deux manières distinctes mais proches. Pour le chef d'établissement et l'enseignant, le niveau de réussite visé est l'obtention d'une certification, à défaut sur un portefeuille de compétences. En prenant appui sur les référentiels de formation, des aménagements sont mis en place pour permettre aux jeunes de bénéficier des contenus de cours avec les autres en classe de référence. Pour l'enseignant coordonnateur comme pour l'AESH, les enjeux sont plus grands puisqu'il s'agit de préparer l'avenir du jeune en prenant en compte ses besoins :

> *« Au niveau de la hiérarchie, on a eu des échanges qui étaient hyper constructifs, on me dit que l'objectif principal, c'est d'amener les jeunes vers un portefeuille de compétences ou un CAP. Pour moi pas forcément le partenariat avec le monde du travail et la préparation du projet d'avenir sont tout aussi importants »* (EC-C).

Cette prise en compte au « cas par cas » se reflète au niveau de la construction de l'emploi du temps des jeunes. C'est à partir des emplois du temps de leur classe de référence que sont construits les emplois du temps de l'enseignant coordonnateur et de l'AESH. Pour les jeunes qui s'engagent sur l'obtention d'un CAP, tous les cours sont suivis en classe de référence, ils pourront venir au sein du dispositif « uniquement sur les temps d'anglais ou leurs créneaux libres » (EC-C). Pour les autres, l'enseignant coordonnateur utilise en priorité les créneaux de disciplines inscrites comme « facultatives » pour l'obtention du diplôme afin de faire revenir les jeunes au sein du dispositif. C'est de son point de vue, la seule façon d'assurer un accompagnement sans priver les jeunes des temps en classe de référence ce qui nuirait à la validation de compétences dans le cadre du CAP ou bien d'une attestation de compétences.

Le dispositif est le lieu où vont être interrogés les besoins, les capacités du jeune afin de lui permettre de réaliser son potentiel. Les différents acteurs (l'AESH et l'enseignant) vont participer, selon leur champ d'action, à définir des objectifs réalistes. L'enseignant coordonnateur est identifié comme celui qui a une vision générale du parcours de formation de chacun :

> *« Elle apporte [l'enseignant coordonnateur] un suivi global que moi, je ne peux pas apporter. Après ça, elle voit beaucoup les élèves et elle va aller voir sur les temps où ils reviennent sur le dispositif aussi quand elle fait de la co-intervention avec l'enseignant. Elle a aussi le retour de l'AESH... Mais là, pour le coup, sur un cours, c'est moi qui maîtrise des compétences que j'enseigne aux élèves et donc moi, ce que je leur apporte, c'est bien de les former aux compétences qui sont attendues pour un diplôme »* (E1-C).

L'enseignant poursuit en précisant que des pistes d'adaptations lui ont été soumises par l'enseignant coordonnateur afin de mieux prendre en compte les difficultés des jeunes et que cela a eu des répercussions sur sa pratique puisque cela a servi à l'ensemble des élèves de la classe. L'enseignant coordonnateur anticipe aussi les besoins de certains enseignants en enseignement général ou au sein des ateliers en faisant en sorte que l'AESH soit disponible sur des créneaux ciblés pour aider lors des évaluations (rôle de lecteur-scripteur) ou bien accompagner l'acquisition de gestes professionnels. Des temps en co-enseignement sont aussi

pensés, essentiellement pour les premières années afin de mieux identifier les difficultés et les réussites des jeunes. Cela permet aussi d'accueillir et d'observer les collégiens qui viennent effectuer un stage d'immersion.

Un travail important est mené par l'enseignant coordonnateur notamment en amont puisque ce dernier nous précise être bien pris en compte par les équipes de direction au regard de la construction des emplois du temps par exemple :

> *« J'ai la chance que les équipes de direction soient à l'écoute de mes contraintes et essaient d'en tenir compte dans la mesure du possible et en priorisant les autres multiples contraintes au moment de l'élaboration des emplois du temps pour faciliter l'organisation comme limiter les navettes entre établissements, permettre une présence quotidienne d'un référent du dispositif dans chaque établissement, permettre les échanges avec les équipes, éviter d'allonger les journées des jeunes… »* (EC-C).

De plus, pour les jeunes bénéficiant d'un suivi par le Sessad (soit près de la moitié), un travail est mené avec les éducateurs en premier lieu afin de s'assurer que les temps de prise en charge ne se superposent pas aux temps de classe mais qu'ils s'insèrent dans l'emploi du temps du jeune. L'enseignant coordonnateur évoque à ce propos la possibilité de mobiliser une salle proche de celle dédiée au dispositif pour que les prises en charges se fassent directement au sein de l'établissement scolaire. Cela permet aussi à l'enseignant coordonnateur d'échanger avec les éducateurs, échanges qualifiés de directs et réguliers par ce dernier.

Il nous indique par la suite l'existence d'habitudes de travail mise en place avec les enseignants qu'il associe à sa présence dans l'établissement depuis 3 ans. L'AESH est identifiée comme pouvant relayer des informations et évite de passer par des mails. Pour autant, la répartition des emplois du temps de l'enseignant coordonnateur et de l'AESH sur les deux établissements ne leur permet pas d'échanger quotidiennement de vive voix, ce qui les a incités à développer d'autres modalités d'échanges :

> *« Je fais une restitution et après mon travail par écrit, une restitution des choses qu'on a travaillées, les contenus et les difficultés que j'ai pu repérer sur l'un ou sur l'autre. Et puis elle me dit ce que j'ai à retravailler, avec untel telle partie du programme. Et puis je scanne des documents ou je prends des photos avec mon portable pour avoir des traces à lui transmettre et parce qu'on ne va pas se revoir, je n'ai pas le temps de revenir aux établissements pour déposer les nouvelles »* (AESH-C).

Bien que l'AESH regrette ne pas avoir suffisamment de renseignements médicaux ou autres sur le jeune pour pouvoir l'accompagner au mieux, elle s'attache à bien laisser des traces écrites des difficultés rencontrées par les jeunes qu'elle accompagne. Cela servira d'appui notamment durant l'ESS pour faire un bilan vis-à-vis du jeune. De nombreuses personnes sont présentes comme les éducateurs, les enseignants, le professeur principal, le proviseur adjoint, un(e) infirmier(e), l'AESH, la/le COPsy, l'enseignant(e)référent(e), le jeune et sa famille (EC-C).

L'enseignant nous précise que lors de cette réunion, il décrit le déroulement des stages et des visites soit directement lorsqu'il peut se rendre à la concertation, soit par écrit afin que l'enseignant fasse apparaître les différents éléments dans le Gevasco. Ce dernier est généralement rédigé par l'enseignant coordonnateur qui le fait relire par les enseignants concernés. L'enseignant évoque aussi le Conseil de classe comme espace d'échange possible

entre les enseignants puisque cela permet que tout le monde soit présent, mais les échanges entre les enseignants semblent restreints :

> *« C'est le conseil de classe, finalement, où on peut confronter nos points de vue. C'est vraiment... En tout cas en équipe complète oui. De temps en temps, avec un enseignant qu'on va croiser par exemple avec un enseignant que j'ai croisé et que je connais un peu. On va échanger des petites choses, mais rien de vraiment formel et il y a vraiment qu'avec [prénom coordonnateur], avec qui je vais échanger sur les difficultés des élèves, sur les progrès des élèves parce qu'elle les connaît bien, elle a le retour d'autres enseignants aussi »* (E1-C).

L'enseignant coordonnateur est celui qui centralise les informations du fait de sa connaissance précise des jeunes dès leur arrivée. C'est aussi lui qui est identifié par l'enseignant comme une personne ressource concernant les adaptations à mettre en œuvre au sein de la classe de référence :

> *« Ce que je sais, c'est que je vais avoir quelqu'un en face à qui je vais pouvoir poser des questions, à qui je vais pouvoir dire : là écoute je ne sais pas comment le cerner, enfin ton élève... notre élève je ne sais pas comment le cerner. J'ai besoin d'avoir des billes sur ces difficultés »* (E1-C).

D'après cet ensemble d'extraits, nous pouvons considérer que le pilotage des différentes actions liées au dispositif relève de l'initiative de l'enseignant coordonnateur. Il est aussi perçu comme un soutien par et pour les enseignants notamment afin de rendre accessibles les enseignements-apprentissages.

### 7.2.2 À propos de la formation et de l'insertion professionnelles

La formation et l'insertion professionnelles sont des préoccupations majeures de l'enseignant coordonnateur qui les évoque à maintes reprises dans ses propos. Il définit ainsi ses missions :

> *« C'est un dispositif qui a pour but d'accompagner nos jeunes en situation de handicap dans leur formation professionnelle, dont l'objectif est de gagner en autonomie, de gagner dans les relations sociales et de gagner, bien sûr, en compétences professionnelles. Et puis, pour moi, mon objectif numéro 1, c'est de préparer l'insertion professionnelle, c'est à dire que, quand un jeune termine sa scolarité au lycée, mon objectif, c'est que le projet soit déjà monté pour la suite et que le diplôme ou l'attestation de compétences ne soit pas une fin en soi »* (EC-C).

Ainsi, le projet du jeune est pensé sur plusieurs années et ne s'arrête pas à l'obtention d'une certification ou bien d'une attestation de compétences. La poursuite d'étude ou bien l'entrée dans la vie active sont les objectifs annoncés par l'enseignant coordonnateur et repris par l'AESH et l'enseignant. L'AESH décrit l'atteinte de ces objectifs comme un cheminement avec et pour le jeune de manière à concilier ses aspirations, ses capacités et possibilités d'évolution en le mobilisant pour l'amener « le plus loin possible » (AESH-C).
L'enseignant quant à lui précise qu'il est chargé de leur faire acquérir des gestes professionnels et que son rôle est bien de garder ce « regard du milieu professionnel » qui permettra entre autres d'identifier et d'accompagner ceux qui pourront prétendre à l'obtention d'un CAP ; pour

ceux qui seraient les plus en difficulté, des adaptations seront apportées lors des séances pour leur permettre tout de même de progresser :

> *« Moi, c'est ça que je leur apporte. Ce sont vraiment ces compétences, ces compétences professionnelles. Après ça je fais en sorte de pas leur balancer comme ça pour qu'ils soient perdus. Là, j'ai vraiment le regard du professionnel, pas du professionnel du dispositif, je m'efforce d'avoir le regard du milieu professionnel et de rapporter ça. Certains iront jusqu'au CAP... »* (E1-C).

L'enseignant coordonnateur s'attache à échanger le plus objectivement possible avec les familles à propos des possibilités de formation et d'insertion professionnelle. Il évoque, non sans quelques regrets quant à la façon dont cela s'est déroulé, un exemple d'accompagnement d'une famille. Suite au stage d'immersion du fils, l'enseignant coordonnateur était partagé quant à la pertinence d'une orientation vers le lycée avec l'accompagnement du dispositif Ulis et a soulevé la possibilité de se diriger vers un IME. Ceci n'ayant jamais été abordé auparavant par l'enseignant coordonnateur du collège, la famille a très mal vécu ce moment :

> *« En fait, ma collègue n'avait jamais parlé de l'IME parce que c'était une famille tellement porteuse, engagée et que le jeune avait des compétences, c'était compliqué pour elle. Et du coup, mon discours a été un peu violent pour la famille au premier abord surtout que je ne savais pas qu'elle n'en avait pas entendu parler. Après coup, j'ai eu retour de ma collègue qui m'a dit que la maman avait vraiment été choquée, qu'elle avait pleuré et qu'elle n'était pas bien. J'ai appelé la maman en lui disant que ce n'était vraiment pas l'objectif, j'ai reformulé les choses mais ça a été un discours en fait porteur : ça nous a tous fait réfléchir, nous remettre en question et avancer. Finalement, le jeune est arrivé chez nous et fait une belle scolarité »* (AESH-C).

Identifier les possibles et accompagner les familles constitue, au regard des propos tenus par l'enseignant coordonnateur une première mission. La seconde est de développer des partenariats professionnels, un réseau d'insertion professionnelle pour accompagner plus spécifiquement ceux qui risqueraient de ne pas obtenir de certification. En effet, il souligne que pour ces derniers, s'ensuivra certainement une phase de retour au domicile familial, plus ou moins long, qui risque de leur faire perdre les compétences professionnelles acquises. Il y a donc nécessité d'anticiper sur les suites de parcours. Cet ensemble de tâches est assurée par l'enseignant coordonnateur qui ajoute que s'il devait s'en tenir à son rôle de pédagogue, alors d'autres personnes devraient se charger de faire ce lien entre les jeunes et les entreprises :

> *« Dans les faits, si on se tient uniquement à la préparation de l'examen, à l'obtention du diplôme ou du portefeuille des compétences et qu'on ne fait pas un gros travail de fond avec des partenaires professionnels, avec le réseau d'insertion professionnelle […] si on ne voulait s'en tenir qu'à notre mission de pédagogue et de coordonnatrice pédagogique, il faudrait qu'on ait des gens en parallèle qui effectuent le travail de partenariat que je fais aujourd'hui avec les entreprises, les organismes d'insertion pro…. »* (EC-C).

Cet ensemble de tâches se manifeste par exemple par l'organisation d'évènements comme la semaine « emploi et handicap » durant laquelle des partenaires professionnels ont été invités (entreprises, Sessad…), ainsi que des élèves et des familles afin d'entendre des témoignages de jeunes qui avaient pu accéder à une formation et/ou un emploi par des chemins différents (des

contrats différents, des organismes en soutien, la mobilisation de la RQTH…). Les ateliers professionnels (plateaux techniques) ont été ouverts pour l'occasion pour que les familles puissent se rendre compte des attendus et des compétences professionnelles travaillées. Plus tard, des ateliers ont été proposés pour aider les jeunes à s'intéresser aux caractéristiques d'un entretien professionnel. Cela a été l'occasion de rencontrer d'autres partenaires pour l'enseignant coordonnateur, d'élargir le cercle des partenaires hors établissement scolaire, qui peuvent apporter des éclairages aux jeunes et aux familles sur le champ des possibles.

### 7.2.3 A propos des modalités de participation des jeunes et des familles

Selon les propos de l'enseignant coordonnateur, les familles sont reçues en amont de toute inscription au lycée à l'issue des stages d'immersion. Il nous précise recevoir un certain nombre de familles afin de leur faire un retour des observations et de faire le parallèle avec ce qu'aurait déjà pu évoquer l'enseignant coordonnateur du dispositif Ulis-collège. Cet état des lieux n'est pas « un discours pour faire plaisir », il est l'occasion de « faire remonter les constats » et de « faire des propositions » (AESH-C). Il s'agit de rendre cohérent le projet professionnel, la décision finale appartenant aux familles :

> *« J'exprime alors mes doutes, je les explique en soulignant les points qui me semblent des points leviers et ceux qui me semblent des points de fragilité et après la décision revient aux familles avec tout ce qu'elles auront comme éléments »* (EC-C).

Ensuite, d'autres rencontres ont lieu, essentiellement avec l'enseignant coordonnateur y compris lors de la réunion « parents-professeurs » dont l'enseignant dit que les familles qui viennent le voir le font pour avoir des éléments sur le déroulement des cours mais ne sollicitent pas son point de vue sur le projet professionnel. La construction du parcours de formation et d'insertion du jeune restent l'apanage de l'enseignant coordonnateur qui prend sur son temps personnel pour construire une relation de confiance avec les familles :

> *« C'est hors emploi du temps […] J'ai choisi de faire comme ça, mais si on restait accroché à notre emploi du temps tel qu'il est officiellement […] Je n'aurais absolument pas le temps. Si on oublie les contraintes logistiques et que je réponds vraiment uniquement à la question en me basant sur les faits : oui, on se voit beaucoup avec les familles et je pense que ça, c'est capital et que c'est ce qui crée le lien »* (EC-C).

Du côté des jeunes, que ce soit lors des stages d'immersion ou bien durant leur première année de formation, ils font l'objet d'une observation de la part de l'enseignant coordonnateur et de l'AESH afin de pouvoir être au plus près de leurs besoins. Cela permet ensuite à l'enseignant coordonnateur de recevoir les jeunes en entretien afin d'échanger et de les aider à prendre des décisions quant à leur projet professionnel.
Ils participent également aux ESS durant lesquelles ils sont sollicités pour prendre part aux échanges dans un cadre présenté comme serein et rassurant (EC-C), ce qui leur permet de s'exprimer. Une certaine entraide se met en place tous les ans entre les élèves déjà accompagnés par le dispositif Ulis et les nouveaux arrivants :

> *« En fait, ceux qui ont déjà vécu leur première année deviennent les « grands », les référents quand les jeunes de première année arrivent. Ils briefent les petits nouveaux, les conseillent, les rassurent, ils transmettent les informations comme penser à*

*téléphoner ou m'envoyer un SMS s'il y a besoin et ça fonctionne très bien. En fait, ils m'aident à gagner rapidement leur confiance en partageant leur expérience, et ça me fait gagner du temps, les nouveaux prennent vite les bonnes habitudes »* (*EC-C).*

Dans le même ordre d'idées, l'AESH précisera qu'une certaine dynamique a été mise en place pour créer un engagement de la part du jeune et de sa famille concernant l'accompagnement qui leur est proposé.

## 7.3 Le parcours de formation d'Aurélie

### 7.3.1 Le déroulement de la rencontre

Lorsque nous avons présenté notre demande d'entretiens auprès de l'enseignant coordonnateur pour obtenir des coordonnées de familles, ce dernier a pris les devants en diffusant, avec notre accord, la présentation par mail à l'ensemble des familles dont le jeune est accompagné par le dispositif Ulis. Nos coordonnées téléphoniques figuraient sur le document de présentation. La mère d'Aurélie nous a devancé en nous appelant le jour suivant. Nous avons convenu d'un temps d'entretien par téléphone au regard de son emploi du temps. L'entretien a duré 27 minutes. A la fin de ce dernier, alors que nous l'interrogions pour savoir comment prendre contact avec sa fille qui était elle aussi intéressée par la démarche, elle nous a demandé de procéder de manière officielle en lui envoyant un mail pour lui préciser les modalités de l'entretien et une demande de rendez-vous. Aurélie nous a ensuite répondu dans la journée pour un entretien positionné le jour suivant. Sa mère nous ayant indiqué son appréhension à débuter un échange avec des personnes inconnues, nous avons proposé à Aurélie de nous présenter en faisant le lien avec nos précédentes fonctions ce qui a paru la rassurer. L'entretien a duré 23 minutes. Si le débit de parole était relativement lent au début, au fil des échanges, elle a accéléré le rythme, ponctuant ses propos de rires et d'intonations que nous avons interprétées comme relativement joyeuses.

### 7.3.2 Cartographie du parcours de formation d'Aurélie

C'est en prenant appui sur les propos de la mère que nous avons pu retracer le parcours de formation d'Aurélie, qui elle, est restée très évasive sur sa scolarité avant son arrivée au collège. Elle a suivi une scolarité sans soutien particulier de la maternelle au CE2 où les difficultés liées à ses problèmes oculaires ont commencé à contrarier sa scolarité. Lors de l'ESS organisée durant son année de CE2, deux orientations ont été proposées à la famille, laquelle a refusé l'orientation vers l'IME au profit d'une scolarisation en Clis.
Au bout de deux années, la poursuite d'une scolarisation en collège avec l'appui d'un dispositif Ulis a été proposée mais sans pouvoir être effective à la rentrée suivante par manque de place au sein du dispositif. Elle est donc restée une année supplémentaire en Clis alors qu'elle était prête à entrer au collège. Au moment d'entrer au collège, s'est posée la question d'une inscription en Segpa ou bien d'un accompagnement par le dispositif Ulis, c'est cette seconde piste qui a été choisie par la famille.
Durant sa scolarité au collège, elle effectuera des stages, le premier en boulangerie-pâtisserie et tous les autres dans des cantines scolaires. Ces différentes expériences ont amené Aurélie à définir son projet professionnel en tant que cuisinière et ce projet a guidé ses choix ultérieurs. Avec ses parents, ils se sont informés sur les spécialités de CAP proposés dans les deux établissement et l'inscription s'est faite sur la formation préparant au CAP APR avec l'appui du dispositif Ulis.

Elle est en deuxième année de CAP APR lorsque se déroule l'entretien et elle attend les résultats. Elle nous explique avec enthousiasme qu'elle a obtenu de bonnes notes et que son conseil de classe s'est très bien passé. Elle nous précise aussi que ce qui lui manque c'est de pouvoir faire plus de pratiques et qu'elle voudrait avoir moins de cours théoriques et c'est pour cela qu'elle a envoyé deux dossiers de candidature auprès d'établissements pour pouvoir entrer en apprentissage et préparer le CAP Cuisine.

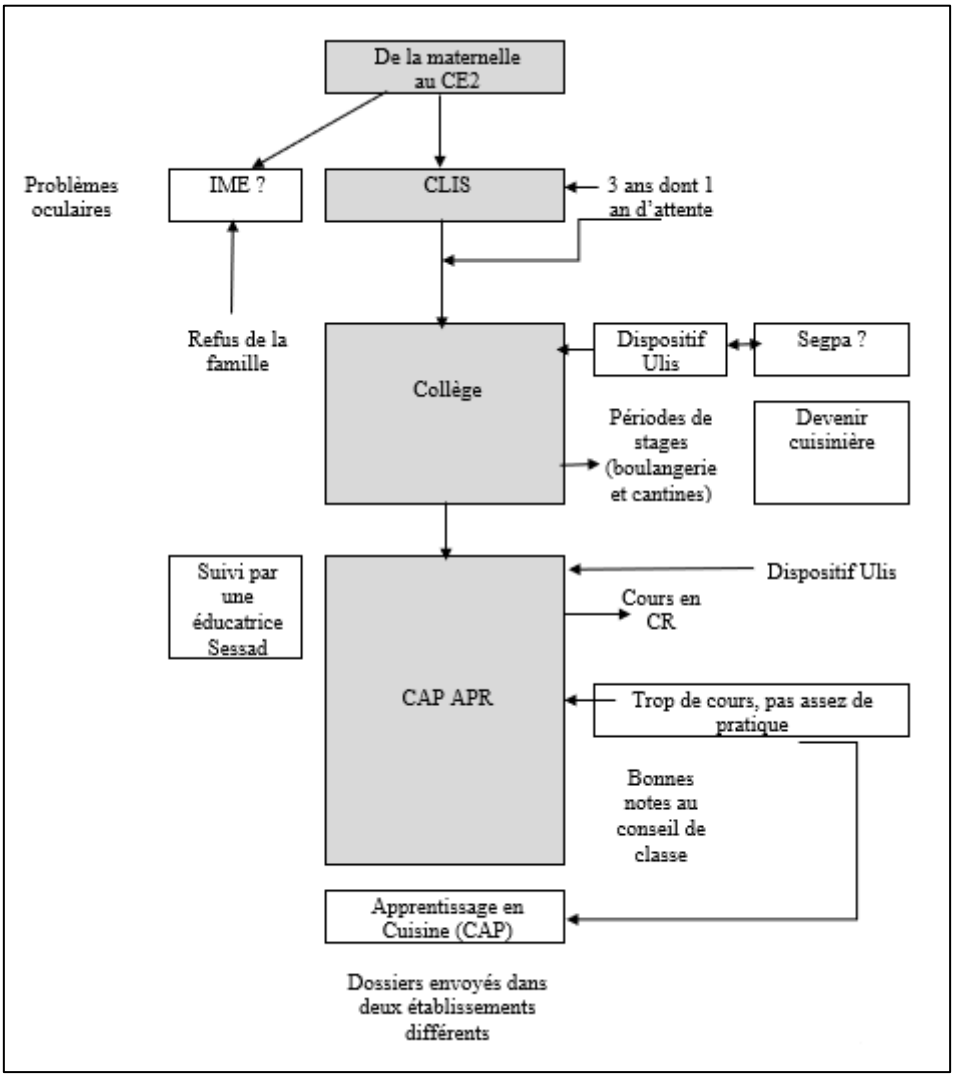



*Figure 17: Cartographie du parcours de formation d'Aurélie (Midelet, 2020).*

Si Aurélie ne se souvient pas pourquoi elle a été scolarisée au sein d'une Clis, elle évoque ses difficultés à suivre les cours en classe comme raison d'un accompagnement par le dispositif Ulis dès le collège. Son arrivée en collège a été particulièrement bien préparée selon sa mère malgré l'attente d'un an supplémentaire en Clis par manque de place. Elle a pu alors bénéficier d'un aménagement de sa scolarité pendant cette année de transition vers le collège et faire de nombreuses visites avec ses parents :

> *« Clis, les Ulis, l'IME...J'en avais déjà entendu parler. Donc c'est vrai que ça ne faisait pas forcément peur. Et puis, on a eu beaucoup de visites avec dans les collèges. On a eu aussi des contacts, des visites donc ça a déjà été désamorcé »* (Parents 1-C).

Le dispositif Ulis est décrit comme permettant de proposer un travail adapté à chaque élève, de temps de scolarisation en classe de référence et d'un soutien scolaire assuré par l'enseignant coordonnateur et l'AESH :

> *« Moi j'aime bien ! C'est pour qu'on travaille nos matières générales, quand on n'a pas compris pour euh... Pour nous aider aux évaluations... je fais cours en CAP et après je reviens dans le dispositif, je reviens pour travailler une heure... ça m'aide beaucoup. Beaucoup, parce que du coup, quand je suis... quand je suis dans la classe de CAP, ça va assez vite, je n'arrive pas à suivre... »* (Aurélie).

A l'image des propos tenus par Aurélie, la mère exprime sa satisfaction vis à vis de l'accompagnement proposé en précisant être soulagée pour l'insertion professionnelle de sa fille :

> *« L'Ulis c'est que du positif […] beaucoup de temps consacré aux élèves […] Et je sais que l'on a été vraiment soulagé de voir qu'avec le dispositif Ulis elle pouvait bénéficier aussi d'un avenir professionnel »* (Parent 1-C).

Elle fera référence à cette préoccupation plusieurs fois dans l'entretien en insistant sur le fait qu'au regard des difficultés visuelles et praxiques de sa fille, les aménagements proposés lui ont permis de progresser. Elle nous indique par ailleurs que l'enseignant coordonnateur est très présent et qu'il « ne la laissera pas en carafe ». Et l'on peut comprendre travers ses propos que les relations sont importantes entre la famille et l'enseignant coordonnateur qui a lui-même des contacts avec les enseignants d'ateliers. À propos de l'ESS, Aurélie et sa mère nous la décrivent comme un lieu d'échanges qui semble constructif. Toutes les deux précisent prendre la parole et participer aux échanges pour envisager les suites de parcours :

> *« Du coup, ce sont les profs qui se réunissent et puis on fait le point par rapport à mon avenir professionnel... Du coup pour moi on a vraiment parlé de l'apprentissage cette année donc voilà. Moi je dis ce que je fais en stage et tout »* (Aurélie).

> *« L'ESS ils nous laissent vraiment la parole à nous les parents, à Aurélie, Aurélie a déjà assisté à différentes ESS. Ils nous écoutent en priorité. Après, on écoute, on essaie de trouver le meilleur équilibre pour elle »* (Parent 1-C).

Cette instance est décrite comme importante par la mère parce que son avis est pris en compte. Ainsi, lorsqu'une proposition d'orientation en IME lui a été faite, elle a refusé en demandant une inscription en Clis, ce qui a été entendu. Plus tard, elle évoque la sortie du collège et le choix d'une formation en CAP au lycée qui a été l'objet d'échanges. Elle conclut en évoquant la régularité des temps de concertation qui permettent d'être au plus près des besoins de sa fille. Plus particulièrement durant sa scolarité au lycée, un éducateur suit Aurélie et est présent à l'ESS. Il a été sollicité par la famille afin d'aider Aurélie à développer son autonomie quotidienne mais aussi une posture professionnelle, « une bouffée d'oxygène » d'après les propos de la mère.

Concernant son projet professionnel, Aurélie nous indique avoir voulu devenir cuisinière à partir de la classe de 4ème où elle a pu effectuer des stages qui lui ont permis de découvrir et de confirmer ce choix d'orientation. Au moment d'entrer au lycée, le lycée proposant la formation pour l'obtention du CAP APR a été choisi. Au jour de l'entretien, elle est en attente des résultats. Sa mère ne semble pas inquiète pour la suite de parcours. S'appuyant sur ses relations avec

l'enseignant coordonnateur, elle nous décrit la piste privilégiée qui est de faire entrer Aurélie en apprentissage pour obtenir son CAP Cuisine :

> *« Tout son parcours a été fait pour que justement, elle puisse évoluer... Bon après... toujours en coordination avec madame [nom de la coordonnatrice] qui fait un travail formidable auprès des jeunes et elle les accompagne au niveau des démarches. Elle, elle a toujours son carnet d'adresses sous le coude...Elle donne nous donne des billes et elle nous donne des adresses et numéros de téléphone pour qu'on puisse ... Pour qu'on puisse avancer pour l'après. Et pour le CAP cuisine du coup ça s'est fait tout bêtement à la cantine du lycée. Le chef cuisinier, quand il faut en atelier parfois, quelques fois, il les prend en cuisine et Aurélie lui a dit qu'elle aimerait bien continuer dans la cuisine et il lui a dit et bien si tu veux nous on cherche un apprenti cuisinier »* (Parent 1-C).

Le parcours de formation d'Aurélie réalisé avec l'accompagnement d'un dispositif Ulis semble tout à fait réussi au sens où Aurélie et sa mère expriment leur satisfaction d'avoir été soutenues et qu'un projet professionnel stable et adapté ait été construit. Elles ont toutes les deux pu participer à cette construction qui n'est pas le résultat de choix contraints.

## 7.4 Le parcours de formation de Tom

### 7.4.1 Le déroulement de la rencontre

Les entretiens avec Tom et ses parents se sont déroulés d'une manière assez particulière. Etant domiciliés à une assez grande distance de nous, les parents ont évoqué leur possibilité de réaliser l'entretien par téléphone afin d'éviter un trop grand déplacement. Concernant leur fils, cela était aussi possible même s'il aurait été préférable qu'il puisse voir à qui il s'adressait. Par conséquent, nous avons proposé que l'entretien se déroule en visioconférence avec Tom et les parents ont souhaité qu'il en soit de même pour eux.
Après avoir procédé aux présentations au moment de la connexion, Tom a souhaité échanger en premier, sa mère a donc quitté la pièce pour nous laisser en face à face. Tom semblait tout à fait à l'aise avec cette modalité d'échange, l'entretien a duré 12 minutes ponctuées de temps de silence que nous avons interprétés comme des temps de réflexion.
Une fois l'entretien terminé, Tom a laissé la place à sa mère qui semblait étonnée de la teneur des échanges qu'elle avait pu percevoir en étant dans la pièce voisine :

> *« J'ai entendu Tom, il avait plein de choses à dire... Disons qu'il s'ouvre plus, j'ai entendu qu'il parlait alors qu'il y a quelques années il n'aurait pas parlé du tout... Il se serait renfermé... Là c'est bien il s'est ouvert... Après ça en Visio plutôt que par téléphone quand on lui a demandé... »* (Parents 2-C).

Elle poursuivra en nous demandant si nous souhaitons que son mari soit aussi présent pour l'entretien, ce que nous acceptons :

> *« D'accord, je vais lui dire, je vais le chercher... Parce qu'on n'a pas forcément les mêmes idées, ça peut être l'occasion... Oui on n'est pas toujours d'accord... »* (Parents 2-C).

L'entretien se déroulera avec des interventions de l'un et de l'autre pendant près de 37 minutes. Nous avons ensuite procédé par mail pour leur envoyer les transcriptions qu'ils nous ont retourné très rapidement sans faire de modification et en précisant que nous pouvions échanger de nouveau si nous avions besoin et qu'ils avaient apprécié ce moment d'échange.

### 7.4.2 Cartographie du parcours de formation de Tom

Nous avons pris appui sur les deux entretiens pour retracer le parcours de formation de Tom. Les propos débutent à la période où Tom est scolarisé en classe de CP qu'il a redoublé. Un suivi a débuté avec un orthophoniste jusqu'à son entrée en collège. Il a été scolarisé au sein d'une Clis durant son parcours en élémentaire et alors qu'il aurait dû être inscrit au collège, il a été contraint d'attendre deux années supplémentaires en Clis qu'une place se libère pour être accompagné par un dispositif Ulis. Cette attente aurait pu être réduite à un peu plus d'un an mais lorsqu'une place s'est libérée, l'année scolaire était déjà largement commencée et les parents ont préféré qu'il finisse son année et commence au collège en septembre comme tous les élèves.
Lorsqu'il arrive en septembre dans ce collège qui se trouvait à 50 kilomètres de son domicile, son état de fatigue dû aux temps de trajet a contraint les parents à arrêter les prises en charges avec l'orthophoniste mais aussi ses activités extrascolaires.
Les parents de Tom se sont engagés avec d'autres parents pour réclamer une ouverture de dispositif Ulis dans le collège situé à proximité de leur domicile et cela a abouti à son ouverture effective au bout de deux ans. Tom a donc changé de collège et a pu bénéficier d'un accompagnement par ce nouveau dispositif Ulis. Il a pu valider le CFG et bénéficier de périodes de stages dans le secteur de la restauration. Au moment de faire des choix professionnels et de procéder à son inscription au lycée, Tom et ses parents se sont informés sur les formations dispensées dans les deux établissements avant de se diriger vers le premier et particulièrement le CAP APR. Il a pu continuer à bénéficier de l'accompagnement par le dispositif Ulis tout en ayant cours en classe de référence. Parallèlement, ses parents l'ont inscrit auprès d'un Sessad pour jeunes adultes afin que Tom puisse poursuivre le développement de son autonomie avec l'appui d'éducateurs lorsqu'une place se sera libérée.
Au jour de l'entretien, Tom et ses parents sont en attente des résultats concernant l'obtention de son CAP. Tom envisage plusieurs pistes pour l'année suivante : s'il obtient son CAP APR, il pense aller travailler dans ce secteur. Sinon, il fait référence à ses deux passions qui sont le cinéma et les animaux en évoquant la possibilité de découvrir et de travailler dans ces domaines, en tant qu'acteur ou bien en tant que soigneur pour les animaux.
Ses parents ne sont pas optimistes quant à l'obtention du CAP et évoquent deux possibilités pour lui permettre de développer des compétences supplémentaires : poursuivre des stages dans la mesure du possible dans d'autres domaines ou l'inscrire sur une autre spécialité, en CAP ATMFC.

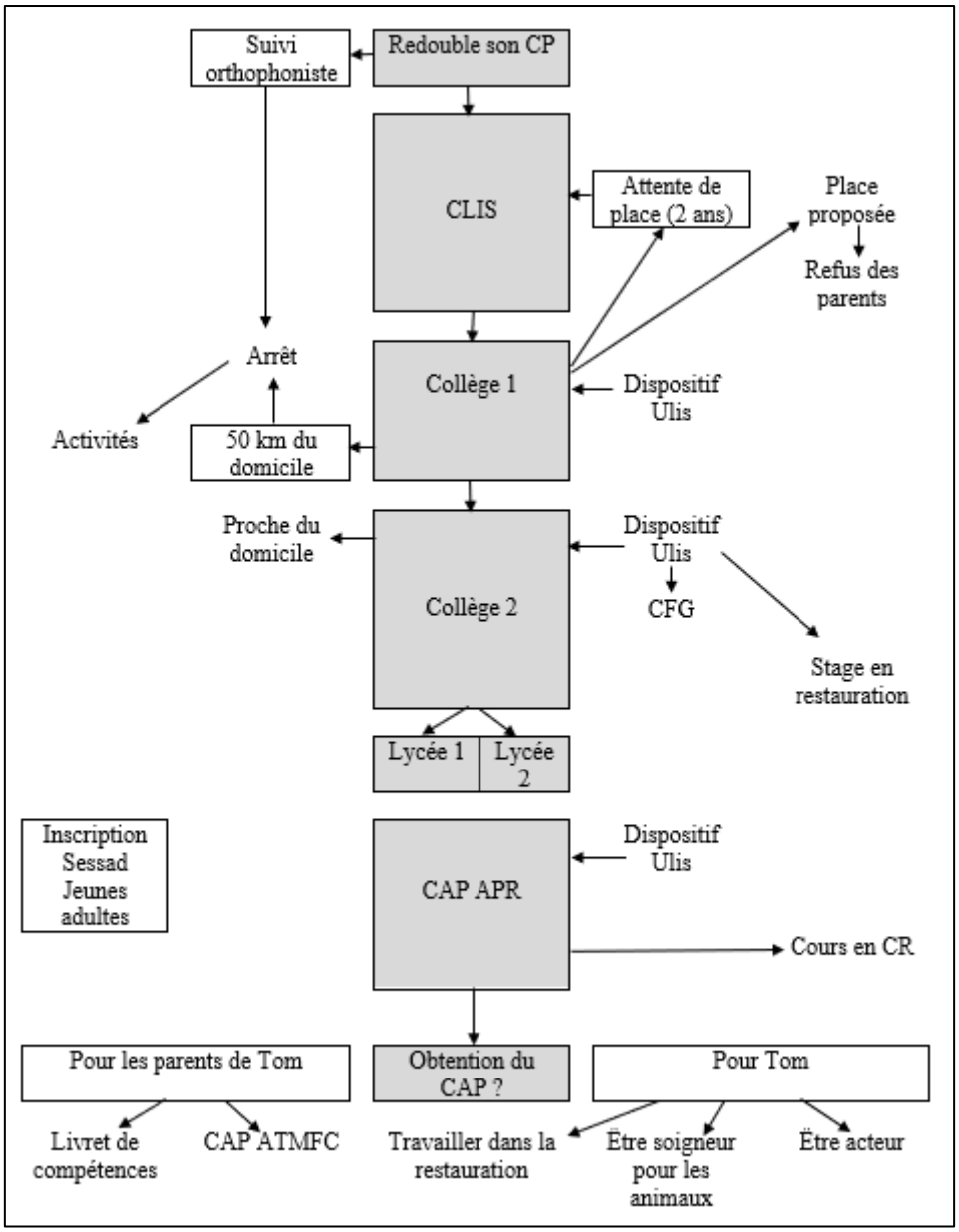



*Figure 18: Cartographie du parcours de formation de Tom (Midelet, 2020).*

Le dispositif est tout d'abord décrit au regard du professionnalisme et de l'investissement des enseignants qui y exercent, que ce soit en élémentaire, en collège et particulièrement au lycée :

> *« Voilà, donc au lycée ça se passe très, très bien avec [Nom de la coordonnatrice], il accroche vraiment. C'est quelqu'un d'extraordinaire et exceptionnel […] on est vraiment en totale confiance […] je trouve qu'il y a un engagement de la part de ces enseignants qui sont orientés dans cette voie-là qui est vraiment totale et sincère. Voilà plus que les enseignants traditionnels […] Il a croisé des gens exceptionnels tout du long »* (Parents 2-C).

Les progrès de Tom sont associés à l'investissement des professeurs qui, d'après les parents, sont parvenus à lui « *redonner goût à l'école* », le faire « *sourire* » ou encore « *s'épanouir* ». Tom dit lui-même à propos du dispositif qu'il « *pense que ça vaut le coup un peu d'essayer* ». Lors de l'entretien, il précise que le temps passé au sein du dispositif lui permet à la fois de réviser des cours en vue d'une évaluation mais aussi de découvrir de nouvelles choses lorsqu'il

n’est pas classe de référence. Concernant cette alternance entre la classe dédiée au dispositif et le temps d’apprentissage en classe de référence, les parents semblent moins enthousiastes. En effet, ils sont amenés à comparer les pratiques passées où un enseignant venait spécifiquement dispenser des enseignements au sein de la classe dédiée au dispositif en co-intervention avec l’enseignant coordonnateur :

> *« En collège quand il était avec certains dans certaines matières, je veux dire en histoire géographie ou comme ça, seul ou à deux dans une classe, sans avoir une AVS à côté. Je ne sais pas si c'était toujours bénéfique. En fin de compte, ces inclusions systématiques, mais pas forcément. Je trouvais que quand il y avait une co- intervention avec un professeur d'une autre matière et puis la référente Ulis uniquement pour la classe Ulis. Je trouve que voyez là, ils apprenaient plus de choses, c'était plus adapté quand même »* (Parents 2-C).

Ils regrettent le fonctionnement en système « classe » même s’ils ajoutent plusieurs fois être ravis des progrès réalisés par Tom.
Lorsque nous avons évoqué l’ESS avec les parents, ces derniers nous ont fait part de leurs sentiments vis-à-vis de cette réunion en nous précisant que « c'est toujours un peu éprouvant » malgré le fait que cela se passe bien, les professionnels sont qualifiés de « gens bienveillants ». Ils ont la possibilité de s’exprimer, tout comme Tom mais ce dernier nous dit ne pas avoir connaissance d’une telle réunion. Néanmoins, ils s’interrogent sur le calendrier des rencontres en nous expliquant que l’ESS se tient au mois d’octobre-novembre pour décider de l’orientation pour l’année suivante, ce qui nie en quelques sortes les capacités d’évolution du jeune pendant les mois entre la date de la réunion et la nouvelle orientation. Ils prennent appui sur le déroulement de l’ESS lorsque Tom était au CP pour mettre en avant un certain déterminisme vis-à-vis du profil du jeune :

> *« Souvent, les enfants changent beaucoup en 6 mois... 9 mois, ça peut beaucoup évoluer et on a l'impression que l'enfant est catalogué. De toute façon, il a redoublé son CP et dès le mois d'octobre… Ça avait déjà été décidé, qu'il serait orienté en Clis, etc. Mais c'était déjà presque écrit en fait, avant lui. Ce n'était pas si évident que ça... Cette façon comme ça de cataloguer dès le départ... »* (Parents 2-C).

Ils précisent leur ressenti face au manque de place qui les a obligés à faire preuve de détermination pour lui obtenir une place, notamment en soutenant le projet d’ouverture d’un dispositif Ulis. Mais ils ne comprennent pas pourquoi ils ont dû batailler pour cela et en concluent qu’il faudrait aider les parents qui ne disent rien et finalement acceptent ce qui leur est proposé :

> *« On s'était battu aussi, ce qui était totalement scandaleux. Un élève normal, entre guillemets, ne va pas être en attente en CM2 parce qu’il n’a pas de place en 6ème... »* (Parents 2-C).

Sans remettre en cause les bénéfices apportés par l’accompagnement par un dispositif Ulis, étant eux-mêmes enseignants, ils comparent les compétences de Tom avec celles de certains de leurs propres élèves. Ils manifestent leur colère vis-à-vis de l’orientation proposée à leur jeune, que nous interprétons comme l’effet de catégorisation évoqué précédemment au sens où sa scolarisation en Clis semble avoir conditionné la suite de son parcours en collège et en lycée avec l’accompagnement d’un dispositif Ulis :

*« On est aussi des enseignants en colère, on a des élèves qui écrivent moins bien que lui-même en 3ème […] Mais je veux dire cette façon de cataloguer... Ce qui nous a amenés parfois à nous poser des questions sur le choix d'orientation […] Mais après, sur le niveau, je vois que quelquefois, des élèves que nous on a en cours... On voit ce qu'il est capable de faire mieux ... Parfois on s'est posé des questions […] Donc ça on ne regrette pas, mais disons que ça a été précipité peut-être quand même, il n'a pas eu tellement de chance quand même... »* (Parents 2-C).

Lorsqu'ils abordent le parcours de formation de Tom, ils nous font part de leurs appréhensions et leurs incertitudes quant à son avenir professionnel. En effet, ils nous décrivent tout d'abord Tom comme ayant des difficultés y compris du point de vue de la réalisation de certains gestes, ce qui vient réinterroger l'orientation généralement proposée aux jeunes accompagnés par le dispositif Ulis :

*« On a un souci, c'est que... Enfin bon c'est que les élèves en difficulté sont plutôt orientés vers des métiers manuels or Tom n'est pas du tout du tout manuel. C'est vraiment un vrai handicapé intellectuel, si je puis dire, mais il est intellectuel »* (Parents 2-C).

Leur souhait est que Tom puisse grandir, s'ouvrir aux autres, apprendre le plus de choses possible et d'aller « le plus loin possible » mais sans qu'ils sachent vraiment ce qui les attend. Ils procèdent en quelques sortes par étapes et étudient les problèmes au fur et à mesures qu'ils se présentent :

*« C'est une grande question. Dans un premier temps, c'était qu'il grandisse.... Qu'il s'ouvre...Qu'il apprenne de plus en plus de choses et qu'il aille le plus loin possible... une ouverture d'esprit parce qu'en fin de compte on ne sait pas trop où on va... qu'on avance le plus loin possible […] Maintenant son avenir professionnel... C'est compliqué de faire son chemin […] Voilà alors on s'interroge plus pour l'avenir mais on vit au présent pour l'instant ça va. Jusque-là ça va... Mais il y a quand même l'angoisse de la fin de l'année prochaine, l'année prochaine, parce que je pense qu'on risque de lui proposer un travail, enfin on verra on n'en est pas là […] On verra à ce moment-là... On va voir […] Mais c'est vrai que l'avenir, c'est un petit peu l'angoisse. On n'y pense pas trop pour rester positif, on va avoir l'année prochaine. C'est un petit peu le parcours du combattant. Et comme parent et comme enfant, c'est un peu toujours, on se demande ce que sera demain, quand il va à l'école primaire, est ce qu'il y aura une place quelque part ? Quand il va au collège, est-ce qu'il y aura une place en Ulis lycée. Et puis qu'est-ce qu'il y a après ? »* (Parents 2-C).

Cette incertitude est le résultat d'une difficulté à définir un projet professionnel cohérent pour Tom au regard des formations proposées. Dans ses propos, Tom évoque son désir de devenir acteur ou bien soigneur pour les animaux et ses parents s'attachent à lui faire comprendre que cela peut relever de passions personnelles mais pas constituer finalement un projet professionnel viable dans un premier temps. Lors de son inscription au lycée et puisqu'il fallait faire un choix de spécialité, ils se sont dirigés vers le CAP APR qui correspondait le mieux à Tom au regard des autres formations en métallurgie ou encore en carrosserie mais sans que cela offre une formation tout à fait adaptée à ses capacités et aspirations :

*« Et puis parce que par rapport au reste, ça correspondait mieux que métallurgie, carrosserie ou des choses comme ça, c'est finalement un choix par défaut mais un choix*

*quand même […] Bon après les possibilités dans la région sont limitées... On ne sait pas trop. [Nom Prénom coordonnatrice] a des contacts avec la mairie... On se renseigne et tout mais c'est difficile. C'est en décalage, entre ce qu'il voudrait, ce qu'il pourrait faire. Et puis, finalement, les formations qui sont proposées... »* (Parents 2-C).

En fin d'entretien, les parents évoquent les pistes qu'ils vont devoir explorer pour l'année suivante partant du principe qu'il n'obtiendra pas son CAP APR. Pour leur permettre finalement de bénéficier encore d'une année de réflexion en permettant à Tom de poursuivre l'acquisition et la validation de compétences, ils souhaitent que ce dernier s'inscrive dans une autre spécialité de CAP (le CAP ATMFC) parce qu'il est en difficulté en restauration :

*« Et là il risque l'année prochaine de bifurquer. On ne va pas rester en restauration parce que de toute façon, il est handicapé avec des doigts à la main gauche. Ça n'ira pas en restauration. Il a bifurqué vers l'autre section ATMFC […] De toute façon, il n'a pas trop le choix pour l'instant. Ça va encore permettre de gagner encore un an... »* (Parents 2-C).

## Eléments de conclusion

Les propos tenus par les différents acteurs sollicités pour des entretiens, nous permettent de relever une préoccupation de tous concernant la réalisation d'un projet professionnel cohérent et à plus longue échéance une insertion sociale et professionnelle réussies. Pour les différents professionnels avec lesquels nous nous sommes entretenus, il s'agit de considérer ce dernier dans sa globalité comme étant, avec sa famille, partie prenante de la construction de ce parcours de formation adapté. Ces professionnels se décrivent comme mobilisés de diverses manières lors de temps formels (ESS, réunion « parents-professeurs », bilan du stage d'immersion) ou d'évènements organisés à l'initiative de l'enseignant coordonnateur pour leur permettre de rencontrer des acteurs de l'insertion professionnelle notamment.
En fonction de leurs besoins, de leurs capacités et de leurs aspirations, tout en considérant que ces aspects sont sujets à évolution, les personnes entendues signifient avoir adapté l'emploi du temps du jeune pour lui permettre de valider des compétences professionnelles et potentiellement une certification de type CAP sans que cela ne constitue une fin en soi. L'accompagnement en classe de référence ou bien au sein du dispositif Ulis est, selon les propos échangés, lui aussi modulé en fonction des besoins du jeune. Chaque enseignant intervient avec sa spécificité et apporte un regard complémentaire sur le parcours du jeune.
L'enseignant coordonnateur agrandirait ainsi régulièrement son réseau professionnel et n'hésiterait pas à prendre du temps personnel pour mener à bien ces missions qu'il estime indispensables pour permettre aux jeunes de s'insérer socialement et professionnellement. Cela l'amène à réaliser des tâches qui relèvent d'un conseiller en insertion professionnelle puisque comme ce dernier, l'enseignant coordonnateur « aide à résoudre des problèmes à finalité professionnelle. Il/elle conseille et propose des actions d'accompagnement professionnel afin de favoriser l'emploi et l'insertion. Il/elle informe et aide les personnes à effectuer des choix et à prendre des décisions raisonnées » [152].
Des conditions favorables sont pensées pour permettre aux jeunes et aux familles de s'exprimer, d'entendre les retours des différents professionnels et de prendre ensuite des décisions quant à l'orientation et le parcours de formation du jeune.

[152] Conseiller en insertion professionnelle, Code ROME K1801Fiche ROME sur https://www.orientation-pour-tous.fr/metier/conseiller-en-insertion-professionnelle,15153.html [Consulté le 2 juillet 2020].

Ces conclusions nous donnent à penser que l'insertion sociale et professionnelle seraient au cœur des préoccupations de l'enseignant coordonnateur et conditionnent l'accompagnement qui est proposé à chaque jeune afin qu'il puisse réaliser son potentiel.

## 8. Troisième regard sur nos hypothèses

Au regard de ce second recueil de données, nous allons revenir à nouveau sur nos hypothèses afin d'identifier le rôle joué par les familles et le jeune quant à la construction d'un parcours de formation adapté.

### 8.1 Un parcours de formation dépendant des modalités d'accompagnement par le dispositif Ulis et des préoccupations de l'enseignant coordonnateur

Au regard de la première hypothèse émise, les différents entretiens, nous permettent de comprendre tout d'abord que la responsabilité de la construction du parcours de formation du jeune est fortement influencée par les modalités de fonctionnement du dispositif lui-même.
Ainsi, concernant le dispositif A, dont les modalités de fonctionnement s'inscrivent dans une logique d'établissement qui accueille nombre de jeunes ayant des difficultés vis-à-vis des attendus scolaires, celui-ci est identifié comme permettant d'accompagner les jeunes sur le plan scolaire mais aussi social et professionnel. Le dispositif n'accueille plus seulement les jeunes ayant une notification d'accompagnement et le parcours de formation et d'insertion professionnelle ne donne pas lieu à un suivi très différent d'un suivi commun à tous les jeunes de l'établissement. Bien que le dispositif soit envisagé comme « le coup de pouce » pour permettre aux jeunes de s'insérer, le parcours de formation est essentiellement adossé à l'obtention d'une certification de type CAP dont la spécialité est choisie en amont de l'arrivée du jeune. Si l'insertion professionnelle interroge particulièrement l'enseignant coordonnateur, le parcours de formation n'est que très peu réinterrogé une fois que le jeune est inscrit en CAP.

Dans le deuxième dispositif étudié, au regard des formations professionnelles proposées, les jeunes sont soit inscrits dans une formation de leur choix soit inscrit d'office dans une spécialité ne garantissant pas leur insertion professionnelle mais leur permettant de développer une confiance en eux-mêmes avant de (re)penser leur projet professionnel. Les adaptations pensées par l'enseignant coordonnateur visent l'obtention du CAP prioritairement, l'insertion professionnelle est soulevée mais non travaillée puisque ce dernier se décrit comme insuffisamment expérimenté dans ce domaine pour proposer des pistes pertinentes pour chaque jeune. Un stage en immersion l'année précédant l'arrivée au lycée permet de mener une réflexion sur l'adéquation entre les formations proposées, le projet du jeune et ses besoins mais nombre de jeunes sont amenés à être accompagnés par le dispositif sans cette cohérence qui est réinterrogée par la suite.
Concernant le troisième dispositif, la mise en réseau des deux établissements offre un choix de formations relativement étendu. La réflexion à propos du parcours de formation s'engage à partir d'une réflexion sur l'insertion professionnelle qui amène l'enseignant coordonnateur à proposer des actions complémentaires pour ouvrir le champ des possibles. L'obtention du CAP

est une possibilité sans être une fin en soi. En fonction des besoins du jeune, de ses aspirations et de son évolution, le parcours de formation sera adapté.

La préoccupation de l'insertion professionnelle relève exclusivement de l'enseignant coordonnateur et ce, pour les trois dispositifs étudiés. Généralement, les enseignants restent attachés à leur discipline d'enseignement et aux contenus à transmettre aux jeunes laissant à l'enseignant coordonnateur la gestion de la cohérence du parcours de formation.
Ceci nous conduit à penser que le projet professionnel du jeune accompagné par le dispositif Ulis-lycée est généralement entériné à son arrivée au lycée en fonction des formations disponibles et de l'accessibilité de ces dernières. La disparition de l'année de détermination plonge directement les jeunes et leur famille dans un fonctionnement commun à tous les lycéens. Si les décisions prises à propos du parcours de formation et spécifiquement du projet professionnel du jeune sont décidées en amont, c'est l'obtention du CAP qui permet de penser l'organisation et la mise en œuvre des apprentissages pour deux des trois dispositifs. Dans ce cadre, il n'y a pas ou peu de réflexion commune entre le jeune, sa famille et les acteurs du système éducatif, l'enseignant coordonnateur est celui qui observe, adapte, alerte et propose éventuellement des pistes lors de temps formels comme l'ESS. Ces deux dispositifs constituent un intermédiaire entre la construction du projet professionnel du jeune et l'obtention de son CAP. La question de l'insertion professionnelle est l'étape suivante.

Concernant le troisième dispositif, la logique est différente puisque le stage en immersion est censé permettre à l'enseignant coordonnateur d'anticiper des pistes d'insertion professionnelle qui seront présentées au jeune et à sa famille afin qu'ils puissent confirmer ou non le projet professionnel avant de s'inscrire dans une formation au lycée. Ensuite, l'enseignant coordonnateur organise l'accompagnement par le dispositif Ulis pour permettre au jeune de construire son insertion sociale et professionnelle. La question de l'insertion professionnelle est ici déterminante pour penser l'accompagnement par le dispositif Ulis.

## 8.2 Une participation assujettie aux modalités d'échanges instaurées par l'enseignant coordonnateur

Les deux premiers dispositifs sont plutôt considérés comme un lieu d'accompagnement à la scolarité et à l'obtention d'une certification au regard des besoins du jeune. Ils sont aussi assimilés à un espace (salle dédiée au dispositif) où les jeunes, accompagnés par le dispositif ou non, peuvent se ressourcer, bénéficier d'un soutien scolaire. Le rôle de l'enseignant coordonnateur reste associé à celui d'un enseignant par les familles qui ne l'identifient pas particulièrement comme un point d'appui pour s'interroger sur l'insertion sociale et professionnelle du jeune. Concernant les ESS menées auprès des jeunes accompagnés par ces deux dispositifs, elles sont vécues avec une certaine appréhension de la part de certaines familles et ne sont pas identifiées comme un espace d'échange et de co-construction du parcours de formation du jeune mais comme un lieu de bilan et d'orientation vers l'étape suivante. Les regards portés par les familles sur les missions d'accompagnement par le dispositif Ulis peuvent être divergentes : pour l'une des familles c'est l'enseignant coordonnateur qui est chargé de penser et mettre en œuvre le parcours de formation alors que pour l'autre famille, il s'agit de prendre appui sur le dispositif de manière à co-construire le parcours du jeune. Les échanges restent peu formalisés entre les professionnels. Si lors de l'ESS chacun peut s'exprimer, cette rencontre n'est pas préparée en amont pour permettre à chacun d'anticiper et de penser la participation des professionnels ainsi que celle du jeune et de sa famille. Les familles et les

jeunes semblent plutôt informés et consultés à propos du parcours que partie prenante de son élaboration lors de la concertation.

L'enseignant coordonnateur du troisième dispositif est amené quant à lui, à rencontrer les familles à plusieurs reprises afin d'échanger en tout premier lieu sur les possibilités de certification mais surtout d'insertion sociale et professionnelle. Lors des ESS, les différents professionnels peuvent intervenir et participer aux échanges concernant le parcours de formation du jeune. Pour permettre aux familles d'élargir leurs connaissances et anticiper l'insertion professionnelle du jeune, des actions sont menées avec des organismes d'insertion, des entreprises…

Au regard des entretiens de recherche biographique, nous pouvons penser que, selon les objectifs assignés à l'accompagnement par le dispositif, l'engagement des familles et des jeunes reste focalisé sur l'obtention d'une certification plutôt que sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. De plus, même si l'enseignant coordonnateur est majoritairement celui qui pilote la définition et l'organisation du parcours du jeune, la mise en place de conditions favorables permettant à chacun de disposer d'éléments de compréhension et d'anticipation concernant l'insertion professionnelle, permet au jeune et à sa famille de participer pleinement à la co-construction d'un parcours adapté.

## 9. Dilemmes et tensions

Lorsque nous avions soulevé la première fois les difficultés rencontrées par les enseignants coordonnateurs vis-à-vis de la construction du projet professionnel du jeune (Janner-Raimondi, Midelet, 2014), nous avions souligné combien les choix étaient contraints par le nombre de places pour être accompagné par un dispositif Ulis, ou bien encore par le fait que les lieux de formations pour les jeunes étaient trop éloignés et non disposés à accueillir les jeunes accompagnés par un dispositif Ulis, ou bien encore parce que les professionnels de l'éducation s'arrêtaient au niveau des compétences scolaires des jeunes. Nous n'avions pas considéré alors la construction du projet professionnel comme s'inscrivant dans une démarche plus globale d'accompagnement du jeune vers une insertion sociale et professionnelle. L'élaboration de ce parcours adapté dépasse les seules missions de l'enseignant coordonnateur et s'inscrivent idéalement dans une transformation de l'établissement scolaire tout entier tout au long de la scolarité du jeune et pas seulement lorsque ce dernier est inscrit au lycée.
Les entretiens menés dans le cadre de cette recherche, au-delà des extraits analysés, nous ont permis de repérer des points de tension interrogeant l'enseignant coordonnateur dans sa triple mission d'enseignant, de coordonnateur et de personne ressource. Si ces trois missions sont censées coexister selon le référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé, elles mobilisent pourtant différents gestes de métiers (Jorro, 2006). Cette auteure définit les gestes de métiers comme « à un répertoire de gestes, de séquences scénarisées, […] l'existence d'un code des valeurs, aux jugements d'utilité, de beauté qui disent le rapport au métier et d'efficacité pour ce qui relève de l'action réalisée » (Jorro, 2006, pp. 7-8). Ainsi, l'enseignant-coordonnateur est amené à (ré)interroger ses gestes de métiers : agir comme un enseignant ou comme un enseignant spécialisé, un coordonnateur ou bien encore comme une personne ressource ? Pour reprendre les propos de Malherbe (1999), les professionnels peuvent être confrontés à des injonctions paradoxales , des dilemmes qui nécessitent de choisir l'une ou l'autre solution sans que cela soit satisfaisant ou encore à des situations qui nécessitent que soit construit un compromis sur la base de concessions (Malherbe, 1999, pp. 121-122). La nature de ces conflits

reflète alors des enjeux éthiques prenant racine sur les valeurs, le sens et les finalités des actions éducatives afin de prendre des décisions responsables et éclairées (Desaulniers, Jutras, 2006).

## 9.1 De la bienveillance à la bientraitance ?

À plusieurs reprises, des enseignants coordonnateurs ont pu évoquer des situations en lien avec la bienveillance définie comme « disposition particulièrement favorable à l'égard de quelqu'un »[153]. Pour les professionnels, il s'agit donc d'aborder cet autre, plus ou moins vulnérable en lui portant un regard positif et en veillant à faire le bien pour lui. Mais suffit-il d'accompagner cet autre en fonction de ses besoins ou encore de ses difficultés sans prendre en compte la société dans laquelle il est amené à prendre sa place en tant que citoyen à part entière. Peut-on se préoccuper uniquement d'un bien-être individuel au détriment d'une inscription dans une dynamique collective ? En définissant la visée éthique comme « la *vie bonne* avec et pour autrui dans des institutions justes » (Ricoeur, 1990), Ricoeur nous invite à penser l'histoire, les autres et le rapport à soi sous le sceau du respect réciproque. Aussi, nous pourrions nous approcher de la définition de la bientraitance qui, selon l'Anesm serait « l'interprétation concrète et momentanée d'une série d'exigences, elle se définit dans le croisement et la rencontre des perspectives de toutes les parties en présence » (ANESM, 2008, p. 14). Nous en retiendrons précisément la nécessité de respecter le développement de la personne à long terme afin qu'elle puisse s'épanouir selon ses possibilités.

L'un des enseignants coordonnateurs (UL2) évoque par exemple les conséquences d'un choix de scolarisation en classe de référence au collège : un jeune a suivi les cours d'Histoire. Quand il s'est agi pour les enseignants de noter ses écrits, une très grande bienveillance a été de mise, les exigences envers lui étaient moindres mais non explicitées au jeune. Arrivé en lycée, ce dernier ne comprend pas pourquoi avec de telles notes, il doit toujours être accompagné par le dispositif Ulis :

> *« J'ai l'impression qu'au collège, on les leurre en fait un peu... On est à fond sur l'inclusion. Mais on est à fond sur l'inclusion. Alors voilà, c'est un exemple. Aussi, une élève qui a par exemple 18 en Histoire et qui ne comprend pas pourquoi elle n'est pas comme les autres, pourquoi elle n'est pas au même niveau que les autres. On est dans la bienveillance mais finalement, c'est maltraitant. Parce que personne ne dit rien... »* (UL2).

L'enseignant coordonnateur associe cette situation en classe de référence à un leurre puisque cela ne reflète pas le niveau scolaire du jeune au regard des attendus de sa classe de référence. Pour éviter que le jeune ne s'interroge plus avant sur la façon dont les enseignants prennent en compte sa singularité, la situation a donné lieu à un compromis qui consiste à ne plus donner de note au jeune sur son bulletin scolaire mais une appréciation, des encouragements à poursuivre ses efforts.
Si ce compromis offre l'avantage pour les enseignants de ne pas avoir à justifier les critères d'évaluations différents auprès du jeune, il n'y a pas eu pour autant de temps de réflexion en dehors des enseignants pour permettre au jeune d'identifier les raisons de ces modalités particulières d'appréciation. Puisqu'il est inscrit au lycée, se pose aussi la question de l'impact de ce choix de la part des professionnels sur son parcours de formation et à son insertion sociale et professionnelle. Cette préoccupation se retrouve dans les propos de l'enseignant

[153] D'après le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales sur https://www.cnrtl.fr/definition/bienveillance [Consulté le 3 août 2020].

coordonnateur UL5 qui lui s'engage à ce que chaque jeune puisse obtenir son CAP mais prévient ce dernier et les familles que cela ne constitue pas une fin en soi et que cela n'assure pas l'employabilité du jeune sur le marché de l'emploi :

> *« Moi aussi, je vais être très claire au niveau des parents là-dessus. Je leur dis ok vous voulez qu'il ait un CAP, mais bon, il faut peut-être explorer d'autres pistes en relation avec les services de soins »* (UL5).

Cela nécessite donc de la part des enseignants et de l'enseignant coordonnateur d'être précis par rapport aux besoins et aux capacités du jeune pour articuler les interventions des uns et des autres. Cependant, sans être dans une mise en avant systématique des besoins et des difficultés, l'enseignant coordonnateur UL4 précise que pour lui, il ne faudrait pas que le handicap soit banalisé et que le dispositif s'inscrive uniquement dans une logique de remédiation, les jeunes y étant relégués pour y trouver la réponse à leurs besoins sans que les enseignants ne réinterrogent leurs pratiques en termes d'accessibilité des apprentissages :

> *« Pour l'instant c'est encore nouveau donc, les profs prennent les élèves comme des gamins particuliers. Mais le fait qu'ils soient automatiquement inscrits dans un CAP comme des élèves ordinaires avec l'Ulis en appui, j'ai peur qu'ils arrivent à être banalisés, qu'on ne prenne plus en compte la situation de handicap, que ce soit gommé parce que tout fonctionne comme les autres… Que ce soit juste aller chez l'orthophoniste et que le reste soit banalisé, que l'Ulis fonctionne un peu comme une prescription médicale. Ça vient en plus à côté. Et quand l'élève rencontre un problème en classe de CAP les profs se disent que ce n'est pas grave ils verront ça en Ulis... Finalement, que ça ne remette pas en question les pratiques des enseignants, on a tellement revendiqué les mêmes droits qu'on en oublie les particularités »* (UL4).

Nous pouvons nous interroger sur le regard porté par l'enseignant coordonnateur et les enseignants sur le jeune. Ne pas lui donner les moyens de comprendre les raisons qui poussent les professionnels à modifier leurs exigences envers lui n'entrave-t-il pas sa capacité à se construire et à se projeter ? Connaître les raisons et les modalités d'un accompagnement ne permet-il pas de développer l'autonomie de la personne en lui fournissant *a minima* une information sur ce qui est fait et décidé pour lui ?
Les préoccupations de ces enseignants coordonnateurs s'inscrivent dans une volonté de ne pas nuire au jeune, de prendre en compte sa singularité mais vouloir « son bien » et donc faire preuve de bienveillance ne peut occulter que le rôle des professionnels est de l'accompagner dans une logique de parcours qui s'entend sur du long terme. Accompagner le jeune pour le rendre acteur et auteur de son parcours nécessiterait que soit pensé un espace (un temps et un lieu) afin que ce dernier puisse prendre la mesure de l'ensemble des actions engagées par et pour lui. Cet échange d'information nous semblerait alors être un premier pas pour qu'il puisse développer son autonomie.

## 9.2 Accompagner les jeunes et/ou accompagner les enseignants ?

Comme nous avons pu le repérer précédemment, l'ouverture d'un dispositif Ulis peut susciter de l'appréhension, voire, de la peur de la part des enseignants de l'établissement qui ne se sentent pas en capacité d'accueillir des apprenants différents qui par leurs difficultés qu'elles soient réelles ou pensées peuvent les déstabiliser. Le fonctionnement du dispositif se base

cependant sur un engagement commun des différents professionnels, l'appartenance des jeunes à une classe de référence est une des conditions permettant à ces derniers de bénéficier des apprentissages. En amont de la rentrée scolaire, l'enseignant coordonnateur, à partir des objectifs du parcours de formation du jeune, va chercher à anticiper l'arrivée de ce dernier dans sa classe de référence.
Plusieurs enseignants coordonnateurs évoquent leurs difficultés à organiser ces temps de scolarisation en raison :

- D'un effectif déjà important du nombre d'élèves dans la classe de référence. Les jeunes accompagnés par le dispositif n'y sont pas comptabilisés, ils viennent « gonfler » les effectifs
- De l'indisponibilité de l'AESH qui est perçu(e) comme indispensable pour assurer les adaptations auprès du jeune
- D'une réticence de la part de l'enseignant à accueillir les jeunes accompagnés par le dispositif, pas ou peu d'adaptations sont pensées et mises en œuvre.

Le dilemme auquel sont confrontés les enseignants coordonnateurs est alors de savoir s'il faut organiser au plus tôt les temps d'apprentissage en classe de référence pour les jeunes sans être assuré qu'ils bénéficieront de bonnes conditions d'accueil et d'apprentissage, ou bien « attendre » que l'enseignant soit prêt à les accueillir parce qu'il a su anticiper et rendre accessibles les apprentissages.
Cette problématique concernera l'ensemble des jeunes accompagnés par le dispositif Ulis, chacun ayant un parcours de formation singulier. Choisir l'une ou l'autre possibilité aura un impact sur ce parcours de formation.
Deux enseignants coordonnateurs confrontés à ce dilemme sont parvenus à un compromis. Le premier (UC13), veille particulièrement au bon déroulement des temps d'évaluation et accompagne l'enseignant en lui rappelant l'impact que peut avoir la notation sur le jeune. Il s'assure de la cohérence des retours qui lui sont faits et argumente :

> *« Mais je suis capable de dire attention, ça ne va pas le faire. Ça fait deux fois que tu sors un contrôle que tu n'as pas adapté... Ah bah oui, c'est vrai. Voilà juste évite de le démotiver. Là tu as mis une note en dessous de 5 sur 20, tu vas le démotiver, mets plutôt une appréciation de ce qu'il a réussi sur le bulletin. Tu ne peux pas lui mettre deux de moyenne par rapport aux autres, même si c'est adapté, tu ne peux pas, mets plutôt une appréciation. Alors oui, il y a eu un manque de travail, tu peux noter, mais pas cette note-là. Et du coup, tous ensemble, on s'est dit voilà on ne met pas de notes en dessous de 5 sur 10. Pas de note en dessous de 8 sur 20. On valorise le travail fait, on met une appréciation... »* (UC13).

Le second, est plus contraint puisqu'en lycée, les jeunes sont directement inscrits en CAP et y suivent la majorité voire la totalité des cours. La prise en compte des jeunes est facilitée par l'existence d'une certaine culture commune des professionnels quant à l'accueil de jeunes éprouvant de nombreuses difficultés scolaires. L'enseignant coordonnateur assure une certaine veille auprès des enseignants en se rendant disponible :

> *« De rassurer aussi le collègue et puis au niveau des stages, des recherches de stage, ça je ne devrai plus le faire non plus comme ils sont en CAP, ils font comme les autres, ils cherchent, on les laisse faire et puis le handicap revient au grand galop et on vient me chercher »* (UL5).

*« Un petit peu compliqué, à part le fait de mettre en place et de suivre les d'inclusions, d'être là à la disposition si on veut, des collègues, mais tout en étant pas en même temps là pour les soutenir, puisqu'on est là pour les élèves »* (UL5).

Si dans la première situation l'enseignant coordonnateur accompagne l'évolution des pratiques des enseignants « en situation », dans la seconde, il supervise en quelque sorte et se tient à disposition des enseignants pour les accompagner dès que le besoin se fait sentir. Dans les deux cas, l'enseignant coordonnateur est à la fois celui qui accompagne les jeunes mais aussi les enseignants pour mieux anticiper les adaptations à opérer pour permettre aux jeunes de bénéficier pleinement des apprentissages proposés en classe de référence.

## 9.3 Développer des compétences scolaires, faire le choix du projet professionnel ?

Le profil scolaire des jeunes peut parfois se révéler très éloigné du niveau proposé dans la classe de référence, ce qui confronte les enseignants coordonnateurs à des injonctions paradoxales. En effet, il s'agit à la fois de permettre au jeune de développer des compétences au regard de ses besoins et de ses capacités tout en étant relativement astreint de prendre appui sur leur classe de référence pour réaliser ces temps d'apprentissage.
Pour l'enseignant coordonnateur UC4 par exemple, deux élèves sont accompagnés en attendant d'obtenir une place en IME. Au regard de leur niveau scolaire, ils ne peuvent assister aux cours en classe de référence, non sans un aménagement des exigences en termes d'évaluation, et avec la présence de l'AESH :

*« Deux enfants, qui sont orientés que pour un an parce que la MDA, comme moi d'ailleurs, pensons qu'il devrait être orienté vers un IME. La grosse contrainte c'est finalement la disponibilité de l'AVS. Tout changement de classe c'est une inclusion qu'on ne fait pas […] il est très peu lecteur, ne maitrise pas bien le nombre et tout ça, mais il a une grande culture générale. Et moi, mon souhait de départ […] qu'il puisse aller assister aux cours d'histoire géo, SVT et profiter de plein de choses. Moi, je ne peux pas je n'ai pas d'AVS, et comme il a été orienté sans transport individuel sans AVS pour faire comprendre aux parents mais c'est nous qui devons gérer. Il n'y a pas d'autres solutions, mais du coup, l'organisation derrière... »* (UC4).

Cela contraint donc d'une part les possibilités de suivre les cours en classe de référence compte-tenu du niveau scolaire du jeune qui ne lui permet pas d'appréhender les contenus de manière satisfaisante. La présence de l'AESH à ses côtés pour adapter ces contenus est considéré comme incontournable mais prive en quelque sorte d'autres jeunes d'un accompagnement par ce même AESH. L'enseignant coordonnateur doit donc faire des choix tant du point de vue des apprentissages qui seront dispensés aux jeunes que du point de vue organisationnel au regard de la disponibilité de l'AESH pour accompagner d'autres jeunes. Le parcours de formation du jeune, quand il est pensé au regard des attendus scolaires de leur classe de référence contraint l'enseignant coordonnateur à penser le jeune au regard de son niveau scolaire. Dans ce cadre, les jeunes ne pouvant suivre tous les cours en classe de référence dès l'école élémentaire pour ceux qui seraient accompagnés par un dispositif Ulis-école, accumulent un retard scolaire qui se creuse chaque année et qui ne pourra jamais être comblé. Comment dans cette situation,

l'enseignant coordonnateur peut-il « choisir » ce qui serait le plus pertinent pour un jeune ? Et avec quelles conséquences sur son parcours de formation ?

Il nous semble que pour répondre précisément aux besoins du jeune, la classe de référence ne peut être la seule piste. Si un jeune accompagné par un dispositif Ulis et scolarisé à un niveau 3ème, peut suivre quelques cours dans sa classe de référence, il serait aussi intéressant qu'il puisse suivre des enseignements à un niveau inférieur en fonction de ses besoins. Cela nécessiterait de lui « ouvrir » l'accès à une autre classe de l'établissement scolaire mais ne serait pas sans poser de nouvelles questions : s'il est amené par exemple à suivre des cours en 6ème, comment lui et les élèves de cette classe percevront sa place ? Sera -t-il ou non accepté comme un élève ou bien identifié au regard de son handicap ? Comment peuvent être perçues et vécues les différences physiques et comportementales par les jeunes qui peuvent avoir quelques années de différence ?

La plupart des enseignants coordonnateurs sont ainsi contraints de proposer des temps en classe de référence très ciblés, restreints (EPS, Arts plastiques le plus souvent), au regard du niveau scolaire des jeunes. Ces derniers sont par conséquent amenés à fréquenter parfois quotidiennement la salle dédiée au dispositif Ulis.
L'enseignant coordonnateur UC5 par exemple, évoque ses difficultés de fonctionnement en lien avec la construction du projet professionnel des jeunes :

> *« Donc 6ème5ème ça fonctionne encore en disant qu'ils sont sur le niveau de leur classe, 4ème 3ème le dispositif Ulis est indispensable parce qu'ils reviennent plus de temps avec moi, en dispositif... Plus ils grandissent plus ils reviennent sur le dispositif et en même temps comme j'explique aux parents, en 6ème 5ème ils vivent leur vie de collégien, 4ème 3ème c'est encore de la vie de collégien bien sûr mais on se centre vraiment sur l'orientation, la mise en place des stages avec se projeter quand on sera plus grand, ce qui n'est pas forcément compatible avec le collège. Quand mes 3ème partent deux semaines en stage, les cours dans leur classe de référence continuent, donc les inclusions c'est déjà hyper compliqué pour eux alors s'ils ne sont pas là pendant deux semaines... ça devient impossible en fait, ce n'est pas suffisamment souple sur ce point-là »* (UC5).

La suite de parcours au-delà de la scolarisation au collège est envisagée dès la 4ème pour l'ensemble des enseignants coordonnateurs exerçant en Ulis collège. Pour cela, ils mobilisent les jeunes durant des temps en entreprise pour découvrir et construire un projet professionnel. Cela permettra au jeune, à sa famille et aux professionnels lors de l'ESS, d'envisager l'inscription dans des formations correspondant à leur souhait et possibilités, en lycée notamment. Si des stages en entreprises sont aussi organisés en classe de référence, les jeunes accompagnés par le dispositif Ulis ont la possibilité de multiplier ces périodes de stage qui, de fait, empiètent sur des temps de scolarisation. Comme le souligne l'enseignant coordonnateur UC5, ils ne peuvent alors suivre les cours ce qui les contraints à abandonner la scolarisation en classe de référence et à revenir massivement au sein de la classe du dispositif pour suivre des cours avec l'enseignant coordonnateur. Là encore, si l'on s'attache à définir le parcours de scolarisation du jeune aux attendus scolaires de leur classe de référence, alors, ils vont cumuler un retard scolaire qui risque de compromettre leur scolarisation au lycée. Si l'on met de côté le dispositif A implanté dans un établissement qui accueille au quotidien et dans toutes les classes des jeunes ayant des difficultés scolaires, les enseignants coordonnateurs doivent alors accompagner des jeunes qui ne pourront pas ou peu suivre les cours en classe de référence et fréquenteront en majorité la salle du dispositif Ulis.

En revanche, si les enjeux de scolarisation du jeune visent à l'accompagner dans la construction d'un parcours de formation en faveur d'une insertion sociale et professionnelle adaptée à ses besoins, ses compétences et ses aspirations, alors cela nécessite de la part des différents professionnels une grande souplesse d'organisation, de prise en compte du jeune et d'une adaptation des exigences qui peuvent donner lieu non pas à une certification de type CAP mais à des attestations de compétences par exemple. Cela peut aussi permettre au jeune d'expérimenter différentes pistes avant de redéfinir son projet afin que son parcours de formation soit adapté :

> *« Et il y a quoi après ? Qu'est-ce qu'il y après le Collège, alors je détaille toutes les options possibles entre le CAP avec Ulis lycée, le CAP tout court, l'apprentissage, l'IMpro, les MFR... »* (UC13).

La possibilité pour un dispositif de fonctionner avec un réseau d'établissements et de partenaires professionnels multiplie les opportunités de formations professionnels afin d'affiner voire concrétiser des choix. A défaut d'une offre suffisante, certains sont contraints de déconstruire leur projet professionnel pour en construire un autre. Ceci est d'autant plus prégnant lorsque le nombre de places disponibles pour être accompagné par le dispositif Ulis est restreint. Pour certains parents, cela les conduits à refuser des orientations qui leur sont proposées, à accepter une scolarisation très éloignée de leur domicile ou encore à « attendre » qu'une place se libère.
Ces contraintes, prises en compte par les enseignants coordonnateurs, peuvent les amener à opérer des choix tels que soulevé lors des analyses précédentes : faut-il ouvrir le champ des possibles et découvrir les plus de métiers et de formations possibles (connaissances générales) ou bien cibler (connaissances choisie en fonction des besoins et capacités évaluées à un moment donné) ? Pour nombre d'enseignants coordonnateurs, la découverte des métiers et des formations sont abordées en fonction de ce qui pourra être accessible en lycée afin de commencer à préparer les jeunes ou encore à transformer leur projet de manière à pouvoir accéder à ces formations. Si pour certains jeunes cela leur permet effectivement de construire un projet qui leur correspond, pour d'autres, ils devront modifier leur projet quitte à poursuivre leur formation (au lycée ou ailleurs) dans un second temps afin de satisfaire leur envie première.

## 9.4 Enseigner, coordonner ou être personne ressource ?

La nature du poste occupé par les enseignants coordonnateurs les amène à endosser trois missions différentes mais complémentaires : enseigner auprès des jeunes accompagnés par le dispositif Ulis, coordonner le parcours de formation des jeunes, et être personne ressource pour l'éducation inclusive. Pour autant ces gestes de métiers vont être réinterrogés vis-à-vis des pratiques attendues dans le cadre de la mise en œuvre d'une éducation inclusive.

Au regard des différentes modalités de fonctionnement des dispositifs Ulis que nous avons pu étudier, la mission d'« enseigner » est référée aux compétences de l'enseignant spécialisé[154] qui est considéré comme un « expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire ». Dans ce cadre, et parce que les jeunes vont pouvoir suivre en priorité des cours dans leur classe de référence, l'enseignant est amené à accepter de ne plus enseigner face à une

[154] Annexe I de la Circulaire relative à la formation professionnelle spécialisée et au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI) publiée au BO n° 7 du 16 février 2017.

classe ni dans une discipline particulière en ce qui concerne les enseignants issus du second degré. Il s'agit pour eux, compte-tenu de leur expertise, de construire des temps d'apprentissages en amont et en aval pour permettre aux jeunes de bénéficier des contenus d'enseignements dispensés dans la classe de référence. Lorsque ces jeunes rejoignent la salle du dispositif ou bien pour ceux qui ne peuvent avoir accès à la classe de référence, il s'agit de leur proposer des contenus en cohérence avec leurs besoins et capacités.

L'enseignant coordonnateur va être amené pour les premiers à trouver un compromis pour qu'ils puissent bénéficier de cet accompagnement sans alourdir leur emploi du temps lorsqu'ils suivent déjà leur formation dans leur classe de référence :

> *« Et puis maintenant ils sont tous inscrits en CAP en classe de détermination... […] Ce qui veut dire aussi que ces élèves, je ne les ai plus sur le temps de classe du dispositif. […] faut que j'arrive à les ressortir des cours parce que si je leur dis de revenir en plus des heures de cours, ça veut dire qu'on alourdit l'emploi du temps alors que ce n'est pas le but. Oui, mais si on leur fait rater les cours, oui, ce n'est pas terrible non plus »* (UL5).

Cette préoccupation fait le lien avec la mission de coordonner le parcours de formation des jeunes puisque cela nécessiterait d'envisager son champ d'intervention à l'échelle de l'équipe pédagogique de manière à ce que la construction des emplois du temps des jeunes par exemple, prenne en compte à la fois leur inscription en classe de référence mais aussi la nécessité pour ces jeunes de bénéficier de plages horaires leur permettant d'être accompagnés. Une fois encore, au regard de leur parcours de formation, des choix contraints peuvent apparaître pour le coordonnateur afin de satisfaire à ces deux exigences.

Il est enfin amené à exercer une mission de personne ressource comme l'évoquent certains enseignants coordonnateurs durant les entretiens. Les enseignants coordonnateurs UL3 et UL5 en particulier nous ont fait part de leurs interrogations.

En effet, tous deux ne sont pas les seuls personnes de l'établissement scolaire ayant des connaissances, une certification d'enseignant spécialisé ou encore un statut de personne ressource. Pour l'enseignant coordonnateur UL3, la présence d'autres enseignants ayant obtenu une certification d'enseignant spécialisé (2CA-SH) aurait pu être l'occasion de mutualiser leurs connaissances et champs d'actions. Ses propos mettent en lumière que ces connaissances sont mises au service des jeunes scolarisés dans leurs propres classes et non au service d'autres élèves.

Dans le même ordre d'idée, l'enseignant coordonnateur UL5 évoque la présence de référents « dys » dans son établissement par exemple sans qu'une réflexion commune ne soit engagée pour définir les modalités de travail en commun :

> *Dans l'établissement il y a plusieurs enseignants qui ont passé le diplôme... le 2CA-SH... Ils sont formés par rapport à un type de handicap mais quand je discute avec eux et que je leur parle d'être aussi référents pour les équipes, ils me répondent qu'ils ont fait ça pour leurs élèves, ceux de leurs classes... »* (UL3).

> *« Ce qu'il y a de mis en place maintenant, c'est beaucoup pour les dys, des référents PAP et là c'est vraiment différencié, ils ne veulent pas que je m'en occupe en disant que les dys ce n'est pas pour toi, ils ne sont pas Ulis »* (UL5).

Si la désignation de différents référents peut permettre de donner des repères aux membres de la communauté éducative, cela risque néanmoins de renvoyer à une certaine catégorisation des jeunes qui sont effectivement suivis par ces référents. Comme le souligne l'enseignant coordonnateur UL5, il ne peut pas intervenir auprès de ses collègues concernant certains jeunes puisque ses missions sont identifiées au regard du dispositif Ulis. Cela conduit donc à un cloisonnement des missions qui risque par ailleurs de conduire les enseignants à externaliser le suivi des jeunes sans réinterroger leurs pratiques. L'enseignant coordonnateur peut ainsi être identifié comme le référent en ce qui concerne les jeunes reconnus en situation de handicap ou les plus en difficulté :

> *« Il n'y a pas trop des choses qui sont mises en place pour leur suivi vu qu'ils ne sont pas Ulis. Nous, on est là, toujours bienveillants, mais les collègues auraient tendance à nous demander de nous en occuper aussi, de déléguer... »* (UL5).

La diversité des compétences des professionnels déjà formés pourrait être considérée comme un appui essentiel au niveau d'un établissement scolaire afin d'accompagner les jeunes mais aussi les enseignants à s'inscrire dans une logique inclusive à condition qu'elle ne crée pas de nouveaux cloisonnements. Elle serait à interroger du point de vue de la complémentarité des compétences.

Il nous semble que c'est l'enseignant coordonnateur EC-A qui résume l'ensemble des missions de l'enseignant coordonnateur :

> *« Mais quand on cumule enseignant, coordonnateur et personne-ressource… Pas facile de faire tout et de s'informer de tout… Au point où on en est, est-ce qu'on a encore besoin d'enseigner ? Avoir la pédagogie pour réagir, faire le soutien quand ils viennent dans la salle du dispositif, les aider à avancer et à comprendre… et puis avoir une vue d'ensemble de leur parcours… Je pense que là c'est vers ça qu'on devrait aller […] C'est bien beau de parler du rôle de professeurs ressources, mais il commence quand et il s'arrête où ? Quand on en a marre ? C'est quand même compliqué. Pour faire ça j'ai passé 44 heures par semaines au lycée… »* (EC-A).

À travers ses propos se lisent aussi ses interrogations vis-à-vis de la charge de travail liée à ce type de poste mais aussi un certain flou quant aux limites de ces dernières.

## Eléments de conclusion

Ces dilemmes et ces tensions qui complètent ceux déjà abordés (Midelet, 2015; Janner-Raimondi, Midelet, 2014), nous interrogent d'une manière plus générale à propos des limites de l'accompagnement par le dispositif Ulis.

Tout d'abord, intéressons-nous aux propos opposés des deux parents dont les jeunes sont scolarisés avec l'appui du dispositif Ulis-B. Si l'un des deux semble se reposer entièrement sur l'accompagnement proposé, le second conclut ses propos en disant que le dispositif ne fait pas tout. Au regard de ces propos, nous pouvons effectivement nous demander quel type d'accompagnement pourrait être l'apanage du dispositif Ulis :

- S’agit-il d’apporter une réponse relativement compassionnelle qui amène les différents professionnels à prendre en main l’ensemble de démarches concernant le jeune au risque de désaisir les familles et les jeunes de leur parcours de formation ?
- S’agit-il d’accompagner les jeunes et leurs familles en leur donnant les clés de compréhension concernant les démarches à effectuer et les actions à engager pour leur permettre de se saisir des opportunités proposées et ainsi co-construire le parcours de formation du jeune ?
- À quel moment l’accompagnement cesse-t-il pour laisser place à d’autres organismes spécialisés dans l’insertion professionnelle et comment peut s’envisager la transition vers le milieu du travail ?

Les propos tenus par un parent montrent une inquiétude certaine quant à la phase de transition qui s’approche :

> *« C'est quoi la solution ? Qu'est-ce qu'on va faire ? Et maintenant, qu'est-ce qu'on fait? Parce que l'année prochaine, c'est quand même...ça va être compliqué de poursuivre des études pour l'instant... Parce qu'après le CAP, il n'y a plus rien. Il arrive sur le marché du travail. Qu'est-ce qu'on va faire ? Après on a une RQTH…OK. Qu'est-ce que c'est que ça ? Oui, mais qu'est-ce que c'est exactement ? Où ça se passe ? Où est ce qu'on trouvera ? Je n’ai pas eu d’informations… Donc à voir… »* (Parent 1-A).

Par rapport à des jeunes scolarisés dans le même établissement et qui n’auraient pas besoin d’un accompagnement par le dispositif Ulis, ces questions ne seraient-elles pas également tout à fait légitimes ? Si l’accompagnement par un dispositif Ulis permet de co-construire un parcours de formation adapté au jeune, n’y a-t-il pas lieu de s’intéresser à un processus de « désétayage » envers le jeune et sa famille pour petit à petit reprendre sa place en tant qu’auteur et acteur de ses choix ?

# Partie 4. Discussion

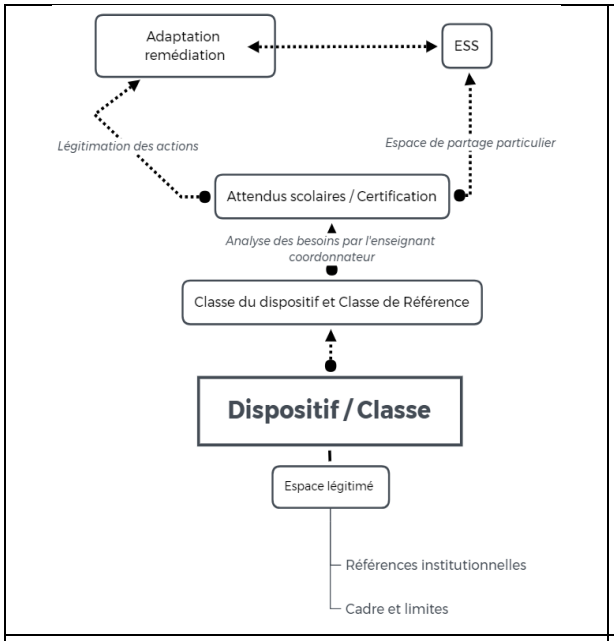
Dans un premier temps, nous allons interroger nos hypothèses heuristiques en prenant en compte l'ensemble des analyses que nous avons pu faire avec les informations recueillies. Puis, nous nous demanderons comment le dispositif Ulis pourrait participer à favoriser les transitions à la fois pour les jeunes et les acteurs du système éducatif. Enfin, nous aborderons les limites de ce travail de recherche.

## 1. Retours sur notre problématique et nos hypothèses de recherche

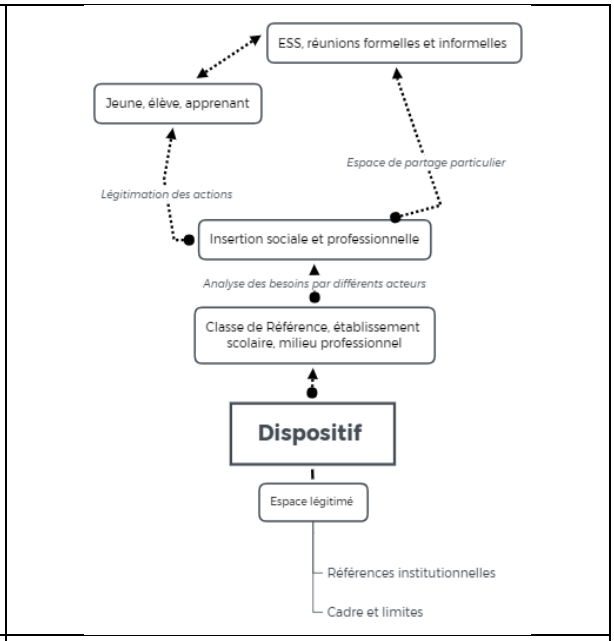
À travers la formulation de notre problématique, nous avons cherché à appréhender la place faite par les professionnels et particulièrement l'enseignant coordonnateur, aux jeunes avec troubles des fonctions intellectuelles et cognitives et à leurs familles durant la scolarité concernant la co-construction d'un parcours de formation adapté. Les premiers entretiens de type compréhensif menés auprès de 19 enseignants coordonnateurs nous ont permis de dresser le profil de trois différents types de dispositifs, établis selon leurs modalités de fonctionnement. Il est apparu que la majorité d'entre eux avait des modalités de fonctionnement adossées à une vision adaptative qui font des attendus scolaires de la classe de référence, l'objectif à atteindre. Il restait à considérer les modalités de participation des jeunes et de leurs familles selon leurs points de vue. Ce sont alors des entretiens biographiques qui ont été réalisés.
Les analyses faites dans la partie précédente nous ont permis de comprendre combien notre problématique s'inscrit dans une perspective qui interroge également les finalités, les modalités et les conditions de fonctionnement du dispositif Ulis tant elles sont reliées à la vision du parcours du jeune du point de vue de l'enseignant coordonnateur. C'est donc avec cette prise en considération que nous avons pu identifier différentes modalités de fonctionnement liés notamment aux conditions d'implantation du dispositif Ulis au sein de l'établissement, que nous allons examiner à présent nos hypothèses heuristiques.

### 1.1 Un diagnostic et des réponses aux besoins du jeune par l'enseignant coordonnateur qui reposent sur des attendus scolaires de l'établissement

Dans notre présentation de la distinction entre modèle adaptatif et modèle inclusif, nous avions caractérisé ainsi les principaux modèles de fonctionnement des dispositifs Ulis rencontrés :




**Vision adaptative**




**Vision inclusive**

*Tableau 36: Caractéristiques des dispositifs fonctionnant selon une vision adaptative et inclusive (Midelet, 2020)*

Nous avons pu prendre la mesure, à travers nos analyses, de l'importance du soutien apporté par l'équipe de direction à l'enseignant coordonnateur par la présentation de ses missions, des modalités de fonctionnement du dispositif Ulis ainsi que des facilités d'organisation apportées. Cela participe de la légitimation du dispositif auprès des différents acteurs du système éducatif aussi bien du point de vue des attentes institutionnelles, que du cadre de fonctionnement au quotidien. La Déclaration de Salamanque précisait que « L'octroi d'une formation appropriée à l'ensemble du personnel éducatif apparaît comme un facteur décisif dans les efforts pour créer progressivement des écoles intégratrices » (proposition n°40), ainsi que la nécessité « d'organiser des séminaires à l'intention des administrateurs, des inspecteurs, des directeurs d'écoles et des professeurs principaux locaux en vue de renforcer leur capacité de prendre la tête des efforts dans ce domaine et d'apporter un soutien et une formation aux membres moins expérimentés du personnel enseignant (proposition n°44). Concernant l'académie sur laquelle nous nous sommes appuyé pour réaliser nos enquêtes, nous avons pu comprendre en sollicitant les Conseillers Techniques en charge de l'Education inclusive que ces formations commençaient à se mettre en place de manière « obligatoire », depuis la rentrée 2019 afin d'engager l'ensemble des acteurs autour de mêmes enjeux. De plus, nous avons pu aussi noter que des publications concernant la préparation aux concours de personnel de direction en EPLE (établissement public local d'enseignement) abordent « les questions nouvelles se posant aux chefs d'établissement » comme par exemple « être un établissement inclusif » (Tournier, 2020). Ces différents éléments, nous permettent de repérer qu'il s'agit pour cette académie, d'une préoccupation récente concernant la mise en pratique de politiques inclusives à l'échelle de ses établissements scolaires du second degré, alors même que les principes avaient été évoqués près de 15 ans plus tôt.

Nous avons pu établir par ailleurs que la (re)connaissance des missions spécifiques de l'enseignant coordonnateur s'inscrivait comme incontournable : à la fois enseignant et coordonnateur, il participe à la construction du parcours de formation de chaque jeune accompagné par le dispositif Ulis, lequel ne constitue pas une classe puisque les jeunes sont inscrits dans une classe de référence. Cela nécessiterait par conséquent que soient pensées et

organisées les missions des différents acteurs de l'établissement et pas seulement celles de l'enseignant coordonnateur et des enseignants des classes de référence. Le rôle de l'AESH serait ainsi à interroger (Nédélec-Trohel & Toullec-Théry, 2010 ; Toullec-Théry, 2019) afin que ne reposent pas sur lui toutes les adaptations permettant à un jeune de bénéficier des apprentissages. Cela impliquerait aussi un engagement de l'enseignant à rendre son enseignement accessible (Berzin, Monchaux & Ibernon, 2020) mais cela suscite tension et découragements au sein des équipes qui « ne se laissent pas facilement transformer par les nouveautés, quand bien même elles sont inscrites dans des lois scolaires » (Gremion, Granger & Gremion, 2020, p. 177). Ces mêmes auteurs insistent aussi sur le poids des personnels de direction qui représentent symboliquement le regard porté sur les possibilités d'innovation des enseignants (Gremion, Granger, Gremion, 2020, p. 177). Nous avons pour notre part pu repérer l'impact que cela pouvait avoir à long terme sur le parcours de scolarisation d'un jeune et ce, dès le collège. En effet, pour répondre aux injonctions institutionnelles, d'une part, et aux possibilités des jeunes, d'autre part, les enseignants coordonnateurs organisent les temps de scolarisation entre la classe de référence et la salle dédiée au dispositif. Les objectifs relèvent pour la très grande majorité du domaine scolaire en lien, quand cela est possible, avec les attendus de la classe de référence. Des contraintes telles que des effectifs élevés dans les classes de références, l'indisponibilité de l'AESH, peuvent amener les enseignants coordonnateurs à ne pas pouvoir laisser les jeunes rejoindre ces classes. Cela a des conséquences sur leurs possibilités de suivre des enseignements en classe de référence et de progresser en même temps que les autres élèves, ils restent donc scolarisés au sein du dispositif Ulis. Ce temps de scolarisation peut aussi prendre de l'ampleur lorsqu'au fur et à mesure des années, l'écart scolaire se creuse en raison d'un niveau scolaire trop difficile à suivre pour les jeunes ou encore une hausse des périodes de découvertes des métiers en atelier ou en entreprise que ne permettent plus de suivre le rythme des cours de la classe de référence.

Les propos tenus lors des entretiens ne mentionnent pas de temps de travail commun avec les enseignants des classes de référence pour déterminer les capacités et les besoins du jeune au regard des attendus scolaires, il n'existe pas d'espace partagé qui permettrait de mener une telle démarche qui reste associée à une vision adaptative. Par conséquent, il n'y a pas d'identification commune des objectifs tant du point de vue des jeunes accompagnés que de la mise en accessibilité des contenus. Chacun semble ainsi œuvrer de son côté : l'enseignant de la classe de référence dispense ses enseignements qui peuvent comporter des adaptations ; l'AESH peut à la fois représenter la condition de la scolarisation dans certains cas, mais aussi être « l'agent de liaison » entre le jeune et les savoirs dans la plupart des cas ; l'enseignant coordonnateur organise les enseignements (emplois du temps) en amont, fait du soutien et de la remédiation en aval et centralise l'ensemble des données concernant le parcours scolaire du jeune, il est aussi chargé d'accompagner le jeune dans la construction de son projet professionnel.

Les autres acteurs issus de l'établissement scolaire n'interviennent pas dans l'identification, l'analyse et la détermination des objectifs d'apprentissages des jeunes accompagnés par le dispositif. La suite de parcours, au lycée vers une poursuite de formation, ou bien une insertion professionnelle, est très peu abordée avec les jeunes et leurs familles. Les enjeux de scolarisation restent centrés sur l'obtention d'une certification de type CAP pour la majorité des enseignants coordonnateurs. Bien que les familles s'interrogent sur le devenir de leur jeune à travers leur insertion sociale et professionnelle, leurs préoccupations ne donnent pas lieu à des échanges sur le sujet avec l'enseignant coordonnateur ou tout autre professionnel à même de les aiguiller. Pour la grande majorité des enseignants coordonnateurs comme des familles et des jeunes, le dispositif Ulis est essentiellement perçu à travers sa capacité à organiser le parcours scolaire en lien avec la classe de référence.

Par conséquent, le parcours de formation du jeune s'inscrit comme un projet scolaire qui ne permet pas d'anticiper la transition vers une insertion sociale et professionnelle, d'autres organismes ou associations peuvent être mobilisés pour cela.

Toutefois, selon une logique inclusive, l'insertion sociale et professionnelle des jeunes est pensée comme importante par certains enseignants coordonnateurs. Des modalités de travail entre différents professionnels existent pour permettre d'avoir un regard global sur le parcours du jeune. Pour autant, c'est essentiellement l'échange d'informations sous forme de bilans qui mobilise les différents acteurs autour de l'enseignant coordonnateur. Lors de l'ESS, ces éléments de bilans sont présentés, des décisions sont annoncées aux familles qui ne sont pas considérées, dans la très grande majorité des cas, comme des co-constructeurs du parcours de formation de leur jeune. Les familles et les jeunes sont généralement informés, consultés par rapport à cela mais rarement sollicités pour être force de proposition. Ce temps de rencontre est abordé avec appréhension par les familles qui ne l'envisagent pas forcément comme une instance de concertation mais bien plutôt comme un lieu où des décisions leurs sont proposées/annoncées. Non sollicitées en amont pour préparer ce temps d'échange, ni mobilisées lors de l'ESS, certaines familles s'en remettent entièrement à cette instance concernant les décisions d'orientation ou bien s'en remettent à l'enseignant coordonnateur. Dans ce cadre, l'enseignant coordonnateur devient celui qui va construire le projet professionnel du jeune puisque la découverte des métiers et des formations sont généralement assurés par ce dernier. Pour autant, cela nécessiterait de sa part de développer des connaissances particulières au Parcours Avenir et de s'interroger sur les choix à opérer avec leurs conséquences : doit-il permettre aux jeunes de développer leurs connaissances générales du monde professionnel ou bien cibler sur ce qui, à un moment, lui paraît le plus accessible ? Doit-il seulement présenter les formations qui existent dans un lycée proche et dans lequel est implanté un dispositif Ulis sachant qu'il n'y a pas forcément de place ? En considération de ce questionnement, quel espace reste-t-il au jeune et à sa famille pour élaborer un projet professionnel ?

Notre conclusion par rapport à notre première hypothèse serait d'énoncer que :

**Le projet professionnel imaginé par le jeune et sa famille est généralement contraint par les modalités de fonctionnement du dispositif reposant sur une vision adaptative de ce dernier. L'enseignant coordonnateur organise et met en œuvre des apprentissages à travers les attendus scolaires qui constituent le principal repère notamment par l'obtention d'une certification de type CAP. Si l'insertion sociale et professionnelle préoccupe les familles, particulièrement lorsque les jeunes sont scolarisés au lycée, l'enseignant coordonnateur et les différents professionnels du système éducatifs ne sollicitent pas particulièrement les familles et les jeunes que nous avons pu rencontrer.**

## 1.2 Un impensé : la mise en œuvre de conditions favorisant la participation des jeunes et des familles à la construction du parcours de formation adapté

Alors même que dans une perspective d'éducation inclusive, tous les acteurs sont censés travailler de concert autour des besoins et des aspirations des jeunes, dans le cas des dispositifs Ulis que nous avons étudiés, ce sont le plus souvent les enseignants coordonnateurs qui

prennent en charge l'évaluation et l'analyse des besoins corrélés à la concrétisation d'un projet scolaire. Lorsque nous les avons sollicités à propos des attentes des familles et des jeunes, ils ont pu évoquer des raisons diverses ne leur permettant pas d'en connaître le contenu : des familles absentes, des familles qui « suivent » et font confiance, des familles peu mobiles qui ne pourront pas assurer une formation en dehors d'une certaine proximité du domicile, des familles « en dehors de la réalité », mais aussi des familles investies, engagées. Pour autant, au même titre que pour les jeunes, les enseignants coordonnateurs n'ont jamais évoqué les conditions pensées ou mises en œuvre pour solliciter le jeune et sa famille à propos de la construction d'un parcours de formation adapté. Cela nécessiterait d'investir un autre moment que le temps de l'ESS qui est assimilé à un temps de bilan et de proposition d'orientation et non pas un espace où s'expriment les points de vue et se confrontent les regards pour déterminer un objectif commun, les pistes à suivre à plus ou moins long terme. C'est l'échéance scolaire (fin de la scolarisation en collège, obtention d'une certification) qui, tel un palier, semble constituer une étape essentielle à franchir avant d'envisager la suite du parcours du jeune. Parmi les parents rencontrés, nous avons pu mesurer à quel point cette progression par étape était à la fois un soulagement puisqu'à chaque palier des modalités d'accompagnement sont proposées, mais en même temps, les familles voient se profiler la fin de ce même accompagnement. Le manque de repères quant à la suite du parcours est partagé par toutes les familles, moins par les jeunes qui s'inscrivent dans une sorte d'ajustement continu à ce qui leur est proposé.

Du point de vue des parents, les modalités d'accompagnement scolaire des jeunes par le dispositif Ulis ne sont quasiment jamais remises en question, les enseignants coordonnateurs sont reconnus pour leur professionnalisme et leur investissement auprès des jeunes mais ne sont pas forcément identifiés comme des interlocuteurs qui leur permettraient de répondre à leurs préoccupation concernant l'avenir de leur jeune.
Du point de vue des enseignants coordonnateurs, les familles ne sont pas perçues comme étant des auteurs et des acteurs privilégiés dans la construction du parcours de formation des jeunes. Celles-ci sont plus informés que sollicités et deviennent encore moins (à une exception près) la cible d'actions leur permettant de comprendre les attentes du marché de l'emploi afin de leur permettre d'assurer davantage la suite des démarches à effectuer.

Au regard de notre deuxième hypothèse heuristique, notre reformulation serait la suivante :

**Les conditions de participation à l'élaboration d'un parcours de formation adapté ne sont que rarement présentées aux familles et aux jeunes qui s'en remettent généralement aux enseignants coordonnateurs ainsi qu'aux professionnels présents lors de l'ESS concernant les décisions prises. Lorsque plusieurs pistes ou orientations leurs sont proposées, ils prennent position. Généralement soulagés de pouvoir franchir les différentes étapes liées à la scolarisation, les familles et les jeunes ne se permettent pas d'évoquer ouvertement leurs inquiétudes quant à l'insertion sociale et professionnelle auprès des professionnels présents.**

Pour faire le lien maintenant avec l'insertion professionnelle décrite comme difficile pour ce public, nos travaux nous permettent ici d'avancer que si quelques enseignants coordonnateurs en collège les évoquent, c'est surtout au lycée que cela devient préoccupant pour les enseignants coordonnateurs alors même que certains choix effectués au collège peuvent conditionner le parcours du jeune avant son arrivée au lycée. Cependant, le manque d'anticipation concernant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes ne permet pas de mobiliser systématiquement le jeune, sa famille ainsi que différents professionnels dans et en dehors de l'établissement

scolaire afin de rendre moins brutal le passage d'une scolarisation en établissement à l'entrée sur le marché de l'emploi notamment.

## 2. Le dispositif Ulis comme espace potentiel

Au tout début de nos propos, nous avons qualifié l'approche institutionnelle de l'éducation inclusive comme nécessitant une transformation globale et ambitieuse du système éducatif à travers ses acteurs. Prenant appui sur les références internationales, nous avons aussi proposé une définition que nous rappelons ici :

> *« Processus de transformation des établissements qui accueillent des apprenants s'appuyant sur une approche dynamique impulsée par une politique d'établissement ambitieuse au service d'une éducation équitable et de qualité pour tous les apprenants permettant aux personnels de répondre de manière positive à la diversité des apprenants et considérant les différences entre les individus non comme des problèmes mais comme source d'enrichissements mutuels, concourant à ce que chacun puisse développer son potentiel et s'épanouir en participant à l'expérience scolaire, tremplin à une insertion sociale et professionnelle choisies».*

Évoquer une insertion sociale et professionnelle choisie représente pour nous l'aboutissement d'un travail sur le long terme mené par les différents professionnels avec le jeune et sa famille afin d'appréhender les différentes transitions auxquelles ils vont être confrontés et que nous avons pu identifier à travers les différents entretiens menés. Il s'agira donc pour le jeune et sa famille d'anticiper, selon les expressions utilisées par Jacques (2015, p. 26), les transitions en contexte scolaire (passage de l'école au collège, du collège au lycée), les transitions liées aux orientations (vers un établissement spécialisé par exemple), les transitions liées aux aléas des parcours (orientation vers un dispositif Ulis) et enfin les transitions liées à un couperet, par arrêt brutal ou une réorientation par manque de place dans un cursus ou bien parce que le niveau scolaire est insuffisant. De leur côté, Fuselier & Lannoy précisent que le rôle du dispositif « n'est pas de contraindre à un type de comportement déterminé, mais d'organiser un espace d'effectivité de comportements librement choisis mais en accord avec les finalités déterminées » (Fuselier & Lannoy, 1999, p. 189). Enfin, Detraux et Ébersold indiquent qu'il s'agit de « créer des environnements éducatifs suffisamment flexibles pour favoriser l'excellence des meilleurs sans délaisser les plus faibles » (Ébersold & Detraux, 2013, p. 103). Compte tenu de ces éléments, quel rôle particulier le dispositif Ulis pourrait-il jouer pour accompagner les jeunes les plus en difficulté face aux exigences scolaires qu'ils ne peuvent pas tous atteindre ? À cette étape de transformation du système éducatif, la présence de ce type de dispositif n'est-il pas l'occasion de créer des espaces d'échanges entre les différents acteurs afin d'appréhender, avec l'enseignant coordonnateur qui est alors identifié comme personne ressource, la mise en œuvre d'une éducation inclusive ?

## 2.1 Un espace tiers pour faire sens

Au sein du dispositif Ulis, l'enseignant-coordonnateur est incité à inscrire son action dans une logique de parcours et non plus, comme c'était le cas auparavant, uniquement dans un projet d'apprentissages scolaires qu'il va mener auprès des élèves au sein de sa classe. L'inscription selon une logique de parcours de vie déclinée en parcours de formation va mobiliser la mise en œuvre d'actions concertées prenant appui sur une vision éducative globale. Ainsi, il ne s'agit plus seulement d'enseigner mais aussi de coordonner les actions menées au sein du dispositif Ulis tout en assurant un rôle de personne ressource pour les autres acteurs. L'évolution des missions de l'enseignant coordonnateur apparaissent lorsque l'on confronte les deux circulaires (celle de 1995 concernant la création et celle de 2015 concernant les Ulis) :

| | **UPI (1995)** | **Ulis (2015)** |
|---|---|---|
| **Formation** | Enseignant titulaire du CAPSAIS option D ou professeurs ayant reçu de préférence une formation appropriée | L'enseignant spécialisé titulaire du CAPA-SH ou du 2CA-SH (CAPPEI) |
| **Objectifs** | Définir la nature des aides nécessaires, les méthodes et démarches et les formes de la scolarité en UPI pour la poursuite et à l'optimisation des apprentissages scolaires, sociaux, professionnels et culturels | Poursuivre en regroupement et en inclusion des apprentissages adaptés à leurs potentialités et à leurs besoins et acquérir des compétences sociales et scolaires |
| **Missions du coordonnateur** | Enseigner<br>Coordonner | Enseigner<br>Coordonner<br>Conseiller |

*Tableau 37 : De l'UPI à l'Ulis, missions du coordonnateur (Midelet, 2020)*

Mais finalement, au regard des attentes institutionnelles quant au rôle du coordonnateur, comment pourrait se définir « ce qui se fait » par l'entremise du dispositif Ulis ? Si nous repartons de la définition donnée au parcours, celui-ci peut être conçu non seulement comme un déplacement déterminé (avec et par la personne concernée) d'un point à un autre dans un espace de référence, mais aussi comme l'«ensemble des stades par lesquels passe quelqu'un[155]». L'attention ici ne se focalise plus essentiellement sur le déplacement mais aussi sur ce qui fait itinéraire, donc non plus seulement la forme du chemin parcouru mais aussi le contenu de ce chemin en termes de réflexion sur ce qui fait itinéraire.

Par conséquent, il s'agit à la fois d'un cheminement géographique (des espaces et des lieux traversés, des transitions sous forme de passages de gués, visibles), mais aussi symbolique où l'individu se construit, se transforme au fur et à mesure qu'il se déplace et donne du sens aux étapes qui se fondent sur ses choix, compte tenu de la connaissance qu'il a de son environnement, de l'objectif qu'il s'est fixé en termes de parcours. Nous pourrions ici parler d'influences réciproques, c'est à-dire que le « hasard » des lieux et des structures traversés par l'individu (l'établissement scolaire, la cour, la classe de référence, le dispositif Ulis) vont l'amener à se découvrir, à se construire en tant que personne tout comme la connaissance de soi et la construction d'un parcours de formation vont pouvoir l'aider à identifier les lieux à

[155] Cnrtl « parcours » sur https://www.cnrtl.fr/definition/parcours [Consulté le 20 janvier 2020]

traverser et comment ou non s'en emparer. En reprenant nos propos introductifs, nous pouvons faire le parallèle avec la théorie de Van Gennep à propos des rites de passage ainsi que le concept de liminalité. En effet, un peu à la manière d'un passeport qui permet de passer la frontière, l'arrivée d'un élève au sein d'un dispositif Ulis ne peut se faire que par la reconnaissance du statut de handicap, ce passeport (et donc le statut de handicap) est la clé pour obtenir un laisser passer dans le dispositif qui nécessite que la personne sorte d'un statut de personne et d'élève « ordinaire » pour accepter celui d'élève handicapé qui rejoint un dispositif dédié. Il passe donc la frontière qui, comme le souligne Van Gennep, en se soumettant à certaines formalités d'ordre « politique, juridique et économique » mais aussi « d'ordre magico-religieux » tant il se révèle en quelque sorte interdit pour ceux qui ne sont pas reconnus en situation de handicap « d'entrer et de séjourner dans la partie du globe non soumise à leur foi » (Van Gennep, 1909 (1981), p. 24). Le dispositif ici peut être assimilé à un tiers lieu comme espace particulier et réservé dont le passage provoque une séparation avec le reste des lieux occupés par tous les autres individus. L'arrivée au sein d'un dispositif nécessite donc de quitter un monde pour « passer le seuil » et s'agréger à un monde nouveau (Van Gennep, 1909 (1981), p. 29). Pour l'auteur, il s'agit ici de rites de préparation au nouveau monde (rites préliminaires qui vont séparer), s'ensuivront les rites « liminaires » (rites qui se déroulent dans l'entre-deux) et enfin les rites post-liminaires dits « d'agrégation au nouveau monde ».

Si nous reprenons maintenant la comparaison entre le dispositif UPI basé sur une logique de projet et le dispositif Ulis basé sur une logique de parcours, le sens de ces rites devrait profondément varier. En effet, le fonctionnement sous forme de classe du dispositif UPI, faisant de l'acquisition de compétences scolaires une fin en soi, « réduit » la fonction du dispositif à faire en sorte que l'action des professionnels se fasse sous le sceau de la remédiation pour tenter d'aider l'élève à combler ses lacunes. Comme nous avons pu le souligner auparavant, la naissance des dispositifs UPI s'inscrit dans un cadre scolaire où prévalent l'égalité d'accès et de traitement où la prise en compte de l'élève comme ayant des besoins va déterminer les moyens à mettre en œuvre conduisant à une individualisation des projets les concernant dans un cadre purement scolaire (rites liminaires). Sans remettre en cause la qualité des enseignements proposés au sein du dispositif UPI, notons que rester sur une logique de remédiation au regard des lacunes scolaires des apprenants, ne leur permet pas de s'envisager comme appartenant autrement qu'à une communauté spécifique, scolarisée en un lieu spécifique qui les laisse en marge des autres apprenants même si, parfois, il leur est permis de faire des « excursions » dans ce monde par le biais de périodes ou projets « d'intégrations ». Il n'y pas alors de réels rites d'agrégation envers ce monde, si les apprenants sont pourtant plus proches de la frontière que lorsqu'ils pouvaient être pris en charge par des structures spécialisées en dehors de l'institution scolaire, ils n'en restent pas moins sur le seuil, en situation liminale. Calvez prenant appui sur Murphy explique ainsi que si la situation liminaire est par essence instable, elle doit cependant permettre d'accéder à un statut social nouveau. Or, « la spécificité du handicap réside dans le fait que le passage n'aboutit pas et que la situation liminaire se cristallise en un état intermédiaire » (Calvez, 1994, p. 76).

Dans le cadre de la loi du 11 février 2005 et des circulaires à propos du fonctionnement des dispositifs Ulis, l'environnement institutionnel s'appuie cette fois sur une classe de référence : l'élève n'est pas un « élève d'Ulis » mais un élève, inscrit dans une classe correspondant à son âge et accompagné par le dispositif Ulis. Il s'agit donc de prendre appui sur l'environnement scolaire commun à tous les apprenants pour identifier les moyens à mettre en œuvre pour répondre aux besoins de chacun dans une perspective d'égalité de réalisation sociale. Ce ne

seraient plus seulement les acquisitions scolaires (en référence aux programmes scolaires) qui seraient visées mais la construction d'adultes et de citoyens de demain. Ainsi, scolarisés avec l'appui d'un dispositif Ulis, dont les rites préliminaires resteraient assujettis à une reconnaissance de handicap, les apprenants devraient pouvoir bénéficier d'un espace ainsi que d'un temps tiers leur permettant de se construire au regard de leurs singularités mais dans un espace scolaire. Ni totalement dedans, ni totalement en dehors du système scolaire, l' accompagnement par un dispositif Ulis est censé permettre de garder à l'esprit l'appartenance à une communauté plus large que celle relevant du champ du handicap.

Sortir d'une logique de projet scolaire nécessiterait de repenser le rôle des acteurs d'un établissement tout entier engagé dans une logique inclusive au service de la co-construction d'un parcours de formation. Mais quel serait alors le rôle spécifique de l'enseignant coordonnateur ?

Reprenons alors l'idée de « tiers lieu » et de « tiers temps » pour caractériser ce qui pourrait alors relever de la mission de l'enseignant qui accompagne par le biais d'un dispositif Ulis. Si l'enseignant en classe ordinaire est (dans une perspective idéale) celui qui prend en compte les « besoins en situation » des élèves alors nous pouvons supposer qu'il ne s'agit plus tant pour l'enseignant coordonnateur, de proposer de la remédiation en termes scolaires aux élèves que de les accompagner dans la construction d'un parcours de formation adapté. Peeters et Charlier attribuent aux dispositifs une fonction maternelle qui serait de créer des espaces dans lesquels « le registre de l'imaginaire peut se déployer pour représenter la réalité et lui donner du sens, de sorte que le dehors est rendu commensurable au-dedans» (Peeters & Charlier, 1999, p. 19). Ces derniers vont plus loin dans la symbolique en assimilant le dispositif à un échafaudage, qui, au regard de sa fonction d'outil, permet de soutenir, guider la construction d'un bâtiment par exemple et lorsque ce dernier n'a plus besoin d'étayage, l'échafaudage se fait discret puis disparaît (Charlier & Peeters, 1999, pp. 252-253). Il s'agirait donc de mettre en place des conditions pour rendre « lisible », « donner du sens » à l'environnement scolaire tout en permettant à l'apprenant de devenir co-constructeur (et *in fine* auteur/acteur) de son parcours par l'appropriation de ressources développant son autonomie intellectuelle.

Il s'agirait donc, à partir d'échanges conduits avec le jeune et sa famille, d'identifier les capacités, les besoins et les aspirations du jeune pour identifier les professionnels les plus à même de soutenir l'accompagnement du jeune au regard de leurs expertises :

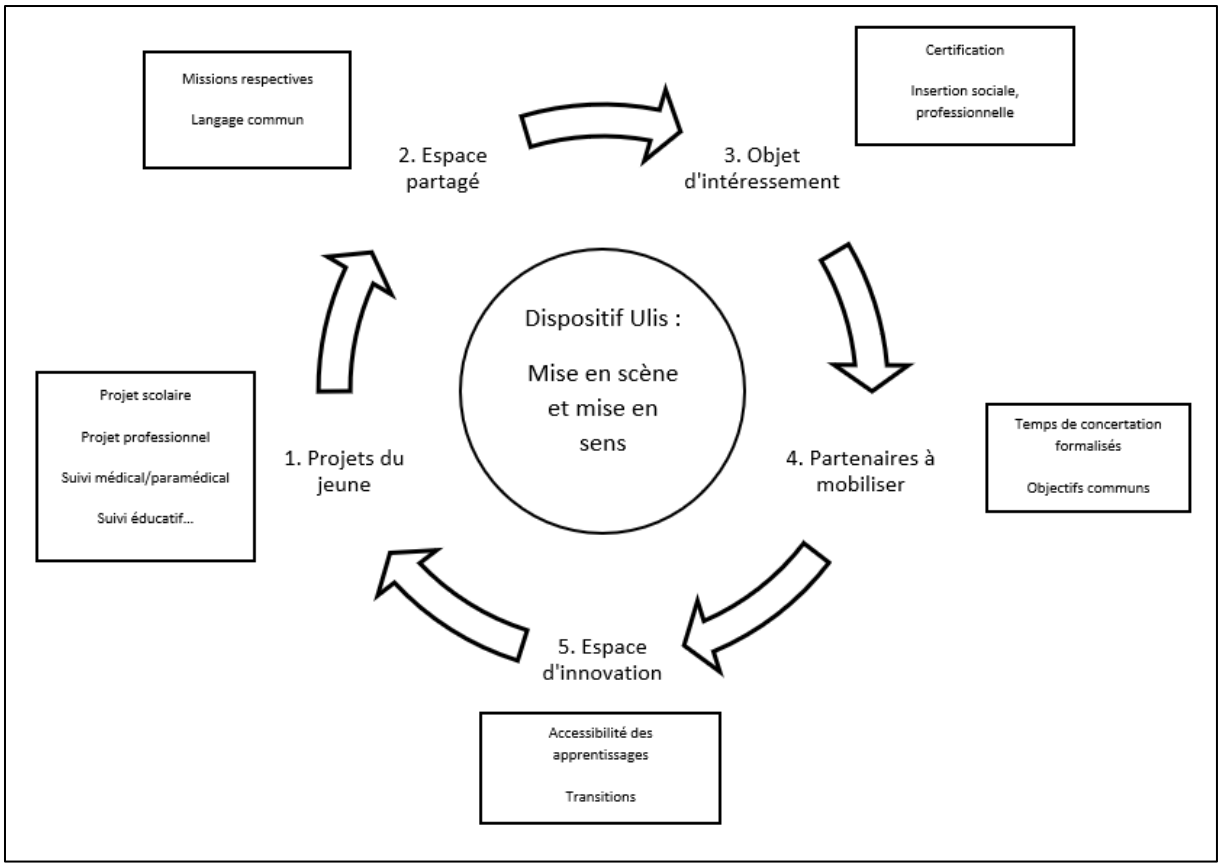



*Figure 19: Le dispositif Ulis comme espace de mise en scène et de mise en sens du parcours de formation adapté (Midelet, 2020)*

Un temps de rencontre où s'éclaircissent les missions des uns et des autres et l'élaboration d'un langage commun serait le préalable à la définition de l'objet d'intéressement. Autrement dit, le jeune et la famille étant toujours présents et participants, il s'agit de définir des objectifs communs qui vont à leur tour mobiliser les professionnels (les mêmes et /ou d'autres) afin de rendre l'environnement le plus accessible possible et faciliter la construction du parcours de formation du jeune. Dans cette modélisation, ce ne serait pas à l'enseignant coordonnateur d'assurer seul l'évaluation, l'analyse des besoins et l'identification des objectifs à atteindre mais avec le jeune, sa famille et l'ensemble des membres de la communauté éducative. Il s'agirait ainsi de favoriser un processus durant lequel chacun des acteurs s'engage dans une dynamique professionnelle faisant place au(x) projet(s) du jeune et « par cette confluence, tous se retrouvent apprenants, et chacun peut fournir à l'autre des occasions de se recréer» (Tedesco & Queiroz, 2013, p. 97) et ainsi de sortir d'une logique de prise en charge par des spécialistes.

Ici, le dispositif ne serait pas surplombant comme dans les modélisations précédentes mais s'inscrit en toile fond comme facilitateur quant à l'organisation et la mise en relation des différents acteurs comme une mise en scène d'un espace partagé. Ensuite, le dispositif participerait de la mise en sens des actions menées avec et pour le jeune en n'oubliant pas de l'inclure systématiquement afin que ce dernier puisse mettre en sens l'environnement ainsi construit autour de la construction de son devenir. Le dispositif Ulis fonctionnerait alors comme un espace tiers (temps et lieu) que l'on pourrait assimilé à un espace potentiel (Winnicott, 2002) ainsi défini par Belin : « une aire qui ne désigne ni le monde des phénomènes objectivement perçus, ni celui des phénomènes de la vie intérieure […] nous indiquerons non comment le sujet s'adapte, s'accommode, ou cherche à maîtriser l'environnement hostile, mais au contraire comment un environnement bienveillant se plie à ses besoins de telle manière qu'il puisse entrer

en transaction avec lui » (Belin, 2002, pp. 62-66). Au sein de cet environnement suffisamment bon (Winnicott, 2002), qui s'adapte à ses besoins lui permettant de vivre dans un isolement tranquille (Belin, 2002, p. 69), se déroule le processus d'intégration par lequel progressivement les différentes expériences se relient pour former un tout afin de franchir le seuil qui le sépare des autres jeunes. Cet espace tiers serait ainsi cet entre-deux, entre normalisation défini comme « un concept où l'on tente de respecter la norme socialement acceptée en ramenant les élèves dits « différents » vers les élèves dits « normaux » et dénormalisation « plutôt centrée sur les différences entre les élèves et où l'on tente de reconnaître l'unicité de chacun » (Aucoin & Vienneau, 2015).

C'est donc autour d'un travail du sens (Tourette-Turgis & Thievenaz, 2012, p. 148) que pourrait s'organiser l'accompagnement d'un jeune par le dispositif Ulis en lui permettant de se construire dans deux lieux distincts mais complémentaires :

- Celui de la classe de référence comme lieu d'expérimentation qui permet d'apprendre avec les autres, d'explorer les codes et les implicites en termes de relations à l'autre mais aussi aux savoirs ;
- Celui de la classe dédiée au dispositif comme lieu de construction de soi qui permet de prendre confiance, d'oser expérimenter sans prendre trop de risques dans un cadre sécurisé et sécurisant qui s'attache toutefois à proposer des situations robustes (Assude & Tambonne, 2019) tant du point de vue didactique que pédagogique, sans dénaturer ni simplifier à l'extrême la situation pour permettre au jeune de développer son autonomie en ayant les outils et les expériences pour lire l'environnement qui l'entoure.

Si dans les faits administratifs, on « oriente les individus » vers le dispositif, comme le soulignent Peeters & Charlier, le dispositif Ulis pourrait être cet espace dans lequel « le registre de l'imaginaire peut se déployer pour représenter la réalité et lui donner du sens, de sorte que le dehors est rendu commensurable au-dedans » (Peeters & Charlier, 1999, p. 19). Il deviendrait alors possible pour le jeune de devenir (co-)responsable de son parcours de formation, de s'engager dans la construction d'une identité pour soi en tant qu'intériorisation de traits identitaires par l'individu lui-même (Dubar, 1991).

## 2.2 Un changement de posture pour l'enseignant coordonnateur ?

Alors que les parcours des jeunes sont majoritairement adossés à des projets scolaires, envisager le dispositif comme espace potentiel de développement de sa propre identité et de son autonomie afin de prendre part à la construction de son avenir au regard de ses besoins, de ses capacités et aspirations, réinterroge les postures des acteurs du système éducatif. Le référentiel de compétences des enseignants précise que ces derniers doivent « connaître les élèves et les processus d'apprentissage », « prendre en compte la diversité des élèves » mais aussi « accompagner les élèves dans leur parcours de formation ». Sans être des enseignants spécialisés, il est envisagé par l'institution qu'ils soient en capacité de prendre en compte divers apprenants afin de rendre accessibles leurs enseignements. Pour l'enseignant spécialisé, nous l'avons évoqué en début de cette recherche, la fonction de personne ressource a fait son apparition en 2017 et nous invite à considérer une évolution de sa posture allant vers celle de médiateur. En ce sens, n'est-il pas amené à exercer ce rôle tiers visant à déclencher la réflexivité chez l'autre, lui permettre de prendre conscience de lui-même, de ses représentations et modes

de pensées afin de susciter l'engagement du sujet dans la résolution d'un problème, tout en restant neutre ? À ce propos Deltand (2017) écrit que « c'est parce qu'il y a une relation juste, bienveillante et positionnée que l'accompagnement permettra aux apprenants de développer leur potentiel, puis plus tard leur professionnalité en permettant ainsi d'élaborer « des solutions » originales aux problèmes qu'ils auront à résoudre » (Deltand, 2017, p. 30). Bien plus qu'un dispositif pédagogique, le dispositif Ulis pourrait être qualifié d'expérientiel en ce qu'il nourrit et se nourrit des expériences de tout un chacun pour l'accompagner dans la co-construction de son parcours de formation :

| | **Projet individuel** | **Parcours de formation** |
|---|---|---|
| **Champ lexical** | Logique de projet<br>Trajectoire<br>Trajet | Logique de parcours<br>Interdépendance<br>Rupture<br>Bifurcation<br>Transitions |
| **Espace** | Classe<br>Dossier partagé entre professionnels (secret professionnel) | Mise en réseau des établissements (scolaires, ESMS) et autres professionnels<br>Dossier unique (secret partagé)<br>Espace de reconnaissance mutuelle |
| **Temporalité** | Courte<br>Année scolaire (voire plusieurs)<br>Ruptures<br>Activer des dispositifs (remédier) | Longue (parcours scolaire inscrit dans un parcours de formation lui-même inscrit dans un parcours de vie)<br>Continuité<br>Construire des stratégies |
| **Auteur** | Professionnel(s) chargés du suivi de la personne | Contrat « réciproque » professionnel/jeune-famille<br>Prise en compte – mouvement-dynamique-autonomie- participation sociale |
| **Acteur** | Le jeune comme acteur plus ou moins « contraint »<br>Prise en charge | |
| **Professionnels** | Planification des actions au regard des besoins observés au regard des attendus scolaires (projet spécifiquement scolaire)<br>Absence de liens source de mésentente ou discontinuités | Accompagner la réalité de la personne (ses besoins/attentes/demandes) au regard de son parcours de vie<br>Responsabilité partagée entre les différents acteurs |
| **Posture professionnelle du coordonnateur** | Guidage<br>Guidance<br>Médiation<br>Directivité<br>**Verticalité** | Médiation<br>Accompagnement<br>Semi-directivité<br>Non directivité<br>**Verticalité et/ou horizontalité** |
| **Qualification du dispositif** | Dispositif pédagogique | Dispositif expérientiel |

*Tableau 37: D'une logique de projet individuel à une logique de parcours de formation (Midelet, 2020)*

Il nous semble, compte-tenu des éléments soulevés dans le cadre de cette recherche que sans cette évolution de posture de l'enseignant coordonnateur, il serait difficile pour les différents acteurs du système éducatif de modifier leurs représentations vis-à-vis des jeunes mais aussi de leurs pratiques. Le dispositif Ulis quitterait alors son statut de « prise en charge de l'élève différent » pour celui de mise en scène et de mise en sens du parcours de formation adapté du jeune.

Cette recherche nous aura permis d'appréhender plus finement les modalités de fonctionnement des dispositifs Ulis au regard du contexte d'implantation qui contraint plus ou moins fortement les actions de l'enseignant coordonnateur. Nous avons pu établir le rôle fondamental de l'équipe de direction de l'établissement comme la nécessité de penser le parcours du jeune sur du long terme et pas uniquement au regard d'attendus scolaires visant une certification.

## 3. Quand la rencontre avec la recherche crée l'évènement

Nous ne pouvions conclure quant aux limites et perspectives de ce travail sans évoquer des évènements qui se sont déroulés lors que quelques entretiens ou bien à la suite de ces derniers.

L'évènement peut être défini comme « un imprévu dont les résonances se déploient à long terme et après quoi l'existence, personnelle ou collective, n'est plus jamais ce qu'elle était » (Lesourd, 2019, p. 80) et peut revêtir un sens faible qui peut n'apparaître que comme un simple fait ou bien un sens fort au point d'en devenir des évènements biographiques qui ont pu par la suite donner lieu (ou non) à ce que Hélardot qualifie de « bifurcations biographiques » dont il propose une typologie (Hélardot, 2009, p. 164) que nous reprenons succinctement ci-dessous et que nous allons illustrer :

| Attitude de l'acteur | | | |
|---|---|---|---|
| Changement | Bifurcation comme un heureux concours de circonstances | Bifurcation comme un risque qui menace un équilibre | Bifurcation passive qui est subie |
| | Entretien avec Nathanaël | Entretien EC-20 | Entretien Parent |

*Tableau 38: Synthèse des "bifurcations biographiques" d'après Hélardot (2009, p.164)*

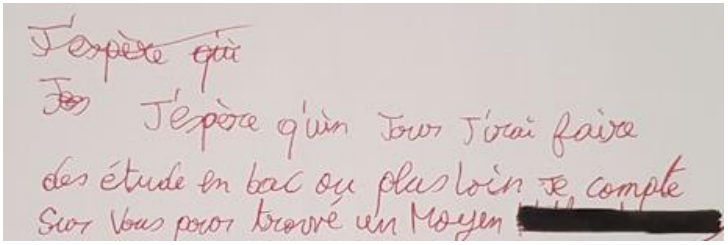
Même si nous ne pouvons préjuger de la portée des résonnances que nous avons involontairement provoquées lors des entretiens menés, nous sommes bien conscient d'avoir permis de faire émerger des questionnements pour les trois acteurs.

Ainsi, pour Nathanaël, il nous semble que l'entretien a été une occasion, « un heureux concours de circonstances », nous donnant à voir une réappropriation des éléments de conclusion qu'il avait lui-même apporté à la fin de l'entretien :

***Entretien avec Nathanaël… Et après ? - Juin 2019***

*L'entretien avec Nathanaël a été décrit précédemment (Dispositif A) et ce qui nous intéresse ici tient en ces quelques mots écrits de sa part. Lorsque la transcription de l'entretien a été réalisée, nous lui avons envoyé par courrier postal à sa demande. En effet, il lui semblait plus judicieux de ne pas utiliser son courriel pour échanger car la gestion de ce dernier était supervisée par ses parents et cela rompait potentiellement notre « contrat de communication » selon lequel nous nous étions engagé à n'utiliser la retranscription de l'entretien qu'après sa relecture et de possible(s) modification(s).*

*Nous avons donc reçu de sa part un retour par courrier postal dans lequel quelques phrases avaient été raturées et au dos de sa lettre un message était écrit à notre intention :*




Alors que ce dernier concluait notre échange en indiquant qu'il souhaitait que des dispositifs Ulis soient généralisés pour accompagner des jeunes au-delà du lycée, nous avons pu noter un changement de posture de sa part, suite à l'envoi de la transcription de l'entretien par courrier postal.

Il semblerait qu'évoquer son parcours de formation ainsi que ses perspectives en termes d'insertion sociale et professionnelle ait eu des conséquences au regard de la légitimité des propos tenus lors de l'entretien. En effet, ces quelques mots écrits montrent comme une réappropriation des conclusions de l'entretien indiquant son désir de poursuivre des études alors que ce n'était pas le cas précédemment. En écho à Delory-Momberger (2019), nous pouvons considérer l'effet perlocutoire qu'ont pu avoir l'entretien biographique, d'une part, et les modalités d'échanges concernant la transcription de l'entretien, d'autre part. .

Lors de l'entretien, il avait évoqué le fait d'être en confiance avec nous. Il a d'ailleurs posé à plusieurs reprises, des questions concernant l'anonymat et la possibilité qui était donnée de modifier les premiers propos retranscrits. Sans affirmer que l'entretien ait été le (seul) déclencheur d'une modification de ses perspectives professionnelles, il n'en reste pas moins qu'il a identifié que nous pourrions répondre à une demande d'aide de sa part puisqu'il nous a indiqué vouloir poursuivre des études en nous demandant d'être en quelque sorte accompagnatrice de son projet. Entouré de nombreux adultes dans l'établissement scolaire, dans son cercle familial mais aussi dans le domaine du soin, il ne paraît pourtant pas avoir pu identifier l'un d'entre eux pour y répondre.

Quelle(s) réponse(s) le chercheur peut-il avoir ? Fallait-il ignorer cette demande, la refuser en lui répondant explicitement que cela ne relevait pas de nos compétences de chercheur ou bien fallait-il y répondre en l'accompagnant plus particulièrement dans sa réflexion sur son parcours de formation ? En écho à Vermersch, « […] les effets perlocutoires désignent les effets de mon discours sur un autre humain que moi, puisqu'un tel effet ne peut être produit que s'il y a une personne qui comprend ce que j'énonce […] s'il y a un effet, c'est qu'il y a un antécédent, une origine » (Vermersch, 2007, pp. 5-6). Or, dans cette situation, c'est la demande de Nathanaël qui a trouvé un écho à nos propres pensées quand nous nous sommes interrogé sur la conduite à tenir :

- Ignorer ce message écrit, nous aurait permis de garder une distance avec le jeune mais aussi de conserver le cadre que nous avions élaboré à savoir une seule rencontre, puis un échange lui aussi unique par rapport à la transcription de l'entretien. Cela laisserait cependant une demande d'aide sans réponse pour un jeune en pleine construction de son avenir tout en préservant une posture de chercheur en extériorité ;
- Refuser de répondre à cette demande en lui indiquant les limites de notre champ d'intervention nous aurait permis de lui préciser que les adultes autour de lui pouvaient être mobilisés afin de l'entendre et de l'accompagner dans l'évolution de son parcours. Sans endosser directement cet accompagnement, cela ne l'aurait pas non plus laissé sans réponse de notre part. Opérer ce choix, nous aurait engagé à endosser le rôle de personne ressource ;
- Consentir à lui répondre nous aurait obligé à quitter les postures de chercheur afin d'endosser celle de personne ressource à la faveur de nos expériences professionnelles antérieures d'enseignante spécialisée chargée d'accompagner des jeunes par l'intermédiaire du dispositif Ulis.

Alors que la deuxième solution nous paraissait la plus appropriée, nous avons été contacté par l'un des enseignants exerçant au sein de l'établissement dans lequel nous avions réalisé les entretiens (dispositif A). Il s'agissait pour lui de comprendre ce qui avait pu se passer lors de l'entretien tant le discours du jeune à propos de son parcours de formation avait changé. Sans donner de détails à propos du contenu, nous avons pris le temps de décrire les conditions de l'entretien qui lui avaient permis sans doute de se sentir en confiance et d'échanger. En écho aux questions que nous avions pu poser sur les modalités de participation des jeunes et de leur famille, l'enseignant en question dont le cheminement intellectuel s'effectuait à voix haute, en déduisit qu'avec ses collègues, ils n'avaient pas créé ces mêmes conditions qui auraient permis de mieux connaître les attentes du jeune. D'autres échanges ont suivi par la suite à propos de la conduite d'entretien avec des jeunes rencontrant des obstacles communicationnels. Pour nous, si l'enseignant cherchait à prendre appui sur les recherches pour accompagner au mieux des jeunes à prendre la parole, nous retrouvions ici notre posture de chercheur (en construction).

Un deuxième entretien nous a interpellé quant au changement de statut qui pouvait s'opérer. S'agissait-il alors de conserver notre statut de chercheur ou bien de basculer vers celui de formateur ?

***Entretien avec l'enseignant coordonnateur en Ulis Lycée (UC20) – Juin 2019***

*Nous avons pris contact avec cet enseignant coordonnateur de la même manière que pour les autres. Après avoir convenu d'un jour et d'un horaire, nous nous sommes rendus au sein de son établissement. Il avait été convenu que l'entretien se déroule dans la classe dédiée au dispositif Ulis. L'entretien avait commencé depuis une vingtaine de minutes lorsque nous nous sommes intéressé à son point de vue concernant les attentes des jeunes et de leurs familles. Après un temps d'hésitation, l'enseignant*

*coordonnateur a fondu en larmes et nous a demandé d'interrompre pour quelques instants l'enregistrement, ce que nous avons bien entendu fait. À son retour et à sa demande, il n'a plus été question de poursuivre l'entretien. Pour autant, il ne nous semblait pas opportun de quitter la pièce sans nous être assuré que nous n'avions pas provoquer une prise de conscience relativement déstabilisante. Aussi, nous avons pris le parti de valoriser le travail réalisé en classe notamment les productions plastiques affichées aux murs et au fil de la conversation nous en sommes venues à échanger à propos des parcours de certains jeunes. Ayant pris des informations sur nos fonctions avant d'accepter de faire l'entretien, l'enseignant coordonnateur nous a questionné sur ce que nous proposions en termes de formation auprès des enseignants engagés dans la formation dédiée aux futurs enseignants spécialisés.*

Que faire dans une telle situation ? Fallait-il se défendre d'être ici présent en tant que chercheur et orienter cette demande vers d'autres acteurs de la formation ou bien interrompre l'entretien et répondre aux sollicitations en tant que formateur ?

Tout comme l'exemple précédent, l'entretien a été la source de questionnements pour l'enseignant coordonnateur qui, au fil de l'échange, semblait prendre conscience ou mettre en mots des préoccupations, qui ne semblaient pas encore complètement conscientisées. Ces prises de conscience l'ont affecté au point de ne plus être en mesure d'envisager son exercice professionnel sans obtenir de pistes concrètes pour accompagner les jeunes. Dans ce cadre, nous avons fait le choix, parce que cela nous semblait peut-être alors le « plus facile », de reprendre notre statut de formateur auprès d'adultes et particulièrement auprès d'enseignants spécialisés, d'une part, parce que parallèlement à la construction d'une posture de chercheure, nous poursuivions notre activité professionnelle de formatrice dans le champ de l'Education inclusive ; d'autre part, parce que plusieurs éléments soulevés par l'enseignant nous donnaient à penser qu'un changement était en train de s'opérer et qu'il ne pouvait pas rester sans réponse d'accompagnement. Ainsi, laissant momentanément de côté nos préoccupations de recherches, nous avons pu échanger pendant près de 2h sur des ressources professionnelles mais aussi scientifiques qui permettaient de répondre aux questions qui émergeaient.

Enfin, un troisième entretien nous a particulièrement interpellé en nous obligeant en quelque sorte à prendre position en devenant non plus celui qui initie l'échange autour de ses préoccupations mais celui qui écoute et accueille la parole de l'autre :

***Entretien avec un parent - Juin 2018***

*Les entretiens avec des familles volontaires ont été organisées par l'enseignant coordonnateur et se sont déroulés au centre documentaire de l'établissement (CDI) où une salle avait été réservée. Alors que 5 parents avaient manifesté leur intention de venir, seuls deux d'entre eux se sont présentés. Une mère se présente timidement à la porte de la salle, elle n'ose pas entrer. Alors que nous venions à sa rencontre, elle nous dit ne pas avoir beaucoup de choses à dire mais qu'elle est venue quand même parce*

*que parler avec quelqu'un qui fait des recherches sur les dispositifs Ulis lui paraît intéressant. Elle n'en dira pas plus et s'est installée.*

*L'entretien débute et à peine avons-nous précisé que nous souhaitions qu'elle puisse évoquer avec nous ce qui lui paraissait important par rapport au parcours scolaire de son fils ; elle s'est mise à pleurer. Ses propos nous apparaissaient confus, elle s'excusait de ne pouvoir reprendre pied parce que bien que scolarisé au collège au moment de l'entretien, elle ne voyait pas du tout ce que pourrait être l'avenir de son fils. Elle réussit malgré des émotions qui la submergeaient à nous expliquer que c'est la présentation de notre recherche et les détails glissés par l'enseignant coordonnateur qui avaient déclenché une prise de conscience quant à la construction du projet professionnel de son fils qu'elle voyait encore comme un enfant. Elle n'avait pas osé en parler avec l'enseignant coordonnateur mais avait besoin d'en parler avant avec quelqu'un d'autre.*

Une seule et même question nous a traversé l'esprit face à chacune de ces situations : quelle posture devions-nous adopter en tant que chercheur ? Quelle(s) réponse(s) pouvions-nous apporter ? Nous fallait-il arrêter l'entretien et partir en laissant la personne en proie à ses doutes et ses bouleversements ? Fallait-il au contraire rester mais que faire ou dire alors ? Comment faire en sorte que chacun puisse « sortir » de l'entretien en gardant la face (Goffman, 1967) pour le narrateur comme pour le chercheur ?

Comme le soulignent Berger et Mutuale, l'Autre, c'est la rencontre qui « ouvre à la possibilité de la surprise de l'inattendu. Nous nous heurtons à l'imprévisibilité de l'autre. Une personne se trouve sur notre chemin et, de ce fait même, nous déroute » (Berger, Mutuale, 2019, p. 39). Nous avons pris conscience à ce moment précis que certains acteurs s'étaient emparés de l'opportunité donnée de s'exprimer sur leurs doutes et leurs questionnements jusqu'alors inconscients ou réfrénés. Cela nous invite aujourd'hui à systématiquement interroger les conséquences de nos demandes d'entretiens ainsi que les modalités d'échanges proposées avec pour préoccupation de prêter attention à ce que cela ne devienne douloureux voire destructeur pour certaines personnes (Cifali, 2019, p. 13 ; Prairat, 2017, p. 74).

## 4. Limites de cette recherche

Ce travail de recherche a été mené auprès d'une population bien particulière, celle des jeunes reconnus par la MDPH comme relevant d'un accompagnement par un dispositif Ulis au titre de leurs troubles des fonctions cognitives (TFC). Cela nous a conduit à sélectionner des dispositifs spécifiques en collège et plus spécifiquement en lycée professionnel où la majorité des dispositifs, sans être très nombreux, répondent à cette problématique. Pour autant, les différentes circulaires dont celle de 2015 précisent que la dénomination TFC ne doit pas s'entendre comme une dénomination administrative et que « la constitution du groupe d'élèves d'une Ulis ne doit pas viser une homogénéité absolue des élèves, mais une compatibilité de leurs besoins et de leurs objectifs d'apprentissage, condition nécessaire à une véritable dynamique

pédagogique[156] ». Cela est contradictoire en plusieurs points puisqu'il s'agirait de considérer le dispositif au regard de troubles communs pour les jeunes sans que cela ne constitue une catégorie. D'autre part, le dispositif a pour objectif de permettre aux jeunes de poursuivre des « apprentissages adaptés à leurs potentialités mais en même temps de les regrouper en fonction de leurs besoins pour assurer une certaine dynamique pédagogique. Finalement, nous aurions pu prendre appui sur les dispositifs répondant aux dénominations suivantes : TSLA (troubles spécifiques du langage et des apprentissages), TED (troubles envahissants du développement dont l'autisme) ou encore TMA (troubles multiples associés).

Nos résultats ne peuvent donc pas être généralisés et doivent bien prendre appui sur le contexte d'implantation du dispositif pour prendre tout leur sens ainsi que sur les problématiques spécifiques engendrées par l'accueil des jeunes au sein de ces dispositifs. Deux entretiens menés à l'issue de ces travaux auprès d'enseignants coordonnateurs exerçant en dispositif Ulis au titre des Troubles des fonctions auditives d'une part, et au titre des Troubles des fonctions visuelles d'autre part, soulèvent de la même manière une préoccupation centrée sur l'adaptation aux attendus scolaires de la classe de référence mais en lycée général et technologique. Cependant, si l'enseignant coordonnateur est alors celui qui apporte son expertise auprès de ses collègues et des jeunes quant aux adaptations à mettre en place pour rendre accessibles les apprentissages, ils n'enseignent pas au sein du dispositif auprès des jeunes qui n'accusent pas ou peu de retard scolaire par rapport à leur classe de référence. Ils bénéficient, au même titre que les autres élèves, d'un accompagnement personnalisé.

Concernant la méthodologie mise en œuvre, nous avons voulu porter deux regards complémentaires sur nos hypothèses heuristique en privilégiant dans un premier temps le point de vue des enseignants coordonnateurs sur leurs pratiques et dans un second, les points de vue des différents acteurs à propos d'un seul et même dispositif. Ce croisement a été l'occasion d'expérimenter une approche cherchant à rendre accessibles les entretiens biographiques notamment auprès des jeunes qui ont pu s'exprimer sur leur parcours. Nous n'avons présenté ici les entretiens menés dans le cadre spécifique de cette recherche mais nos tâtonnements en amont et les rencontres avec des jeunes accompagnés par d'autres dispositifs nous invitent à poursuivre dans cette voie prometteuse. En effet, cette méthodologie se situe au plus près des acteurs, mais elle comporte néanmoins une certaine prise de risque pour le chercheur qui peut être pris à parti lors des rencontres. Se pose alors la question de ce qu'il convient de faire. Ce sont près de 12 entretiens durant lesquels les acteurs ont fait état de questionnements et d'éléments personnels. Nous avons par ailleurs dû renoncer à relancer 9 acteurs qui après avoir reçu la retranscription de leur entretien, n'ont plus du tout voulu répondre à nos sollicitations concernant la validation définitive de cette dernière.

Enfin, il nous semble important d'évoquer un biais qui nous a accompagné tout au long de ce travail de recherche, tant au niveau de la conduite d'entretien que de la rédaction de cet écrit. Nous avons progressivement construit notre posture de chercheur en poursuivant notre activité professionnelle de formateur dans le champ de l'éducation inclusive auprès notamment des futurs enseignants spécialisés. Cela a parfois constitué une difficulté concernant la prise de recul pour distinguer les enjeux de formation liés à un référentiel d'une analyse externalisée qui est menée par le chercheur. En référence à l'article de Cros, « le but essentiel du chercheur n'est pas l'amélioration directe d'une pratique : il cherche à produire de nouveaux savoirs aidant à faire progresser la compréhension de certains phénomènes et à apporter un éclairage nouveau

[156]Circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015 portant sur les « Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés »

au fonctionnement du système éducatif » (Cros, 1989, p. 21). Pour autant, le formateur est celui qui est à même de « traduire » ces éclairages, de les questionner au regard des objectifs de formation en fonction des publics qu'il est amené à former. Ajoutons à ces difficultés qu'ayant été précédemment professeure des écoles spécialisées, cela a aussi pu ajouter une contrainte supplémentaire du point de vue de l'écriture.

> *« La révolution qui ouvre aux enfants « différents » les portes de la société où ceux que l'on dit « normaux » vont leur chemin, est une révolution silencieuse et pacifique. C'est dire que cette révolution est une révolution dure. Elle mise sur un retournement des mentalités, alors qu'elle ne dispose que de leviers dérisoires pour qui en prend la mesure au regard de tant de pressions qui peuvent s'exercer sur le cours des choses. Même si les revendications matérialisables y sont de la plus grande urgence, c'est bien de retournement moral qu'il s'agit pour que quelque chose bouge ».* (Hameline, 2011, p. 315)

# Conclusion

Ce travail de recherche visait à interroger les pratiques des acteurs du système éducatif et particulièrement les enseignants coordonnateurs dans la construction d'un parcours de formation adapté aux besoins, aux capacités et aux aspirations des jeunes avec troubles des fonctions cognitives et de leurs familles. À l'heure où nombre de créations de dispositifs Ulis sont annoncées, ces derniers ne peuvent accompagner les jeunes sans que soient interrogées ses finalités, moins au regard d'attendus scolaires communs à tous les jeunes, qu'eu égard à la réalisation du potentiel de chaque jeune, qui nécessite de réinterroger la norme scolaire.

L'analyse des différents entretiens avec l'appui d'une grille d'analyse construite pour guider nos réflexions, nous a permis d'identifier différentes modalités de fonctionnement des dispositifs Ulis. Si la majorité d'entre eux fonctionnement selon une logique « adaptative », quelques-uns, plutôt implantés en lycée, sont engagés dans une logique inclusive voire systémique. Dans ce cadre, une réflexion d'ensemble est portée par l'enseignant coordonnateur et des acteurs de la communauté éducative pour faire évoluer les pratiques non plus seulement à l'échelle du dispositif Ulis mais de l'établissement scolaire.

Il nous semble que l'enseignant coordonnateur peut être un pilier de cette évolution de pensée afin de ne plus s'interroger seulement sur les moyens de permettre au jeune d'être inclus mais plutôt d'engager une réflexion plus profonde auprès de l'ensemble des acteurs du système éducatif pour appréhender la mise en œuvre d'une éducation inclusive. Cette dernière ne peut se contenter d'adapter l'environnement, car il s'agit bien de penser son accessibilité.

Cela conduit les différents acteurs à changer de repères, ce qui n'est pas sans provoquer certaines tensions pouvant à leur tour peser sur les pratiques professionnelles qui façonnent les parcours de scolarisation des jeunes accompagnés par le dispositif Ulis. Les entretiens compréhensifs ont été l'occasion pour les différents professionnels, de donner à entendre leur mobilisation au sein du dispositif. Sous des aspects de conversation mêlant convictions personnelles, humour parfois, mais aussi dérision, nous avons pu explorer le fonctionnement au quotidien.

Afin de comprendre plus finement l'utilisation du dispositif faite par les jeunes et les familles, nous avons eu recours à l'entretien de recherche biographique (Delory-Momberger, 2019). En considération des obstacles communicationnels que pouvaient rencontrer ces derniers, nous avons dû faire preuve de créativité pour favoriser les échanges avec les jeunes afin qu'ils puissent mettre en mots les expériences vécues, mais également leurs projets (Cifali, 2019 ; Janner-Raimondi, 2017). Les entretiens de recherche biographique ainsi conçus ont permis de

proposer des modalités d'échanges qui ont effectivement rendu « accessible » l'entretien en interrogeant à la fois les moyens mis à disposition comme la posture du chercheur.

En prenant comme thématique d'entretien la construction du parcours de formation des jeunes, nous avons cherché à entendre les différents acteurs qui se sont emparés de cette opportunité d'échange avec un chercheur pour exprimer leur point de vue. Cela nous a aidé à comprendre le fonctionnement du dispositif et la construction des parcours.

Lors de la formulation de nos hypothèses heuristiques, nous avions pris comme focale l'engagement du jeune et de sa famille dans la construction d'un parcours de formation. A travers les propos tenus par les différents acteurs du système éducatif, nous avons pu noter que ces derniers s'attendent à un engagement et une implication du jeune et de sa famille. Cependant, l'analyse des modalités de fonctionnement de la majorité des dispositifs Ulis démontre que les conditions de participation du jeune et de sa famille ne sont que très rarement anticipées pour permettre une réflexion au-delà du passage du collège au lycée puis de l'obtention d'une certification de type CAP. Adossées à des échéances scolaires, les rencontres entre les parents et l'enseignant coordonnateur essentiellement, ne donnent pas forcément lieu à des échanges à propos des inquiétudes que formulent les parents quant à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Les parents que nous avons pu rencontrer manifestent des inquiétudes sans parvenir à identifier des professionnels à même de recueillir leurs questionnements.

D'autres parents sont décrits comme faisant entièrement confiance à l'enseignant coordonnateur ou encore aux décisions des différents professionnels. Ils ne prennent que rarement part à la définition d'objectifs communs lors de temps de concertation comme les ESS, ils sont ensuite plus ou moins impliqués dans la mise en œuvre du projet professionnel défini pour leur jeune.

Ces différentes conclusions nous amènent à soulever le poids des responsabilités individuelles et collectives afin d'engager le jeune et sa famille à se sentir légitimes et ne pas être uniquement les bénéficiaires d'un accompagnement -passif- par le dispositif Ulis. Cela supposerait que soient explicitement présentées les missions de l'enseignant coordonnateur, le rôle d'accompagnement par le dispositif Ulis ainsi que les temps de concertations (formels et informels) qui jalonnent la scolarité du jeune et qui nécessitent l'engagement et l'implication des différents acteurs dont le jeune et sa famille.

Mais alors que les jeunes accompagnés par le dispositif Ulis sont amenés à prendre toute leur place dans l'établissement scolaire en tant qu'élève à part entière, nous pouvons nous interroger sur les connaissances et les compétences à développer par l'ensemble des acteurs de la communauté éducative afin de rendre effectif cet accompagnement sur le plan scolaire et professionnel. Mobiliser l'enseignant coordonnateur dans son rôle de personne ressource pour l'éducation inclusive nous semble porteur pour permettre aux professionnels d'amorcer une réflexion à propos de leurs pratiques.

De nouvelles perspectives de recherche émergent à l'issue de ce travail doctoral, comme la nécessité d'interroger plus en finesse les modalités de fonctionnement d'autres types de dispositifs Ulis destinés à accompagner des profils de jeunes repérés comme nécessitant des moyens différents. Plus précisément, il nous semblerait intéressant d'appréhender la place donnée aux jeunes et à leurs familles dans la construction de leur parcours de formation

notamment quand ils relèvent d'autres types de dispositifs ou tout simplement dans le cadre d'une scolarité dite « ordinaire ».

À titre personnel, cette recherche doctorale nous a permis de prendre du recul par rapport à notre posture de formateur auprès d'adultes et de nous engager progressivement à réinterroger nos pratiques pour endosser celle de chercheur. La mise à distance des prescriptions institutionnelles en nous appuyant sur les données de la recherche nous a obligé à questionner sans cesse l'articulation entre appartenir à un terrain de recherche du fait de ses expériences antérieures et de sa fonction actuelle et étudier ce même terrain.

# Bibliographie


Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. (2009). *Les principes clés de la promotion de la qualité dans l'éducation inclusive-Recommandations à l'intention des responsables politiques.* Odense, Danemark.

Albanese, O., Bonvin, Curchod-ruedi, D., P., Doudin, P-A., Ramel, S. (2013). Inclusion scolaire: de l'injonction sociopolitique à la mise en oeuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *ALTER, European Journal of Disability Research*(7), pp. 127-134.

Albrecht Gary L., Ravaud J.-F., Stiker H-J. (2001). L'émergence des disability studies : état des lieux et perspectives. *Sciences sociales et santé, 19*(4), pp. 43-73. Consulté le 1 Juin 2020, sur https://www.persee.fr/doc/sosan_0294-0337_2001_num_19_4_1535

Aliaga,C., Lê, J. (2016). *L'insertion des jeunes sur le marché du travail: l'emploi est majoritaire chez les plus diplômés, l'inactivité domine chez les non-diplômés.* Paris: Insee Références.

Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L., Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive: croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation, 42*(1), pp. 86-121.

Amar, M., Amira, S. (2003). Incapacités, reconnaissance administrative du handicap et accès à l'emploi : les apports de HID. *Revue française des affaires sociales*, pp. 149-165.

Armstrong, F. (2009). Handicap et scolarisation en Angleterre: une politique éducative qui s'appuie sur les "besoins spécifiques" des élèves. *Journée d'étude "le handicap à l'école: travailler ensemble"* (p. 2). Lyon: INRP.

Arstein, S. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association, 35*(4), pp. 216-224.

Assude, T. (2019). Dynamique inclusive, don et reconnaissance. *La nouvelle revue - Education et société inclusives*(19), pp. 13-26.

Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teacher's attitudes towards integration/inclusion: a review of literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), pp. 129-147.

Baluteau, F. (2009). La division du travail pédagogique dans les établissements secondaires français. *Socio-logos [Online]*(4). Consulté le 2 Décembre 2019, sur http://journals.openedition.org/socio-logos/2308

Bariaud, F., Dumora, B. (2004). Les adolescents dans la société aujourd'hui. *L'orientation scolaire et professionnelle, 33*(2), pp. 191-204.

Barrère, A. (2008). Dispositifs éducatifs. Dans A. e. Van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 216-218). Paris: PUF.

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs: un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*(36), pp. 95-116.

Bataille, P., Midelet, J. (2014). *L'école incluisve, un défi pour l'école: repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés.* Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.

Becquemin, M., Montandon, C. (2014). *Les institutions à l'épreuve des dispositifs, les recompositions de l'éducation et de l'intervention sociale.* Rennes: PUR.

Becquet, V. (2008). Citoyenneté et école. Dans A. e. Van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 78-84). Paris: PUF.

Belin, E. (2002). *Une sociologie des espaces potentiels. Logique dispositive et expérience ordinaire.* Bruxelles: De Boeck Université.

Ben Ayed, C. (2019). Des territoires de l'école aux territoires éducatifs : menace ou opportunité pour l'école ? *Administration & Éducation*(162), pp. 33-40.

Benoit, H. (2003). Comment en est-on venu à l'UPI? Forme et signification d'un dispositif. *La nouvelle revue de l'AIS*, pp. 33-48.

Benoit, H. (2003). Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'AIS*, pp. 5-6.

Benoit, H. (2008). De la reproduction des pratiques à leur transformation : le défi de la formation des enseignants. *Reliance, 27*(1), pp. 99-104.

Benoit, H. (2013). Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs: des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 61*, pp. 49-64.

Benoit, H. (2014). Les dispositifs inclusifs: freins ou leviers pour l'évolution des pratiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, pp. 189-204.

Benoit, H. (2017). Integrazione scolastica en Italie special needs en Angleterre et inclusion scolaire en France : convergences et divergences dans le contexte européen. *Education comparée. Revue de recherche internationale et comparative en éducation*, pp. 19-38.

Benoit, H., Feuilladieu, S. (2017). De la typologie des outils numériques dans le champ des EIAH à leur opérationnalité inclusive. *NRAS*(78), pp. 25-45.

Bensa, Fassin. (2002). Les sciences sociales face à l'événement. *Terrain*(38), pp. 5-20.

Bergeron, L., Rousseau, N., Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Education et Francophonie, XXXIX*, pp. 87-104.

Berthoz, A., Jorland, G. (sous la dir.). (2004). *L'empathie [version numérique].* Paris: Odile Jacob.

Blanc, A. (2006). Handicap et insertion professionnelle : égalité et démocratie. *Reliance, 19*(1), pp. 42-49.

Blanc, A. (2009). Conclusion. Dans A. Blanc, *L'insertion professionnelle des travailleurs handicapés* (pp. 283-287). Grenoble: PUG.

Blanc, A. (2017). Handicap est liminalité. Dans S. e. Korff-Sausse, *Handicap: une identité entre-deux* (pp. 61-76). Toulouse: ÉRES.

Bloch-Lainé, F. (1977). *Étude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées.* Paris: La Documentation Française.

Bonville, J. (2006). Chapitre 2. Problématique, hypothèses et plan de recherche. Dans J. Bonville, *L'analyse de contenu des médias: de la problématique au traitement statistique* (pp. 35-100). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Boulemia, A., Pons, Y. (2018). L'insertion des jeunes sur le marché du travail: un passage fréquent par Pôle emploi pour tous, un accès à l'emploi plus rapide chez les diplômés. Dans Céreq, *Jeunesse(s) et transitions vers l'âge adulte: quelles permanences, quelles évolutions depuis 30 ans?* (pp. 87-98). Marseille: Céreq.

Bouquet, B., Dubéchot, P. (2017). Parcours, bifurcations, ruptures, éléments de compréhension de la mobilisation actuellede ces concepts. Dans *Du projet au parcours* (pp. 13-23). ÉRES "Vie sociale".

Bouquet, B., Dubéchot, P. et Jaeger, M. (2017). Introduction. Toulouse: ÉRES "Vie sociale".

Bourneville, D.-M. (1905). *Les enfants anormaux au point de vue intellectuel et moral.* Paris: Progrès médical. Consulté le 3 Décembre 2019, sur https://archive.org/details/BIUSante_82252x03/page/n3

Boutinet, J.-P. (2002). Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement. *Education permanente*(153), pp. 241-250.

Boutinet, J.-P. (2007). L'espace contradictoire des conduites à projet: entre le projet d'orientation du jeune et le parcours atypique de l'adulte. *L'orientation scolaire et professionnelle, 36*(1), pp. 19-32.

Boutinet, J.-P. (2019). Démarche de projet. Dans C. Delory-Momberger, *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 323-326). Toulouse: ERES.

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant.* PUF, coll. "Psychologie d'aujourd'hui".

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures des enseignants dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées.* Rennes: PUR.

Caillaud, P., Zimmerman, B. (2011). Sécurisation des parcours et liberté professionnelle: de la "flexicurité" aux capacités. *Formation emploi, Revue française de sciences sociales*(113), pp. 33-48.

Calvez, M. (1994). Le handicap comme situation de seuil : éléments pour une sociologie de la liminalité. *Sciences sociales et santé, 12*(1), pp. 61-88.

Campbell, F. (2001). Inciting Legal Fictions: "Disability's" date with Ontology and the Ableist Body of the Law. *Griffith Law Review, 10*(1), pp. 42-62.

Canevaro, A. (2007). Lier école, formation, emploi. Dans D. Poizat, *Désinsulariser le handicap* (pp. 147-152). Toulouse: ÉRES.

Capul, M., David, M., Pepin, M. & Pineau, J. (2010). 1. Le secteur de l'« enfance inadaptée ». Dans M. Capul, *L'invention de l'enfance inadaptée: l'exemple de Toulouse Saint Simon (1950-1975)* (pp. 29-77). Toulouse: ERES.

Céreq. (2018). Avant-propos. Dans C. Echanges, & Céreq (Éd.), *Jeunesse(s) et transitions vers l'âge adulte: quelles permanences, quelles évolutions depuis 30 ans?* (Vol. 6, pp. 5-7). Marseille: Céreq.

Champagnac, P., Mérini, C. (2017). La coopération liée aux situations de handicap. Partenariats et non-dits. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 77*, pp. 153-168.

Charlier, P., Peeters, H. (1999). De la bienveillance dispositive. *HERMES*(25), pp. 245-259.

Chauvière, M. (1992). De la sphère familiale à la sphère publique. La construction sociale de l'usager par un mouvement familial durant les années quarante et ses contradictions. Dans M. G. Chauvière, *Les usagers entre marché et citoyenneté* (pp. 93-120). Paris: L'Harmattan.

Chevallier-Rodrigues, E., Courtinat-Camps, A., de Léonardis, M. (2016). Dix années de politique inclusive à l'école, quel bilan? *Carrefours de l'éducation*(42), pp. 215-239.

Cifali, M. (2019). *Préserver un lien - Ethique des métier de la relation.* Paris: PUF.

Clot Y., Faïta D. (2000). Clot Y., Faïta D., Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes, Travailler, 2000, 4 De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique [En ligne], 1*(1), pp. 7-42.

CNESCO. (2016). *De vraies solutions pour l'enseignement professionnel. Dossier de synthèse.* Paris. Consulté le 12 Janvier 2019, sur https://www.cnesco.fr/fr/dossier-enseignement-professionel/

Cnesco. (2018). *Conférence de comparaisons internationales- Dossier de synthèse - Comment l'école française aide-t-elle les élèves à construire leur orientation?* Paris: CESE.

Commission des communautés européennes. (1995). *Enseigner et apprendre - vers la société cognitive.* Livre blanc sur l'éducation et la formation , Bruxelles. Consulté le 2 Juin 2020, sur https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-fr

Commission européenne. (2000). *Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire. Seize indicateurs de qualité.* Bruxelles: Direction générale de l'éducation et de la culture.

Conseil de l'union européenne. (2009). *Conclusions du Conseil concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation ("Éducation et formation 2020").* Bruxelles. Récupéré sur https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/educ/107623.pdf

Constans, S., Alcorta, M., Rouyer, V. (2017). Des enfants citoyens ou des citoyens en devenir? Enjeux et paradoxes de l'éducation à la citoynneté. *La Revue Internationale de l'Education Familiale*(41), pp. 23-44.

Conus, X., Ogay, T. (2018). Quand l'enseignant s'imagine collaborer avec le parent. Etude de cas autour de la confiance. *La Revue Internationale de l'Education Familiale*(44), pp. 45-65.

Coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020»). (2016). *Conclusions du Conseil concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation.*

Courty, Dugas, Rollin, et Sivilotti. (2019). L'apport des éthiques du care et des théories de la médiation pour penser l'inclusion scolaire/universitaire des jeunes suivis pour des maladies graves chronicisées. Dans E. Dugas, *Handicap et recherches. Regards pluridisciplinaires*,pp. 91-106. CNRS Editions.

Daunay, B., Fluckiger, C. (2011). Enfant-élève-apprenant : une problématique didactique. *Recherches en didactiques, 11*(1), pp. 7-15.

Delory-Momberger, C. (2010). Le biographique : quel espace de recherche dans les sciences de l'éducation ? *Actualité de la recherche en éducation et en formation, congrès de l'AREF*, (p. 12).

Genève.Delory-Momberger, C. (2017). De quel savoir la recherche biographique en éducation est-elle le nom ? *Le sujet dans la cité, 6*, pp. 9-22.

Delory-Momberger, C. (2019). Entretien de recherche biographique. Dans C. Delory-Momberger, *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 342-345). Toulouse: ÉRES.

Deltand, M. (2017). Penser la posture d'accompagnement. Être "au-dessus", "derrière" ou "à côté" de l'apprenant. *Musique et pédagogie, 32*(2), pp. 29-39.

Demazière, D. (2005). Pratiques de l'enquête et usages de l'entretien (biographique) en sociologie. *Colloque "l'analyse secondaire en recherche qualitative"*, p. 9. Grenoble.

Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives, ARQ Association pour la Recherche Qualitative*, pp. 61-83.

Demazière, D., Dubar, C. (2009). *Analyser les entretiens biographqies, l'exemple de récits d'insertion* (éd. 3ème). Université de Laval: Presses Universitaires de Laval.

Demeuse, M. (2004). *A Set of Equity Indicators of the European Education Systems. A synthesis.* Örebro (Sweden): Örebro University.

Demeuse, M. et Baye, A. (2005). Chapitre 8: Pourquoi parler d'équité? Dans M. B.-H. Demeuse, *Vers une école juste et efficace, 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 149-170). De Boeck Université.

Demeuse, M., Baye, A. (2008). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens. *Revue française de pédagogie*(165), pp. 91-102.

Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M., Nicaise, J. (2005). Chapitre 17. Comment développer un système d'indicateurs d'équité au niveau européen? Dans J. S. Nicaise, *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 337-353). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Desombre, C., Carpentier, J-J., Vincent, E., Sansen, J., Maiffret, C., Ryckebusch, C. (2013). Identifier des besoins éducatifs particuliers: analyse des obstacles et propositions pour l'action. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*(62), pp. 197-207.

Desombre, C., Delelis, G., Lachal, M., Urban, E., Roye, L., Gaillet, F., Antoine, L. (2008). Stéréotypes de la difficulté scolaire : un outil de recueil. *L'orientation scolaire et professionnelle, 37*(2), pp. 215-239.

Donnely, V., Watkins, A. (2011). Former les enseignants à l'inclusion en Europe. *NRAS*(55), pp. 11-16.

Dorison, C. (2015). La question de la scolarisation dans les établissements spécialisés en France : 1975-2009. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 2*(70-71), pp. 67-78.

Douglas, M. (1999). *Comment pensent les institutions.* La découverte.

Dubar, C. (2000). *La socialisation.* Paris: Armand Colin.

Dubar, C. L. (2010). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation.* Paris: Presses Universitaires de France.

Dubet, F. (2008). Justice. Dans A. Van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 549-553). Paris: PUF.

Ébersold, S. (2003). Logiques et dynamiques d'un système ouvert: l'UPI. *La nouvelle revue de l'AIS*, pp. 7-18.

Ébersold, S. (2008). Scolarisation en milieu ordinaire, espaces de coopération et dynamiques coopératives. *Alter, European Journal of Disability Research, 2*, pp. 193-208.

Ébersold, S. (2013). Famille, handicap et citoyenneté: de l'injonction à la parité de participation. *ERES/ Contraste*(37), pp. 93-108.

Ébersold, S. (2015). Inclusif. Vous avez dit inclusif? L'exemple du handicap. Dans *Vie sociale* (Vol. 11, pp. 57-70). Toulouse: ÉRES.

Ébersold, S. (2017). L'école inclusive, face à l'impératif d'accessibilité. *Education et Sociétés, 40*, pp. 89-103.

Ébersold, S. et Mauguin, M. (2016). Droit à l'éducation et accessibilité. Dans G. e.-P. Pelgrims, *Réinventer l'école? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (pp. 21-36). Paris: INSHEA.

Ébersold, S., Armagnague-Roucher, M. (2017). Importunité scolaire, orchestration de l'accessibilité et inégalités. *Education et Sociétés*(39), pp. 137-152.

Ébersold, S., Cordazzo, P. (2015). Passage à l'âge adulte, handicap et configurations inclusives. *Agora débats/jeunesses, 71*(3), pp. 55-67.

Ébersold, S., Detraux, J-J. (2003). Scolarisation des enfants atteints d'une déficience: configurations idéologiques et enjeux. Dans G. P. Chatelanat, *Education et enseignement spécialisés: ruptures et intégrations* (pp. 77-92). De Boeck Supérieur - Raisons éducatives.

Ébersold, S., Detraux, J-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier: enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. (E. Masson, Éd.) *ALTER, European Journal of Disability Research*, 7(2), pp. 102-115.

Ébersold, S., Dupont, H. (2019). Evaluation des besoins, importunité scolaire et réinvention de l'inéducable. *La nouvelle revue- Education et société inclusives*(86), pp. 65-78.

Endrizzi, L. (2009). La relation école-emploi bousculée par l'orientation. *Dossier d'actualité n°47- Septembre 2009*. Consulté le 12 Avril 2018, sur http:/www.inrp.fr/vst

ENSFEA. (2019). Appel à communication - Colloque international interdisciplinaire. *Changement et professionnalisation*, (p. 2).

Farge, A. (2002). Penser et définir l'événement en histoire. Approche des situations et des acteurs sociaux. *Terrain*(38), pp. 69-78.

Feyfant, A. (2013). *Quels contenus pour l'enseignement obligatoire?* Dossier d'actualité veille et analyses IFÉ, ENS de Lyon, Lyon. Consulté le Novembre 7, 2019

Feyfant, A. (2017). *A la recherche de l'autonomie des établissements.* Dossier de veille de l'IFÉ (118). ENS de Lyon: Ifé.

Finlay, W-M-L., Lyons, E. (2001). Questions méthodologiques das l'entretien et l'utilisation des questionnaires d'auto-évaluation avec des personnes avec une déficience intellectuelle. *Psychological Assesment, 3*(13), pp. 319-335.

Fougeyrollas P, Cloutier R., Bergeron, H., Côté, J., St Michel, G. (1998). *Classification québécoise : Processus de production du handicap.* Québec: RIPPH/SCCIDIH.

Friant, N. (2013). Egalité,équité et justice en éducation [en ligne]. *Entornos, 26*(1), pp. 137-149. Consulté le 2 Juin 2019, sur https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01389373/document

Fuselier, B., Lannoy, P. (1999). Comment "aménager" par le management. *HERMES*(25), pp. 181-197.

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en : Il n'y a pas de vie minuscule.* Toulouse: ÉRES.

Garel, J.-P. (2002). Respecter les différences: une exigence ambivalente. *La nouvelle revue de l'AIS*(19), pp. 23-34.

Garel, J.-P. (2010). De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive: d'une normalisation à l'autre. *Journal des anthropologues, Association française des anthropologues*, pp. 143-165.

Gaussel, M. (2018). A l'école des compétences sociales. *Dossier de veille de l'IFE(121)*. Lyon. Récupéré sur http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/121-janvier-2018.pdf

Cour des Comptes (2017). *Gérer les enseignants autrement.* Cour des Comptes. Récupéré sur https://www.ccomptes.fr/fr/documents/39998

Germain, S. (2018). *Le management des établissements scolaires: Écoles - Collèges - Lycées.* Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Ghiglione, R. (1986). *L'homme communiquant.* Paris: Armand Colin.

Giami, A. (1986). La prise en compte du cadre et des processus dans un dispositif de recherche. *Bulletin de psychologie*(377), pp. 769-776.

Gibert, A.-F. (2018). *Le travail collectif enseignant, entre informel et institué.* Lyon: IFE.

Gibson, A., Meuret, D. (1995). *The development of Indicators on Equity in Education.* Paris: OCDE, Center for Educational Research and Innovation.

Gillig, J.-M. (1999). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école.* Paris: DUNOD.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne.* Les Éditions de Minuit.

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

Gonthier, F. (2007). L'égalité méritocratique des chances : entre abstraction démocratique et réalisme sociologique. *L'Année sociologique, 57*, pp. 151-176.

Gremion, L. (2003). Formation des maîtres: tension entre théorie et pratique, quelques réflexions d'une formatrice. *Revista Dialogo Educational*, pp. 45-55.

Gremion, L. (2016). Intégration et inclusion scolaires: rôles des communautés éducatives. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, pp. 1-2.

Gremion, L., Ramel, S. (2017). Avant propos. Dans V. G. Angelucci, *Vers une école inclusive. Regards croisés sur les défis actuels.* Presses de l'Université d'Ottawa.

Grisay, A. (1984). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires. *Revue de la Direction générale de l'organisation des études*(9), pp. 3-14.

Grossetti, M. (2004). *Sociologie de l'imprévisible. Dynamiques de l'activité et des formes sociales.* Paris: PUF.

Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs (GERESE). (2003). *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs.* Liège: Service de Pédagogie expérimentale, Université de Liège.

Guichard J., Huteau, M. (sous la dir.). (2007). *Orientation et insertion professionnelle - 75 concepts clés.* Malakoff: DUNOD.

Guichard, J. (2002). Problématiques et finalités du conseil en orientation. *Formation professionnelle*, pp. 5-20.

Guichard, J., Falbierski, E. (1994). Compétences et projets : mots vides de sens ou concepts pertinents pour l'insertion des jeunes en difficulté ? *Carriérologie, 5*(3), pp. 427-453.

Guillemette, F., Boisvert, D. (2003). L'entrevue de recherche qualitative avec des adultes présentant une déficience intellectuelle. *Recherches qualitatives*(23), pp. 15-26.

Guirimand, N. et Mazereau, P. (2016). Inclusion scolaire et professionnalités enseignantes entre attentes et contradictions. Dans L. B. Ibernon, *2005-2015- Quelles évolutions en matière d'inclusion?* (pp. 47-60). Paris: Armand Colin.

Husson, L. et Pérez, J-M. (2016, Novembre). Handicap et inclusion à l'école: entre mondialisation des droits et agir éducatif. *Carrefours de l'éducation*(42), pp. 187-200.

Hutmacher, W., Cochrane, D., & Bottani, N. . (2001). *In pursuit of equity in education: using international indicators to compare equity policies.* Dordrecht: Kluwer .

Jaeger, M. (2017). Une nouvelle temporalité dans l'action sociale et médico- sociale. Dans *Du projet au parcours* (Vol. 18, pp. 45-56). ÉRES "Vie sociale".

Janner Raimondi, M. & Midelet, J. (2014). Construction du projet professionnel en Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) : importance du questionnement éthique pour l'enseignant spécialisé. In : M-J. Thiel (dir.) Les enjeux éthiques du handicap. (p.151-164). Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg.

Janner Raimondi, M. (2015). Questions d'éthique et entretien: une question philosophique. Dans D. Bedoin & R. Scelles (Dirs). S'exprimer et se faire comprendre. Entretiens et situations de handicap (pp. 23-43). Toulouse: ÉRES.

Janner Raimondi, M. (2017). *Visages de l'empathie en éducation.* Nîmes: Champ social éditions.

Janner Raimondi, M. (2018). Empathie du chercheur dans la conduite d'entretiens d'adolescents malades chroniques : nécessité d'un encadrement éthique et d'une posture clinique. In : M. Janner Raimondi & A. Trouvé (Dir.). L'engagement éthique en éducation et en recherche. (Chapitre V, p.93-113). Rouen : Presses universitaires Rouen Le Havre, collection « Penser les valeurs en éducation et en formation ».

Jellab, A. (2017). La professionnalisation des enseignants du secondaire en France. Entre injonctions institutionnelles et approche sociologique. *Éducation et socialisation [Online]*(46). Consulté le 2 Juin 2020, sur http://journals.openedition.org/edso/2669

Jorro, A. (2016). « Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré ». eJRIEPS (En ligne), n° 2, avr. 2016, pp. 114-

132. (s.d.). *JORRO Anne. « Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré ». eJRIEPS (En ligne), n° 2, avr. 2016, pp. 114-132*.

Jumel, S. (2019). *Rapport fait au nom de la commission d'enquête sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République, quatorze ans après la loi du 11 février 2005.* Assemblée nationale.

Kann, U. (1988). L'orientation professionnelle et le marché du travail : orienter pour changer ou pour domestiquer? (UNESCO, Éd.) *Perspectives - Revue trimestrielle de l'éducation*(68), pp. 509-520. Consulté le 2 Juin 2020, sur https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000082494_fre&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_8a91d11c-49e5-4938-98b0-9dd5a01dc6e7%3F_%3D082491freo.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif.* Paris: Nathan.

Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif* (éd. L'enquête et ses méthodes). Armand Colin.

Kittay, E. F. (2015). Le désir de normalité. Quelle qualité de vie pour les personnes porteuses de handicap cognitif sévère? *ALTER -European Journal of Disability Research, 9*, pp. 175-185.

Klein, A., Brackelaire, J-L. (1999). Le dispositif: une aide aux identités en crise. *HERMES*(25), pp. 67-81.

Kraïem, S. & Bertsch, J. (2011). Adaptation française d'une échelle d'auto-handicap : la Self-Handicapping Scale. *Revue internationale de psychologie sociale, 24*(2), pp. 5-31. Récupéré sur https://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2011-2-page

Ladsous, J. (2017). Parcours...Projet ou bien, et si le parcours conduisant au projet. Dans *Du projet au parcours* (Vol. 18, pp. 105-108). ERES "Vie sociale".

Lagache, D. (1946). Nomenclature et classification des jeunes inadaptés*. Sauvegarde,* n°2, juin 1946, p. I-VIII ; n°3, juillet 1946, p. IX-XII ; n° 4, octobre 1946, p. XIII-XX.

Laidier, L. (2015). *A l''école et au collège, les enfants en situation de handicap constituent une population fortement différenciée scolairement et socialement.* Note d'information, DEPP.

Lansade, G. (2016). *La vision des inclus - Ethnographie d'un dispositif d'inclusion scolaire à destination.*Thèse de doctorat. Paris.

Lantheaume, F. (2008). De la professionnalisation à l'activité. *Recherche et formation*(57), pp. 9-22.

Le Boterf, G. (2013). Travailler en réseau et en partenariat, comment en faire une compétence collective [version numérique pour tablette]. (3ème). (Eyrolles, Éd.) Paris.

Le Breton, D. (2007). Viser l'excellence personnelle. Dans D. Poizat, *Désinsulariser le handicap* (pp. 211-222). ÉRES.

Le Douaron, P. (2002). La formation tout au long de la vie: Promotion René Cassin. *Revue française d'administration publique, 104*(4), pp. 573-580.

Lefèvre, L., Marsault, C. (2018). Le besoin éducatif particulier, un moment d'exception pédagogique: regards croisés des enseignants du premier et du second degré. *La nouvelle Revue Education et Société inclusive, 81*(1), pp. 173-183.

Léon, A. & Roche, P. (2018). Chapitre VI. Vers l'intégration des institutions scolaires et universitaires (1875-1945). Dans A. Léon, *Histoire de l'enseignement en France* (pp. 88-106). Paris: PUF.

Leroyer, L., Midelet, J. (2020). Personne ressource pour l'éducation inclusive : des discours et des actions révélateurs d'enjeux de formation et de recherche. *La nouvelle revue- éducaion et société inclusives, 88*, pp. 241-255.

Leroyer,L., Midelet, J. (2019). Exercer la fonction de « personne-ressource » : des actions conduites par des enseignants spécialisés révélatrices d'enjeux de formation pour la préparation Au CAPPEI. *Colloque Elmecara .* Bordeaux.

Lespinet-Najib, V., Belio, C. (2013). Lespinet-Najib, V. & Belio, C. (2013). Classification des handicaps : enjeux et controverses. Hermès, La Revue, 66(2), pp. 104-110.

Limoges, J. (2000). A l'aube du 21ème siècle: le conseil d'orientation scolaire et professionnelle. *Revue internationale de carriérologie*.

Loisy, C., Carosin, E. (2017). Concevoir et accompagner le développement du pouvoir d'agir des adolescent.e.s dans leur orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne], 46*(1). Récupéré sur http://journals.openedition.org/osp/5332 ; DOI : https://doi.org/10.4000/osp.5332

Mainardi, M. (2010). *Pour une pédagogie inclusive, la pédagogie de l'accessibilisation et les personnes avec des incapacités de développement.* Thèse de doctorat, Fribourg (Suisse).

Marcel, J-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. (2007). Introduction. Le métier d'enseignant: nouvelles pratiques, nouvelles recherches. Dans J.-F. e. Marcel, *Coordonner, collaborer, coopérer* (pp. 7-17). De Boeck Supérieur, « Perspectives en éducation et formation » .

Marcel, J-F., Murillo, A. (2014). Analyse du fonctionnement de collectifs d'enseignants : proposition méthodologique. *Questions Vives [Online]*(21). Consulté le 12 Décembre 2019, sur http://journals.openedition.org/questionsvives/1507 ; DOI : 10.4000/questionsvives.1507

Marquis, N. (2015). III. Le handicap, révélateur des tensions de l'autonomie. *Revue interdisciplinaire d'études juridiques, 74*(1), pp. 109-130.

Martinez, L., Terraz, T. (2016). Partenariat et coordination pluriprofessionnelle - Approche relationnelle et interlocutive de la personne. Dans L. B. Ibernon, *2005-2015- Quelles évolutions en matière d'inclusion?* (pp. 61-74). Paris: Armand Colin.

Matus, M. (2018). Se convertir à la sortie du chômage ou comment revenir à une position de "débutant". Dans Céreq, *Jeunesse(s) et transitions vers l'âge adulte: quelles permanences, quelles évolutions depuis 30 ans?* (pp. 99-109). Marseille: Céreq.

Mazereau, P. (2002). *La déficience mentale chez l'enfant entre école et psychiatrie.* Paris: L'Harmattan.

Mazereau, P. (2011). Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés chez des enseignants généralistes et spécialisés. *Travail et formation en éducation [En ligne]*(8). Récupéré sur http://journals.openedition.org/tfe/1562

Mazereau, P. (2016). Les apports de la socio-histoire à la compréhension du traitement des difficultés scolaires et des handicaps des élèves au sein de l'école en France.(1904-2013). *Éducation et sociétés*(38), pp. 37-52.

Mazereau, P., Laville, M. (2019). Sociohistoire des enjeux de la collaboration médico-pédagogique :

des commissions d'orientation de l'éducation spéciale aux équipes pluridisciplinaires d'évaluation (1909-2018). *La Nouvelle Revue-Éducation et Société Inclusives (87), pp*. 207-222.

McDonald, K-E., Keys, C-B., Henry, D-B. (2008). Gatekeepers of science: attitudes toward the research participation of adults with intellectual disability. *American Journal on Mental Retardation, 6*(113), pp. 466-478.

Mège-Courteix, M.-C. (1999). *Les aides spécialisées au bénéfice des élèves, une mission de service public.* Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.

Mérini, C., Thomazet, S. (2016). Faciliter la coopération entre les différents acteurs de l'école inclusive. *Les cahiers des PEP, 1*(2), 25-31.

Mérini, C., Thomazet, S. (2016). Faciliter la coopération entre les différents acteurs de l'école inclusive. *Revue de la Fédération Générale des PEP*, 25-31. Récupéré sur https://www.researchgate.net/publication/310329560

Mérini, C., Thomazet, S., Ponté, P. (2014). Un cadre théorique et méthodologique pour l'observation des pratiques collaboratives des maîtres E. *Recherches en éducation*(19), pp. 108-118.

Midelet et Scelles. (2015). Troubles cognitifs: Connaissance des besoins spécifiques des personnes déficientes intellectuelles. Dans D. Bedoin, *S'exprimer et se faire comprendre: Entretiens et situations de handicap* (pp. 71-94). Toulouse: ÉRES.

Midelet, J. (2015). Construire son projet personnel et professionnel avec le dispositif des unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS): Une exigence paradoxale. *Agora débats/jeunesses, 71*(3), pp. 83-97.

Midelet, J. (2019). Le chercheur et la conduite d'entretien: donner vie à la parole des acteurs. *Colloque ELMECARA- Accompagnement, médiation et altérités: de l'inclusion prescrite à l'inclusion réelle.* Bordeaux.

Midelet, J. (2019). Les dispositifs Ulis, enjeux d'un dispositif de transition. *La Nouvelle Revue-Éducation et Société Inclusives, 1*(85), pp. 71-86.

Moisan, C. (2017). Introduction: Ne laisser aucun élève au bord du chemin : utopie ou feuille de route ? *Administration & Éducation*(155), pp. 9-10.

Monceau, G. (2001). De la classification des individus à celle de leurs devenirs dans l'institution scolaire. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*(43), pp. 27-36.

Monteil, J-M., Huguet, P. (2013). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Grenoble: PUG.

Moscovici, S. (1977). *Essai sur l'histoire humaine de la nature [en ligne].* (Flammarion, Éd.) Paris. Consulté le 12 Mai 2020, sur http://classiques.uqac.ca/contemporains/moscovici_serge/style_comportement_minorite/style_comportement_minorite_texte.html

Muel-Dreyfus, F. (1975). L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale [en ligne]. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 1*(1), pp. 60-74.

Munoz-Dardé, V. (2000). *La justice sociale. Le libéralisme égalitaire de John Rawls.* Paris: Nathan Université. Collection 128.

Murphy, R. (1990). *Vivre à corps perdu.* Paris: Plon.

Nootens, P., Debeurne, G. (2010.). L'enseignement en contexte d'inclusion : proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 13*(2), pp. 127-144.

OCDE. (2016). *Les compétences au service du progrès social: le pouvoir des compétences socio-affectives.* Paris.

OCDE. (2019). *Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)- Résultats du PISA 2018.*

ONU. (1996). *Education for All: achieving the goal.* Amman.

ONU. (2000). *Forum mondial sur l'éducation, Dakar: rapport final.* Dakar, Sénégal.

ONU. (2006). *Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées.*

ONU. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD).*

ONU. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education.*

ONU. (2019). *Forum international sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation.* Cali (Colombie).

Pansu, P. & Beauvois, J.L. (2004). Juger de la valeur sociale des personnes : les pratiques sociales d'évaluation. Dans P. &. (Eds.), *La psychologie appliquée à l'analyse des problèmes sociaux* (pp. 125-151). Paris: PUF.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique.* Paris: L'Harmattan.

Paul, M. (2011). Le coaching comme « art de la conversation »: L'enjeu de sa posture. *Revue internationale de psychosociologie, XVII*(42), pp. 123-147.

Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers, 3*(110), pp. 13-20.

Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*(62), pp. 91-108.

Peeters,H., Charlier,P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *HERMES*(25), pp. 15-23.

Pelgrims, G. (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers: une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue -Education et société inclusives*(86), pp. 43-63.

Pelgrims, G. et Perez, J-M. (2016). L'école dite "inclusive"? Sans des injonctions insttutionnelles, conceptions théoriques, pratiques et points de vue des acteurs. Dans G. e.-M. Pelgrims, *Réinventer l'école?Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (pp. 9-18). Toulouse: INSHEA.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail.* Paris: ESF.

Pinell, P., Zafiropoulos, M. (1978). La médicalisation de l'échec scolaire. *Actes de la recherche en sciences sociales n°24*.

Plaisance, E. (2009). *Autrement capables: École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées.* Paris: Autrement.

Plaisance, E. (2009). Introduction. Dans E. Plaisance, *Autrement capables: école, emploi, société: pour l'inclusion des personnes handicapées* (pp. 7-11). Paris: Autrement.

Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A. & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion : Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 37*(1), pp. 159-164.

Polin, R. (1997). Justice sociale ou équité sociale. *La République entre démocratie sociale et démocratie aristocratique*, pp. 212-232.

Poucet, B. (2016). La fabrication de la loi du 11 février 2005 et la question de la scolarisation des enfants handicapés. Dans L. B. Ibernon, *2005-2015- Quelles évolutions en matière d'inclusion?* (pp. 33-45). Paris: Armand Colin.

Prairat, E. (2017). *Eduquer avec tact.* Paris: ESF.

Puig, J. (2015). Pour devenir inclusive, l'école a-t-elle encore besoin de spécialiser les enseignants? *Contrastes*(42), pp. 41-62.

Raab, R. (2016). Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire. *Education et socialisation [En ligne]*(41). Récupéré sur http://journals.openedition.org/edso/1663

Rawls, J. (2008). *La justice comme équité*. Paris: La Découverte

Reist, C. (2020). *Les jeunes ni en études, ni en emploi, ni en formation (NEET) : quels profils et quels parcours ?* DARES.

Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit I, l'intrigue et le récit historique.* Paris: Editions du Seuil.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre.* Paris: Seuil.

Rossignol, C. (1998). Quelques éléments pour l'histoire du "Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral" de 1943. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière » [En ligne], 1*. doi:10.4000/rhei.11

Rossignol, C. (2000). La législation « relative à l'enfance délinquante » : De la loi du 27 juillet 1942 à l'ordonnance du 2 février 1945, les étapes d'une dérive technocratique. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*(3), pp. 17-24.

Saint-Martin, C. d.(2018). Linclusion des élèves en situation de handicap au sein de l'école primaire au prisme de leur participation sociale. *La Nouvelle Revue-Éducation et Société Inclusives, 3*(83-84), pp. 45-57.

Saint-Martin, C. d. (2014). *Que disent les élèves de CLIS 1 de leur(s) places(s) dans l'école? Un empan liminal.* Thèse de doctorat, Université de Cergy Pontoise.

Salbreux, R. (2010). L'école handicapée : de la classe de perfectionnement à l'inscription scolaire obligatoire. *Journal des anthropologues*(122-123), pp. 115-142.

Salbreux, R. (2017). Entre inclusion et exclusion. Dans S. e. Korff-Sausse, *Handicap: une identité entre-deux* (pp. 77-92). Toulouse: ÉRES.

Sanchez, J. (2007). Rendre accessible. Dans D. Poizat, *Désinsulariser le handicap* (pp. 191-197). Toulouse: ÉRES.

Schaller, J.-J. (2007). Un lieu apprenant: de l'habitus à l'historicité de l'action. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*(36/1), pp. 83-93.

Schön, D. (1993). *Le Praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal: Editions Logiques.

Stiker, H. (2009). Comment nommer les déficiences ? *Ethnologie française, 39*(3), pp. 463-470.

Stiker, H.-J. (2007). Qualifier pour pérenniser. Dans D. Poizat, *Désinsulariser le handicap* (pp. 153-160). ERES.

Stiker, H.-J. (2013). *Corps infirmes et sociétés - 3e édition.* Paris: Dunod.

Taddéi, F. (2017). *Vers une société apprenante : rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie.* MEN.

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*(34), pp. 123-139.

Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*(177), pp. 11-17.

Thomazet, S., Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions Vives [En ligne]*(21). Récupéré sur http://journals.openedition.org/questionsvives/1509

Thomazet, S., Merini, C., Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves: Analyse de l'activité d'enseignants néo-titulaires à partir des dilemmes professionnels qu'ils rencontrent. Nouvelle Revue de l'ASH. n°65. 1-12. *NRAS*(65), pp. 1-12.

Toullec-Théry, M., Nédélec-Trohel, I. (2010). École et inclusion. *Recherche et formation*(64), pp. 123-138.

Tourette-Turgis, C., Thievenaz,J. (2012). La reconnaissance du pouvoir d'agir des sujets vulnérables: un enjeu pour les sciences sociales. *Le sujet dans la cité*(3), pp. 139-151.

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire - Dispositifs et pratiques pédagogiques.* De Boeck Education.

UNESCO. (2003). *Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation. Un défi et une vision.* Paris.

UNESCO. (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion: assurer l'acès à l'éducation pour tous.* Paris.

UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation.* Paris.

UNESCO. (2012). *Combattre l'exclusion dans l'éducation: guide d'évaluation des systèmes éducatifs pour des sociétés plus inclusives et plus justes.* Paris.

UNESCO. (2015). *Rapport mondial sur le suivi de l'éducation pour tous.* Paris.

UNESCO. (2015). *Repenser l'éducation, vers un bien commun mondial?* Paris.

UNESCO. (2019). *Engagement de Cali envers l'équité et l'inclusion dans l'éducation.* Cali, Colombie.

Van Gennep, A. (1909 (1981)). Les rites de passage, étude systématique des rites. (1. 2. ison des Sciences de l'homme. Paris : Éditions A. et J. Picard, Éd.) Paris. Consulté le 3 Janvier 2020, sur

http://classiques.uqac.ca/classiques/gennep_arnold_van/rites_de_passage/rites_de_passage.html

Van Zanten, A. (2002). La profession enseignante en France, quelles évolutions? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*(30), pp. 85-93.

Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). Chapitre 1. Distinguer l'accompagnement professionnel. Dans M. &.-M. Vial, *L'accompagnement professionnel : Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative* (pp. 19-71). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Vial, M., Hugon, M-A. (1998). *La Commission Bourgeois (1904-1905). Documents pour l'histoire de l'éducation spécialisée.* Paris: CTNERHI.

Vial, M., Hugon, M-A. (2009). Anormalité, débilité, inadaptation, handicap socio-culturel, fragilité: une histoire sans cesse recommencée? *Champ social- Spécificités*(2), pp. 21-32.

Virat, M. (2014). Vers une conception de l'élève-sujet : la relation enseignant-élève en dispositif relais. *Éducation et socialisation*(36). Consulté le 20 Janvier 2020, sur http://journals.openedition.org/

Vuillemenot, B. (1985). La genèse de "l'histoire de vie". De l'enquête au texte. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*(45), pp. 65-80.

Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People.* London: Her Majesty's Stationery Office.

Weisser, M. (2010). Dispositif didactique? Dispositif pédagogique? Situations d'apprentissage! *Questions vives, recherches en éducation*, pp. 291-303.

Winance, M. (2004). Handicap et normalisation. Analyse des transformations du rapport à la norme dans les institutions et les interactions. *Politix, 17*, pp. 201-227.

Zay, D. (2012). Qu'est-ce qu'une éducation inclusive: enjeux, dérives, obstacles. *AEDE-France*, (p. 13). Rennes.

Zimmermann, B. (2013). Grand résumé de ce que travailler veut dire. Une sociologie des capacités et des parcours professionnels, Paris, Editions Economica,2011. *SociologieS [en ligne]*. Consulté le 13 Janvier 2020, sur http://journals.openedition.org/sociologies/4391

Zucman, E. (2011). *Auprès de la personne handicapée, une éthique de la liberté partagée.* Toulouse: ÉRES.

# Sitographie


Agefiph. (2019). *Tableau de bord emploi chômage des personnes handicapés.* Consulté le Juin 2, 2020, sur https://www.agefiph.fr/sites/default/files/medias/fichiers/2019-10/Tableau%20de%20Bord%20%20N%C2%B02019-2-%20FRANCE%20%281%29.pdf

European agency. (2012). *Améliorer les résultats de tous les apprenants: la qualité dans l'éducation inclusive, messages clés du projet.* Récupéré sur https://www.enropean-agency.org/agency-projects/ra4al

ANESM. (2012). *Les attentes de lapersonne et le projet personnalisé, recommandations de bonnes pratiques professionnelles.* HAS. Consulté le 6 Février 2020, sur https://www.has-sante.fr/jcms/c_2835173/fr/anesm-synthese-attentespersonneetlepp

Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Guide de l'éducation inclusive, développer les apprentissages et la participation à l'école.* CEEI. Récupéré sur https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20French%20Quebec.pdf

Bourneville, D.-M. (1905). *Les enfants anormaux au point de vue intellectuel et moral.* Paris: Progrès médical. Consulté le 3 Décembre 2019, sur https://archive.org/details/BIUSante_82252x03/page/n3

Chossy, J.-F. (2011). *Passer de la prise en charge... à la prise en compte.* La documentation française. Consulté le 8 Avril 2020, sur http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000695.pdf

CNESCO. (2016). *De vraies solutions pour l'enseignement professionnel. Dossier de synthèse.* Paris. Consulté le 12 Janvier 2019, sur https://www.cnesco.fr/fr/dossier-enseignement-professionel/

Commission des communautés européennes. (1995). *Enseigner et apprendre - vers la société cognitive.* Livre blanc sur l'éducation et la formation , Bruxelles. Consulté le 2 Juin 2020, sur https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-fr

Conseil de l'union européenne. (2009). *Conclusions du Conseil concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation ("Éducation et formation 2020").* Bruxelles. Récupéré sur https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/educ/107623.pdf

DEPP. (2014). *TALIS 2013 – Enseignant en France : un métier solitaire ?* Récupéré sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Europe_et_international/53/4/DEPP_TALIS_2013_Enseignants_France_615534.pdf

DEPP. (2019). *Pratiques de classe, sentiment d'efficacité personnelle et besoins de formation : une photographie inédite du métier de professeur des écoles début 2018.* Récupéré sur https://www.education.gouv.fr/pratiques-de-classe-sentiment-d-efficacite-personnelle-et-besoins-de-formation-une-photographie-12581

Direction de l'enseignement scolaire. (2003). Répondre à des besoins éducatifs particuliers. *Prévenir l'illetrisme*. Récupéré sur http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/86/5/note-ill01_113865.pdf

Ferry, J. (1882). *Loi du 28 mars sur l'enseignement primaire obligatoire.* Consulté le 4 Décembre 2019, sur https://www.senat.fr/evenement/archives/D42/1882.html

European agency (2012). *Formation des enseignants pour l'inclusion- FEPI.* European agency for special needs and inclusive education. Récupéré sur http://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_fr.pdf

Cour des Comptes (2017). *Gérer les enseignants autrement.* Cour des Comptes. Récupéré sur https://www.ccomptes.fr/fr/documents/39998

Hart, R. (1992). *Monter l'échelle de participation, les enfants d'abord.* UNICEF. Récupéré sur https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/DroitDeCite.pdf

IGAS. (1995). *Bilan d'application de la loi du 30 juin 1975 sur les institutions sociales et médico-sociales.* Récupéré sur https://bdsp-ehesp.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=130049

IGEN, IGAENR. (2012). *La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale.* MEN. Récupéré sur https://www.vie-publique.fr/rapport/32725-la-mise-en-oeuvre-de-la-loi-du-11-fevrier-2005-dans-leducation-national

IGEN, IGAENR. (2012). *La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale.* Récupéré sur https://www.education.gouv.fr/la-mise-en-oeuvre-de-la-loi-du-11-fevrier-2005-dans-l-education-nationale-2189

IGEN, IGAENR. (2018). *La formation continue des enseignants du second degré - De la formation continue au développement professionnel et personnel des enseignant du second degré?* MEN. Récupéré sur https://www.vie-publique.fr/rapport/38613-la-formation-continue-des-enseignants-du-second-degre

Institut du Nouveau Monde. (2013). Echelle de la participation publique. Québec. Consulté le 3 Juin 2020, sur http://archive.inm.qc.ca/blog/les-echelles-de-la-participation-publique/

Jacq, C., Ria, L. (2018). *Grille de positionnement des collectifs professionnels.* Consulté le 12 Janvier 2020, sur Centre Alain Savary -IFE Lyon: http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/pilotes/grille-de-positionnement-des-collectifs-professionnels

Jorro, A. (2016). *Le travail collectif intermétiers: éléments de problématisation.* Consulté le 12 Décembre 2019, sur Centre alain Savary: http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-4-perspectives-relatives-au-pilotage-et-a-

Lescouarch, L. (2016). Médiation, guidage, accompagnement: des postures en tension pour l'étayage des apprentissages. *Quelles médiations pour apprendre ? Les interactions dans la relation pédagogique.* Tours: 14ème colloque de la FNAME. Consulté le 10 Février 2020, sur http://www.fname.fr/wp-content/uploads/2016/11/LESCOUARCH-Laurent.pdf

MEN. (2018). Education inclusive: analyse et comparaisons internationales, confrontation des points de vue. Paris. Récupéré sur https://www.education.gouv.fr/cid138710/regard-international-sur-l-education-inclusive.html

MEN. (2019). Pour une rentrée pleinement inclusive en 2019. Consulté le 12 Décembre 2019, sur https://www.education.gouv.fr/cid142657/pour-une-rentree-pleinement-inclusive-en-2019.html

MEN. (2019). *RERS.* Récupéré sur https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-sur-les-enseignements-la-formation-et-la-recherche-2019-3806

Mérieu, P. (s.d.). Educabilité. Consulté le 13 Décembre 2019, sur https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm

National Disability Authority. (2020). What is Universal Design? Consulté le 2 Juin 2020, sur http://universaldesign.ie/What-is-Universal-Design/

OMS. (1993). *Life skills education for children and adolescents in schools, Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes.* Récupéré sur http://whqlibdoc.who.int/hq/1994/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf

ONU. (1989). *Convention internationale des droits de l'enfant.* Récupéré sur https://www.humanium.org/fr/convention/

European agency (2009). *Développement d'un ensemble d'indicateurs pour l'éducation inclusive en Europe.* Récupéré sur https://www.european-agency.org/Fran%C3%A7ais/publications

Pourtois, J-P., Desmet, H., Lahaye, W. (2001). *Les points-charnières de la recherche scientifique.* Campus Numérique Forse. Consulté le 2 Février 2019, sur https://mtcmadagascar.files.wordpress.com/2013/07/methodologie_m2r.pdf

Quiesse, J-M., Ferré, D. (2008). Les paradoxes de l'orientation française... et quelques idées pour en sortir [en ligne]. *Les cahiers pédagogiques*(463). Consulté le 2 Juin 2020, sur http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-paradoxes-de-l-orientation-francaise-et-quelques-idees-pour-en-sortir

# Table des Annexes

Annexe n°1 : Synthèse chronologique des finalités de l'éducation à travers quelques textes fondateurs internationaux ..... 347

Annexe n°2 : Synthèse des cinq conceptions différentes de l'égalité-équité ..... 351

Annexe n°3 : Tableau de synthèse des références internationales mobilisées pour définir l'éducation inclusive ..... 353

Annexe n°4 : Indicateurs de base pour l'éducation inclusive, synthèse des principes identifiés par l'Agence européenne ..... 357

Annexe n°5 : Caractéristiques des classes annexées et écoles autonomes de perfectionnement (1909-1964) ..... 360

Annexe n°6 : Présentation de la catégorisation de Lagache ..... 363

Annexe n°7 : Panorama des classes/dispositifs/unités d'enseignement proposés pour répondre à la diversité des besoins ..... 364

Annexe n°8 : Évolution des certifications pour les enseignants spécialisés et publics cibles ..... 365

Annexe n°9 : compétences communes et respectives des acteurs de la communauté éducative ..... 370

Annexe n°10 : Retranscription de l'entretien mené avec l'enseignant coordonnateur exerçant en ULIS Collège 1 (UC1) ..... 374

Annexe n°11 : Retranscription de l'entretien mené avec l'enseignant coordonnateur exerçant en ULIS Collège 2 (UC2) ..... 385

Annexe n°12 : Retranscription de l'entretien mené avec l'enseignant coordonnateur exerçant en ULIS Collège 3 (UC3) ..... 400

Annexe n°13 : Retranscription de l'entretien mené avec l'enseignant coordonnateur exerçant en ULIS Collège 4 (UC4) ..... 411

Annexe n°14 : Retranscription de l'entretien mené avec l'enseignant coordonnateur exerçant en ULIS Collège 5 (UC5) ..... 424

Annexe n°15 : Retranscription de l'entretien mené avec l'enseignant coordonnateur exerçant en ULIS Collège 6 (UC6) ..... 434

Annexe n°16 : Retranscription de l'entretien mené avec l'enseignant coordonnateur exerçant en ULIS Collège 7 (UC7) ..... 446

Annexe n°17 : Retranscription de l'entretien mené avec l'enseignant coordonnateur exerçant en ULIS Collège 8 (UC8) ..... 459

Annexe n°18 : Retranscription de l'entretien mené avec l'enseignant coordonnateur exerçant en ULIS Collège 9 (UC9) ..... 470

Annexe n°19 : Retranscription de l'entretien mené avec l'enseignant coordonnateur exerçant en ULIS Collège 10 (UC10) ..... 483

Annexe n°20 : Retranscription de l'entretien mené avec l'enseignant coordonnateur exerçant en ULIS Collège 11 (UC11) ..... 495

Annexe n°21 : Retranscription de l'entretien mené avec l'enseignant coordonnateur exerçant en ULIS Collège 12 (UC12) ..... 507

Annexe n°22 : Retranscription de l'entretien mené avec l'enseignant coordonnateur exerçant en ULIS Collège 13 (UC13) ..... 518

Annexe n°23 : Retranscription de l'entretien mené avec l'enseignant coordonnateur exerçant en ULIS Collège 14 (UC14) ..... 533

Annexe n°24 : Retranscription de l'entretien mené avec l'enseignant coordonnateur exerçant en ULIS Lycée 1 (UL1) ..... 546

Annexe n°25 : Retranscription de l'entretien mené avec l'enseignant coordonnateur exerçant en ULIS Lycée 2 (UL2) ..... 559

Annexe n°26 : Retranscription de l'entretien mené avec l'enseignant coordonnateur exerçant en ULIS Lycée 3 (UL3) ..... 573

Annexe n°27 : Retranscription de l'entretien mené avec l'enseignant coordonnateur exerçant en ULIS Lycée 4 (UL4) ..... 586

Annexe n°28 : Retranscription de l'entretien mené avec l'enseignant coordonnateur exerçant en ULIS Lycée 5 (UL5) ..... 597

Annexe n° 29 : Entretiens des acteurs mobilisés au sein et par le Dispositif A..... 610

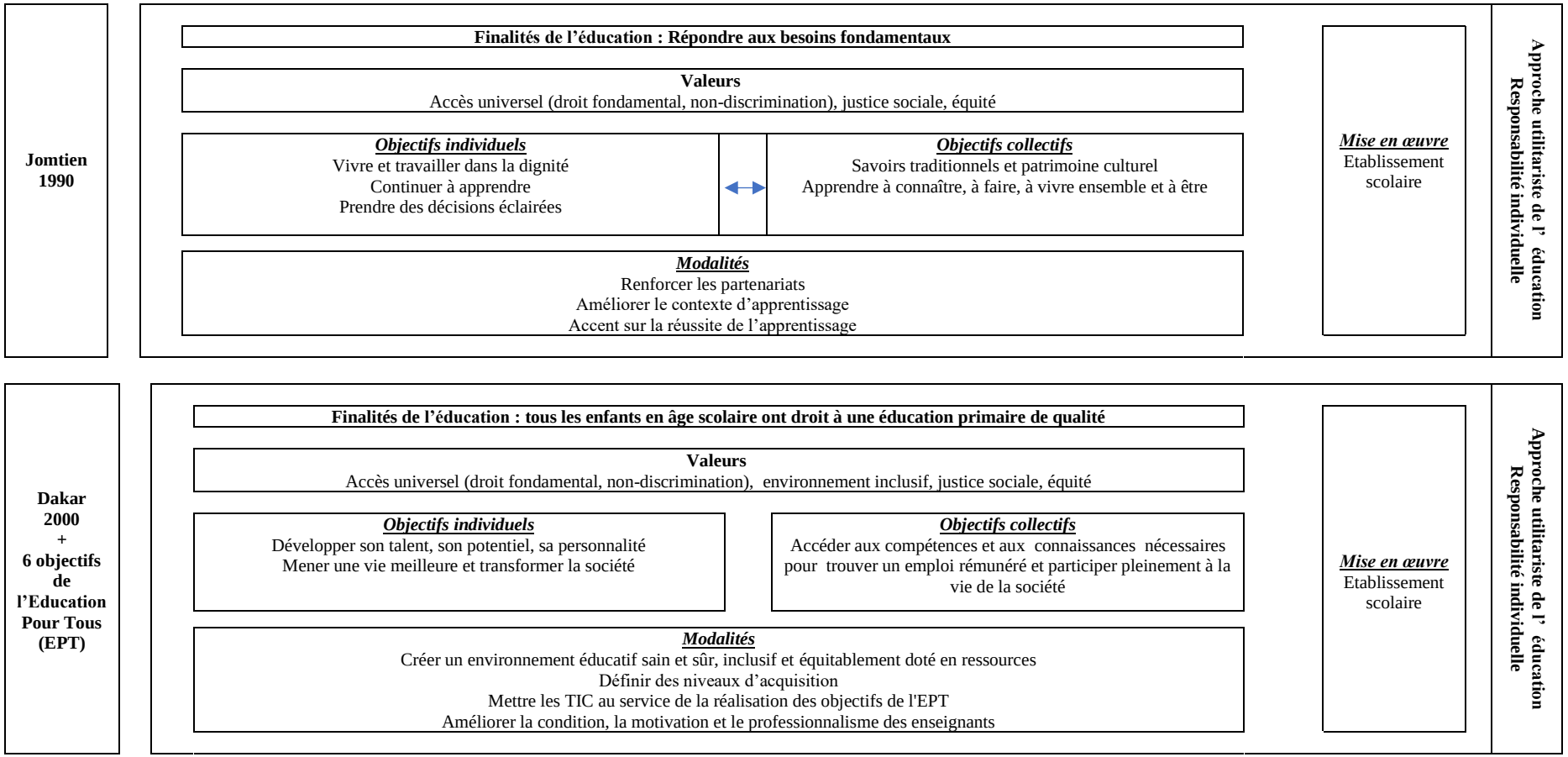
Annexe n° 30 : Entretiens des acteurs mobilisés au sein et par le Dispositif B..... 661

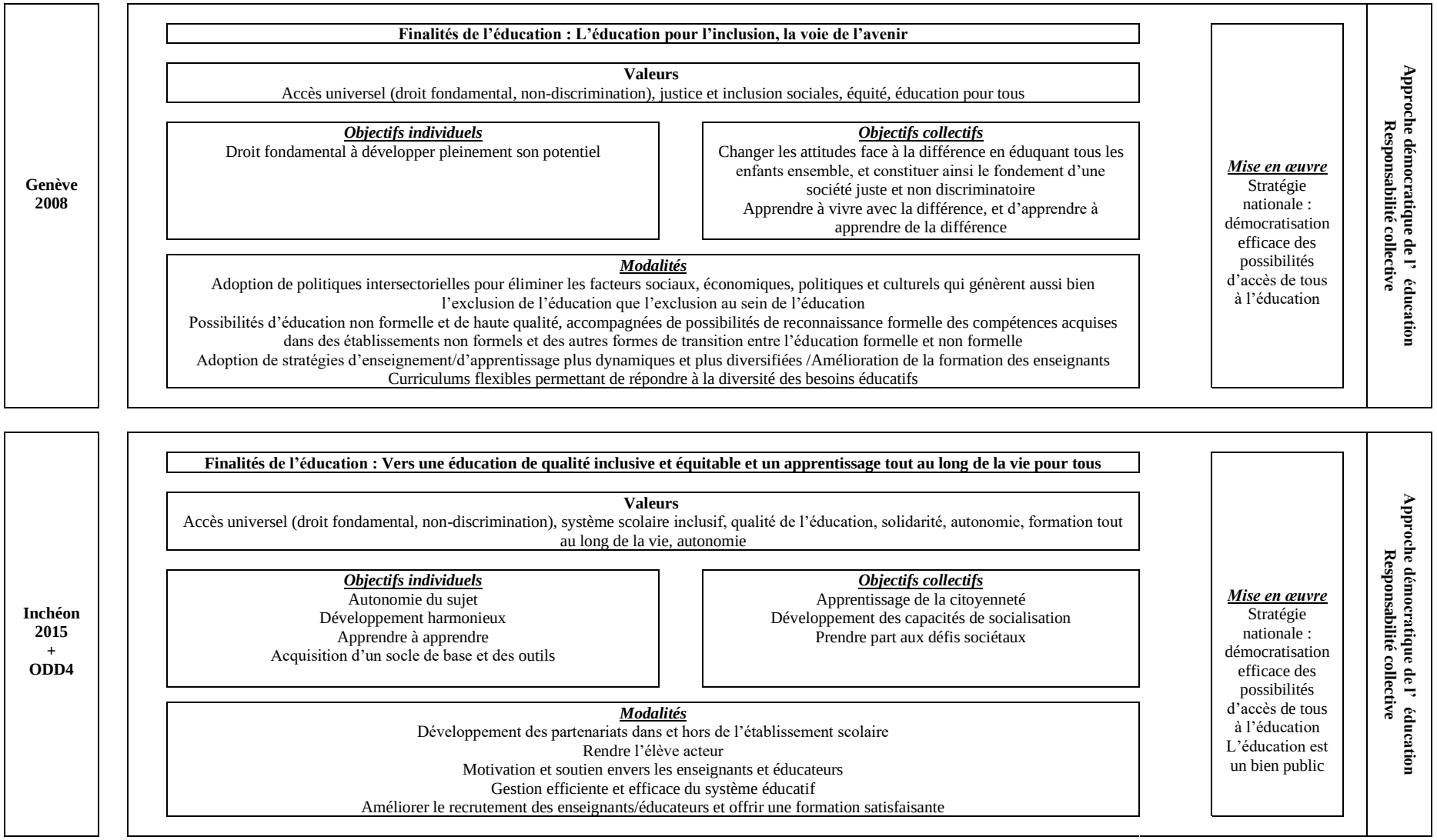
Annexe n° 31 : Entretiens des acteurs mobilisés au sein et par le Dispositif C..... 704

**Annexe n°1 : Synthèse chronologique des finalités de l'éducation à travers quelques textes fondateurs internationaux**

**Ressources mobilisées :**

- Unesco, 1990, Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, 5-6 mars 1990, Jomtien (Thaïlande)
- Unesco, 2000, Cadre d'Action de Dakar Forum mondial sur l'éducation Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000
- Unesco, 2008, Conférence internationale de l'éducation
- ONU, 2015, Objectifs du Millénaire pour le développement Rapport 2015
- Unesco, 2015, Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4
- ODD, Objectif 4 : Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie
- Unesco, 2019, Document de discussion préparé pour le Forum international sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation - Chaque apprenant est important, Cali, Colombie, 11-13 septembre 2019
- Unesco, 2019, Engagement de Cali envers l'équité et l'inclusion dans l'éducation


Jomtien 1990
Finalités de l'éducation : Répondre aux besoins fondamentaux
Valeurs
Accès universel (droit fondamental, non-discrimination), justice sociale, équité
Objectifs individuels
Vivre et travailler dans la dignité
Continuer à apprendre
Prendre des décisions éclairées
Objectifs collectifs
Savoirs traditionnels et patrimoine culturel
Apprendre à connaître, à faire, à vivre ensemble et à être
Modalités
Renforcer les partenariats
Améliorer le contexte d'apprentissage
Accent sur la réussite de l'apprentissage
Mise en œuvre
Etablissement scolaire
Approche utilitariste de l' éducation
Responsabilité individuelle
Dakar 2000 + 6 objectifs de l'Education Pour Tous (EPT)
Finalités de l'éducation : tous les enfants en âge scolaire ont droit à une éducation primaire de qualité
Valeurs
Accès universel (droit fondamental, non-discrimination), environnement inclusif, justice sociale, équité
Objectifs individuels
Développer son talent, son potentiel, sa personnalité
Mener une vie meilleure et transformer la société
Objectifs collectifs
Accéder aux compétences et aux connaissances nécessaires pour trouver un emploi rémunéré et participer pleinement à la vie de la société
Modalités
Créer un environnement éducatif sain et sûr, inclusif et équitablement doté en ressources
Définir des niveaux d'acquisition
Mettre les TIC au service de la réalisation des objectifs de l'EPT
Améliorer la condition, la motivation et le professionnalisme des enseignants
Mise en œuvre
Etablissement scolaire
Approche utilitariste de l' éducation
Responsabilité individuelle


Genève 2008
Finalités de l'éducation : L'éducation pour l'inclusion, la voie de l'avenir
Valeurs
Accès universel (droit fondamental, non-discrimination), justice et inclusion sociales, équité, éducation pour tous
Objectifs individuels
Droit fondamental à développer pleinement son potentiel
Objectifs collectifs
Changer les attitudes face à la différence en éduquant tous les enfants ensemble, et constituer ainsi le fondement d'une société juste et non discriminatoire
Apprendre à vivre avec la différence, et d'apprendre à apprendre de la différence
Modalités
Adoption de politiques intersectorielles pour éliminer les facteurs sociaux, économiques, politiques et culturels qui génèrent aussi bien l'exclusion de l'éducation que l'exclusion au sein de l'éducation
Possibilités d'éducation non formelle et de haute qualité, accompagnées de possibilités de reconnaissance formelle des compétences acquises dans des établissements non formels et des autres formes de transition entre l'éducation formelle et non formelle
Adoption de stratégies d'enseignement/d'apprentissage plus dynamiques et plus diversifiées /Amélioration de la formation des enseignants
Curriculums flexibles permettant de répondre à la diversité des besoins éducatifs
Mise en œuvre
Stratégie nationale : démocratisation efficace des possibilités d'accès de tous à l'éducation
Approche démocratique de l' éducation
Responsabilité collective
Inchéon 2015 + ODD4
Finalités de l'éducation : Vers une éducation de qualité inclusive et équitable et un apprentissage tout au long de la vie pour tous
Valeurs
Accès universel (droit fondamental, non-discrimination), système scolaire inclusif, qualité de l'éducation, solidarité, autonomie, formation tout au long de la vie, autonomie
Objectifs individuels
Autonomie du sujet
Développement harmonieux
Apprendre à apprendre
Acquisition d'un socle de base et des outils
Objectifs collectifs
Apprentissage de la citoyenneté
Développement des capacités de socialisation
Prendre part aux défis sociétaux
Modalités
Développement des partenariats dans et hors de l'établissement scolaire
Rendre l'élève acteur
Motivation et soutien envers les enseignants et éducateurs
Gestion efficiente et efficace du système éducatif
Améliorer le recrutement des enseignants/éducateurs et offrir une formation satisfaisante
Mise en œuvre
Stratégie nationale : démocratisation efficace des possibilités d'accès de tous à l'éducation
L'éducation est un bien public
Approche démocratique de l' éducation
Responsabilité collective

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Cali 2019** | **Finalités de l'éducation : Développement de systèmes éducatifs inclusifs et équitables / Chaque apprenant est important (chaque apprenant importe et importe de la même manière)**<br><br>**Valeurs**<br>Accès universel (droit fondamental, non-discrimination), système scolaire inclusif, qualité de l'éducation, solidarité, autonomie, formation tout au long de la vie, autonomie<br><br>***Objectifs individuels***<br>Accès à des possibilités d'apprentissage de qualité pour tous les enfants, les jeunes et les adultes, qui respecte et valorise la diversité et qui élimine toutes les formes de discrimination dans et par l'éducation.<br>Acquérir des connaissances et des compétences<br><br>***Objectifs collectifs***<br>Mettre les apprentissages acquis au service du développement de la communauté et de la société<br>Acquérir les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le DD, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable<br><br>***Modalités***<br>Créer les conditions nécessaires pour accéder à l'école, apprendre, participer régulièrement, bénéficier d'un apprentissage adéquat et reconnaître les apprentissages acquis<br>Solliciter et de valoriser l'opinion des jeunes<br>Bien préparer les enseignants à l'éducation inclusive et comprendre leur rôle dans la réduction des inégalités<br>Les enseignants, chefs d'établissement et autres personnels de l'éducation ainsi que les décideurs doivent avoir les valeurs et comportements nécessaires ainsi qu'une solide compréhension des principes et pratiques de l'inclusion et de leur application<br>Flexibilité des parcours d'apprentissage dans lieux formels et non formels | ***Mise en œuvre***<br>Politiques nationales globales (es gouvernements doivent clairement et véritablement s'engager en faveur de l'inclusion et de l'équité) | **Approche démocratique de l' éducation**<br>**Responsabilité collective** |

**Annexe n°2 : Synthèse des cinq conceptions différentes de l'égalité-équité**

**Ressources mobilisées :**

- Demeuse, M. et Baye, A., 2005, Chapitre 8 : Pourquoi parler d'équité ? Tableau 2 et Figure 3 (en référence aux travaux de Grisay, 1984, p.7)
- Nathanaël Friant. Egalité, équité et justice en éducation. Entornos, Universidad Surcolombiana, 2013, 26 (1), pp.137-149. halshs-01389373

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Niveau 0** | | Pas d'intérêt pour l'équité : position naturelle ou libertarienne | Un système basé sur la liberté des acteurs ou un ordre stable, un partage des fonctions, une répartition par ordres ou castes |
| **Niveau 1** | **Tenir compte de l' élève aux comme ayant des besoins différents pour déterminer les moyens à mettre en œuvre** | **Egalité d'accès ou des chances**<br>=<br>Contexte dans lequel prend place l'institution éducative<br><br>**Equité d'accès** | Des résultats peuvent rester inégaux entre les personnes sous condition qu'ils soient proportionnels aux aptitudes de départ.<br>Existence de filières aux valeurs inégales (système d'options, filières spécialisées en fonction des aptitudes des personnes)<br>Egalité d'accès aux filières longues quel que soit le milieu d'origine<br>Mise en place d'aides pour les plus défavorisés (bourses, facilités d'accès quotas) |
| **Niveau 2** | | **Egalité de traitement**<br>=<br>Processus mis en œuvre pour atteindre les objectifs<br><br>**Equité en termes de confort pédagogique** | Chacun peut acquérir les fondamentaux et ce quelles que soient les aptitudes de chacun selon une logique d'apprentissage de qualité équivalente (sortir des classes de niveaux ou filières engendrant une qualité inégale d'enseignement) |
| **Niveau 3** | **Tenir compte des objectifs communs pour identifier les moyens à mettre en œuvre pour répondre aux besoins de chacun** | **Egalité des acquis ou de réussite scolaire**<br>=<br>Résultats internes produits par l'institution<br><br>**Equité de production** | Les inégalités en termes d'aptitudes ne doivent pas être amplifiées par une qualité d'enseignement inégalitaire, de qualité différente.<br>Si les compétences essentielles doivent être acquises pour tous, mise en place de dispositifs de soutien pour réduire les inégalités de départ afin de prendre en compte la diversité des rythmes d'apprentissages |
| **Niveau 4** | | **Egalité de réalisation sociale**<br>=<br>Résultats externes produits par l'institution<br><br>**Equité de réalisation** | Chaque apprenant possède des caractéristiques individuelles, motivationnelles et culturelles différentes (pas de hiérarchie entre celles-ci)<br>L'école joue un rôle majeur, non plus uniquement dans l'acquisition de savoirs et de compétences scolaires (en référence à un programme) mais au regard de la construction des adultes et des citoyens de demain<br>Promouvoir des chances égales d'émancipation sociale<br>Une pédagogie différenciée au sein d'un fonctionnement général |

**Annexe n°3 : Tableau de synthèse des références internationales mobilisées pour définir l'éducation inclusive**

**Ressources mobilisées :**

- Unesco, Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous (2006)
- ONU, Forum international sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation (2019)
- Unesco, Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation. Un défi et une vision (2003)
- Booth, T., Ainscow, M., Guide de l'éducation inclusive, développer les apprentissages et la participation à l'école (2002)

| | |
|---|---|
| **Processus de transformation des établissements** | « Cette dimension [créer une culture d'éducation inclusive] vise le développement de valeurs inclusives partagées et transmises à tous les nouveaux membres du personnel, aux nouveaux élèves, aux nouveaux membres du conseil d'établissement et aux nouveaux parents/tuteurs. Les principes et les valeurs, dans la culture de l'école inclusive, guident les décisions sur les politiques et sur les pratiques courantes dans la classe, pour que le développement de l'école soit un processus continu » (Booth, T., Ainscow, M., 2002, p. 10).<br>« L'inclusion est considérée comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation » (UNESCO, Principes directeurs pour l'inclusion: assurer l'acès à l'éducation pour tous, 2006, p. 14).<br>« L'inclusion est un processus. En d'autres termes, l'inclusion doit être envisagée comme la recherche perpétuelle de meilleurs moyens de répondre à la diversité » (Booth, T., Ainscow, M., 2002, p. 15). |
| **qui accueillent des apprenants** (égalité d'accès ou des chances) | « L'inclusion nécessite qu'une attention particulière soit accordée aux groupes d'apprenants susceptibles d'être exposés à un risque de marginalisation, d'exclusion ou d'échec scolaire. C'est ainsi une responsabilité morale que de faire en sorte que les groupes statistiquement les plus « à risque » fassent l'objet d'un suivi attentif et que, si nécessaire, des mesures soient prises pour s'assurer de leur présence, de leur participation et de leurs acquis dans le système éducatif » (UNESCO, Principes directeurs pour l'inclusion: assurer l'acès à l'éducation pour tous, 2006, p. 15). |
| **s'appuyant sur approche dynamique impulsée par une politique d'établissement ambitieuse** | « L'action de rendre les écoles plus inclusives peut amener le personnel à s'engager dans un processus douloureux de confrontation de leurs propres attitudes et pratiques discriminatoires » (Booth, T., Ainscow, M., 2002, p. 8)<br>«Le partage des valeurs permet de coopérer. En l'absence de valeurs communes, en revanche, la tâche est plus ardue. Dans ce dernier cas, cependant, des intérêts communs, précurseurs de valeurs, peuvent s'y substituer et sont souvent une force non négligeable, dans la vie quotidienne9. Pour changer d'attitude, il faut modifier en profondeur ses conceptions et son comportement » (UNESCO, Principes directeurs pour l'inclusion: assurer l'acès à l'éducation pour tous, 2006, p. 22). |
| **au service d'une éducation équitable et de qualité pour tous les apprenants** (égalité de traitement) | « Les variations et différences humaines sont dans la société des facteurs naturels et de valeur que l'école devrait refléter en offrant tout un éventail de méthodes de travail et un apprentissage individualisé afin qu'aucun élève ne soit contraint de rester à l'écart de ses camarades ou exclu des activités scolaires. Une école inclusive pour tous doit, aussi bien structurellement que sur le plan du contenu, s'articuler autour de la souplesse et de la variation afin d'offrir à chacun une éducation pertinente et des possibilités optimales de développement. « L'école pour tous » se caractérise notamment par une souplesse d'adaptation aux capacités individuelles de l'élève et par la place centrale qu'elle accorde aux besoins et intérêts de celui-ci » (UNESCO, Principes directeurs pour l'inclusion: assurer l'acès à l'éducation pour tous, 2006, p. 16).<br>« La qualité est toutefois plus complexe et suppose un système scolaire où tous les enfants sont les bienvenus et où diversité et souplesse sont considérées comme des composantes essentielles pour le développement et |

| | |
|---|---|
| | l'épanouissement de tous les apprenants » (UNESCO, Principes directeurs pour l'inclusion: assurer l'acès à l'éducation pour tous, 2006, p. 17). |
| **permettant aux personnels** (personnel d'encadrement et d'enseignement mais aussi les professionnels hors de l'établissement) | « Pour minimiser les obstacles aux apprentissages et à la participation, on doit mobiliser des ressources à l'intérieur de l'école et dans la collectivité qui l'entoure » (Booth, T., Ainscow, M., 2002, p. 6).<br>« Le personnel identifie les ressources matérielles et les ressources internes de chacun, élèves, parents/tuteurs et communauté locale, lesquelles peuvent être mobilisées pour soutenir les apprentissages et la participation » (Booth, T., Ainscow, M., 2002, p. 11). |
| **de répondre de manière positive à la diversité des apprenants** (observer, tester, innover, créer, réinventer) | « Le travail fait pour identifier et réduire les difficultés d'un élève peut aussi bénéficier à plusieurs autres élèves, pour qui les apprentissages n'étaient pas initialement un objet de préoccupation » (Booth, T., Ainscow, M., 2002, p. 4).<br>« Fournir du soutien aux individus n'est qu'une partie de l'effort à faire pour augmenter la participation des élèves. L'enseignant fournit aussi du soutien lorsqu'il planifie les leçons en ayant tous les élèves à l'esprit, reconnaissant leurs différents points de départ, expériences et styles d'apprentissage » (Booth, T., Ainscow, M., 2002, p. 7).<br>« On en vient ainsi à regarder les différences d'une manière plus positive, comme une incitation à favoriser l'apprentissage, chez les enfants comme chez les adultes » (UNESCO, Principes directeurs pour l'inclusion: assurer l'acès à l'éducation pour tous, 2006, p. 15).<br>« Des enseignants qui se considèrent eux-mêmes comme des apprenants dans la salle de classe seront plus à même d'aider leurs élèves à apprendre. La sensibilité qu'ils acquièrent en réfléchissant à la façon dont ils tentent eux-mêmes d'apprendre de nouvelles idées ou façons de travailler déterminera la manière dont les enfants seront traités en classe » (UNESCO, Principes directeurs pour l'inclusion: assurer l'acès à l'éducation pour tous, 2006, p. 20). |
| et considérant les différences entre les individus non comme des problèmes (besoins spéciaux/besoins particuliers) | « L'utilisation du concept « obstacles aux apprentissages et à la participation » pour représenter les difficultés que rencontrent les élèves, plutôt que l'utilisation du terme « besoins éducatifs spéciaux », fait partie d'un modèle social des difficultés et handicaps en éducation. Il est contraire au modèle médical dans lequel les difficultés en éducation sont vues comme étant produites par des déficits ou des limitations chez un enfant ou une jeune personne » (Booth, T., Ainscow, M., 2002, p. 8). |
| mais comme source d'enrichissements mutuels (solidarité, citoyenneté) | « Une conception inclusive de l'éducation de qualité s'attache donc à faire en sorte que les possibilités d'apprentissage contribuent à la réelle inclusion des individus et des groupes dans le tissu plus large de la société. L'éducation de qualité est donc une éducation qui est inclusive parce qu'elle vise à la pleine participation de tous les apprenants » (UNESCO, Principes directeurs pour l'inclusion: assurer l'acès à l'éducation pour tous, 2006, p. 17).<br>« Le terme inclusion renvoie à un engagement à faire des établissements préscolaires, des écoles et autres lieux d'apprentissage, des endroits où chaque individu est valorisé et se sent appartenir au groupe et où la diversité est perçue comme enrichissante » (ONU, Forum international sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation, 2019). |
| **concourant à ce que chacun puisse développer son potentiel et s'épanouir** (égalité des acquis scolaires, autonomie) | « L'éducation doit permettre aux enfants de réaliser la plénitude de leur potentiel en termes de capacités cognitive, affective et créative » (UNESCO, Rapport mondial sur le suivi de l'éducation pour tous, 2015).<br>« l'autonomisation renvoie donc à « l'acquisition des connaissances et compétences nécessaires à chacun pour gérer ses propres chances dans la vie. Il s'agit de rendre les particuliers (et les groupes) à même de prendre leurs propres |

| | |
|---|---|
| | décisions et de leur donner des moyens accrus d'influer sur le cours de leur vie » (UNESCO, Principes directeurs pour l'inclusion: assurer l'acès à l'éducation pour tous, 2006, p. 28). |
| **en participant à l'expérience scolaire** (vie communautaire, personnalisation des apprentissages appartenance à un groupe) | « L'objet de l'éducation inclusive est non seulement d'améliorer le milieu d'apprentissage, mais aussi d'offrir à tous les apprenants la possibilité de réussir leurs expériences d'apprentissage » (UNESCO, Principes directeurs pour l'inclusion: assurer l'acès à l'éducation pour tous, 2006, p. 18).<br>« Prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous les apprenants par une participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire » (UNESCO, Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation. Un défi et une vision, 2003, p. 8). |
| **tremplin à une insertion sociale et professionnelle choisies** (égalité de réalisation sociale) | « cela implique d'écouter la parole des personnes traditionnellement exclues ou réduites au silence dans la recherche de nouvelles voies pour promouvoir l'équité dans l'éducation et la société. Ces nouvelles voies sont essentielles à une participation durable, inclusive et démocratique dans toutes les sphères de la vie » (ONU, Forum international sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation, 2019). |

**Annexe n°4 : Indicateurs de base pour l'éducation inclusive, synthèse des principes identifiés par l'Agence européenne**

**Ressources mobilisées :**

- Agence européenne, Indicateurs de base pour l'éducation inclusive, sur https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-materials-indicators_assessment_indicators_fr.pdf [consulté en novembre 2019]

| | |
|---|---|
| Indicateur de base pour les élèves | **Tous les élèves participent à leur propre évaluation et ont des occasions de l'influencer. Il en est de même pour l'élaboration, l'application et l'évaluation de leurs propres objectifs d'apprentissage.**<br>➢ « stratégies et outils pour encourager les élèves à s'autoévaluer, à fixer leurs propres objectifs et à développer des aptitudes et des stratégies métacognitives »<br>➢ « objectifs précis et réalistes se traduisant par des progrès dans l'apprentissage de l'élève »<br>➢ « structures et mécanismes permettant aux élèves de participer à la planification et au déroulement de l'évaluation » |
| Indicateur de base pour les parents | **Les parents participent à toutes les procédures d'évaluation concernant leur enfant et sont à même de les influencer.**<br>➢ « droit de demander à ce que leur enfant fasse l'objet d'une démarche d'évaluation, accepter ou contester les résultats »<br>➢ « associés à l'élaboration, l'application et l'évaluation des objectifs d'apprentissage de leur enfant »<br>➢ « structures et mécanismes permettant aux parents de participer à la planification et au déroulement de l'évaluation, les faire participer au sein des équipes pluridisciplinaires »<br>➢ « rôle reconnu et compris dans l'optimisation des facteurs favorables à l'inclusion de leur enfant » |
| Indicateur de base pour les enseignants | **Les enseignants utilisent l'évaluation pour l'apprentissage comme un moyen pour multiplier les opportunités éducatives de tous les élèves. Cela implique de fixer des objectifs pour et avec les élèves (en lien avec des stratégies d'enseignement individualisées), mais aussi pour les enseignants eux-mêmes.**<br>➢ « mobilisation de la fonction première de l'évaluation pour orienter l'apprentissage, et non simplement de comparer l'élève aux autres ou selon des normes extérieures »<br>➢ « mise en œuvre d'une variété de stratégies d'évaluation »<br>➢ « formation et un soutien suffisants pour mettre en œuvre des approches, programmes et méthodes d'évaluation en lien avec le projet éducatif individualisé d'un élève »<br>➢ « approche holistique/environnementale de l'apprentissage, tenant compte de ses aspects académiques, comportementaux, sociaux et affectifs »<br>➢ « travail en équipe – impliquant les élèves eux-mêmes, leurs parents et familles, leurs camarades, d'autres enseignants de l'école et auxiliaires, et une équipe pluridisciplinaire d'évaluation quand cela semble approprié » |

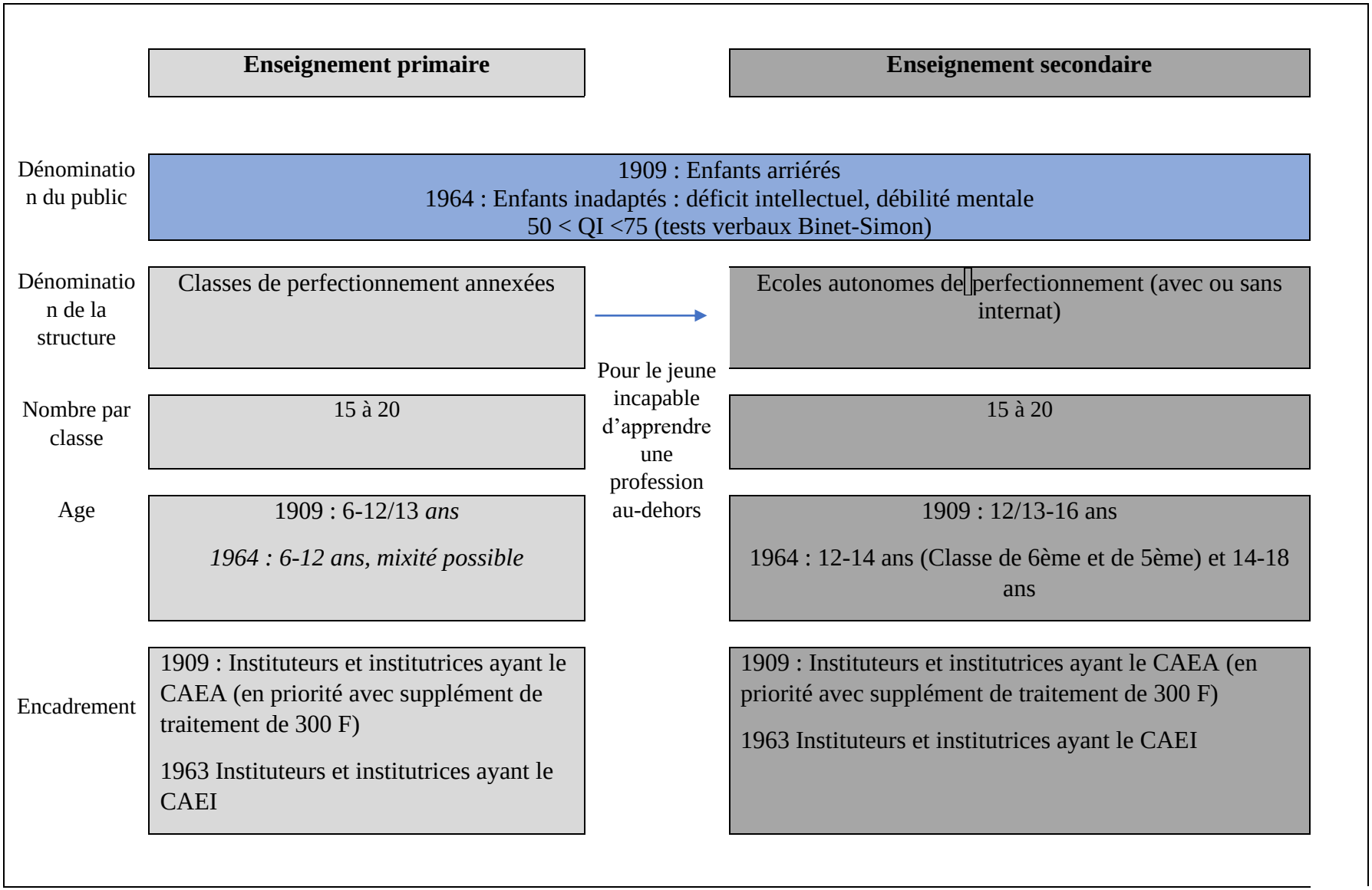
| | |
|---|---|
| Indicateur de base pour les écoles | **Les écoles mettent en œuvre un programme d'évaluation décrivant ses objectifs et son utilisation, les rôles et les responsabilités de chacun, et énonce clairement comment l'évaluation peut être mise en œuvre pour répondre aux divers besoins des élèves, quels qu'ils soient.**<br>➢ « L'école bénéficie d'une autonomie lui permettant de s'organiser au mieux pour promouvoir l'inclusion et l'évaluation inclusive »<br>➢ « L'école est clairement dirigée en faveur de l'évaluation inclusive. - Les chefs d'établissement »<br>➢ « L'école utilise un même langage en matière d'évaluation, commun aux élèves, aux parents, aux enseignants et aux autres professionnels »<br>➢ « Il existe un projet d'établissement prévoyant l'apprentissage (scolaire et social) et l'évaluation de tous les élèves, qui peut être adapté aux besoins spécifiques de l'élève, si nécessaire »<br>➢ « Tous les projets d'établissement prévoient un travail en équipe impliquant activement les élèves, les parents et les autres professionnels »<br>➢ « Les chefs d'établissement fournissent de l'aide, du temps et de la flexibilité aux enseignants pour que ceux-ci mettent en œuvre l'évaluation pour l'apprentissage et en intègrent les résultats dans leur pratique quotidienne d'enseignement »<br>➢ « Les chefs d'établissement organisent et soutiennent le travail en équipe et la coopération entre enseignants indispensables à l'évaluation, cherchent à mettre en place des partenariats avec d'autres écoles et établissements tels qu'universités ou instituts de recherche, disposés à échanger leurs connaissances en matière de meilleures pratiques d'évaluation » |
| Indicateur de base pour les équipes pluridisciplinaires d' évaluation | **Des équipes pluridisciplinaires d'évaluation (quels que soit leurs membres ou leur composition professionnelle) sont formées afin d'encourager l'apprentissage et l'enseignement inclusifs de tous les élèves.**<br>➢ « Les équipes pluridisciplinaires d'évaluation sont chargées d'aider les enseignants à promouvoir l'enseignement et l'apprentissage dans une perspective d'inclusion auprès de tous les élèves »<br>➢ « Les équipes pluridisciplinaires travaillent en collaboration et sollicitent la participation des élèves, des parents, des enseignants et des autres professionnels »<br>➢ « Toutes les évaluations des équipes pluridisciplinaires tiennent compte de l'environnement global dans lequel l'élève apprend »<br>➢ « Les équipes pluridisciplinaires d'évaluation font appel à un vaste éventail d'approches et de techniques, qu'elles diffusent »<br>➢ « Les méthodes d'évaluation des équipes pluridisciplinaires facilitent le travail collectif de spécialistes de divers domaines, en proposant un langage commun et une stratégie axée sur la coopération » |

| | |
|---|---|
| Indicateur de base pour les politiques d' évaluation | **Les politiques et procédures d'évaluation encouragent et renforcent l'inclusion et la participation effective de tous les élèves, y compris ceux qui sont les plus sujets à l'exclusion, notamment les élèves à besoins éducatifs particuliers.**<br>➢ « Les décideurs sont chargés d'élaborer des politiques d'évaluation qui optimisent les facteurs d'inclusion pour l'élève et ses parents, au niveau de l'enseignant et de l'école »<br>➢ « Les décideurs garantissent des structures de financement flexibles »<br>➢ « toute déclaration de principe concernant les élèves à besoins éducatifs particuliers est intégrée aux politiques éducatives générales »<br>➢ « Le soutien et les ressources mis à disposition des écoles et des enseignants dans l'application des politiques d'évaluation sont variés et flexibles »<br>➢ « Toutes les politiques d'évaluation encouragent une approche holistique/ environnementale de l'apprentissage, en tenant compte le contexte scolaire et familial, ses compétences sociales et affectives et ses objectifs d'apprentissage scolaire »<br>➢ « Toutes les démarches d'évaluation sont à la portée et à la disposition de tous les élèves- L'évaluation continue est liée aux contenus et aux objectifs d'apprentissage spécifiés dans le programme et les documents scolaires »<br>➢ « Les politiques d'évaluation reconnaissent l'existence d'évaluations et de qualifications « alternatives » qui facilitent l'accès des élèves à besoins éducatifs particuliers au marché du travail »<br>➢ « Les politiques d'évaluation tentent de et visent à simplifier les modes de coopération avec le secteur des services (par exemple les services de santé et les services sociaux) »<br>➢ « Les politiques d'évaluation favorisent les échanges de bonnes pratiques et encouragent la recherche et le développement de méthodes et d'outils d'évaluation innovants » |
| Indicateurs de base pour la législation en matière d' éducation | **La législation en matière d''évaluation encourage en toutes circonstances l'application effective de l'évaluation inclusive.**<br>➢ « Tout texte de loi concernant les élèves à besoins éducatifs particuliers est transposé dans la législation générale en matière d'éducation »<br>➢ « Bien que la loi puisse envisager la question de l'évaluation à diverses fins – orientation des apprentissages, contrôle, vérification d'acquis –, la législation en matière d'évaluation en fait avant tout un outil au service de l'enseignement et de l'apprentissage, et non un outil de classement, de jugement ou d'allocation de ressources » »<br>➢ Les méthodes légalement prescrites d'identification initiale des besoins éducatifs particuliers sont conçues de façon à guider les démarches d'enseignement, d'apprentissage et d'intervention »<br>➢ « La législation garantit la cohérence des mesures politiques, des moyens et des aides dans toute la zone géographique d'un pays ou d'une région » |

**Annexe n°5 : Caractéristiques des classes annexées et écoles autonomes de perfectionnement (1909-1964)**

**Ressources**

- Loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés
- Annexe I de l'Arrêté du 12 août 1964 concernant les classes de perfectionnement

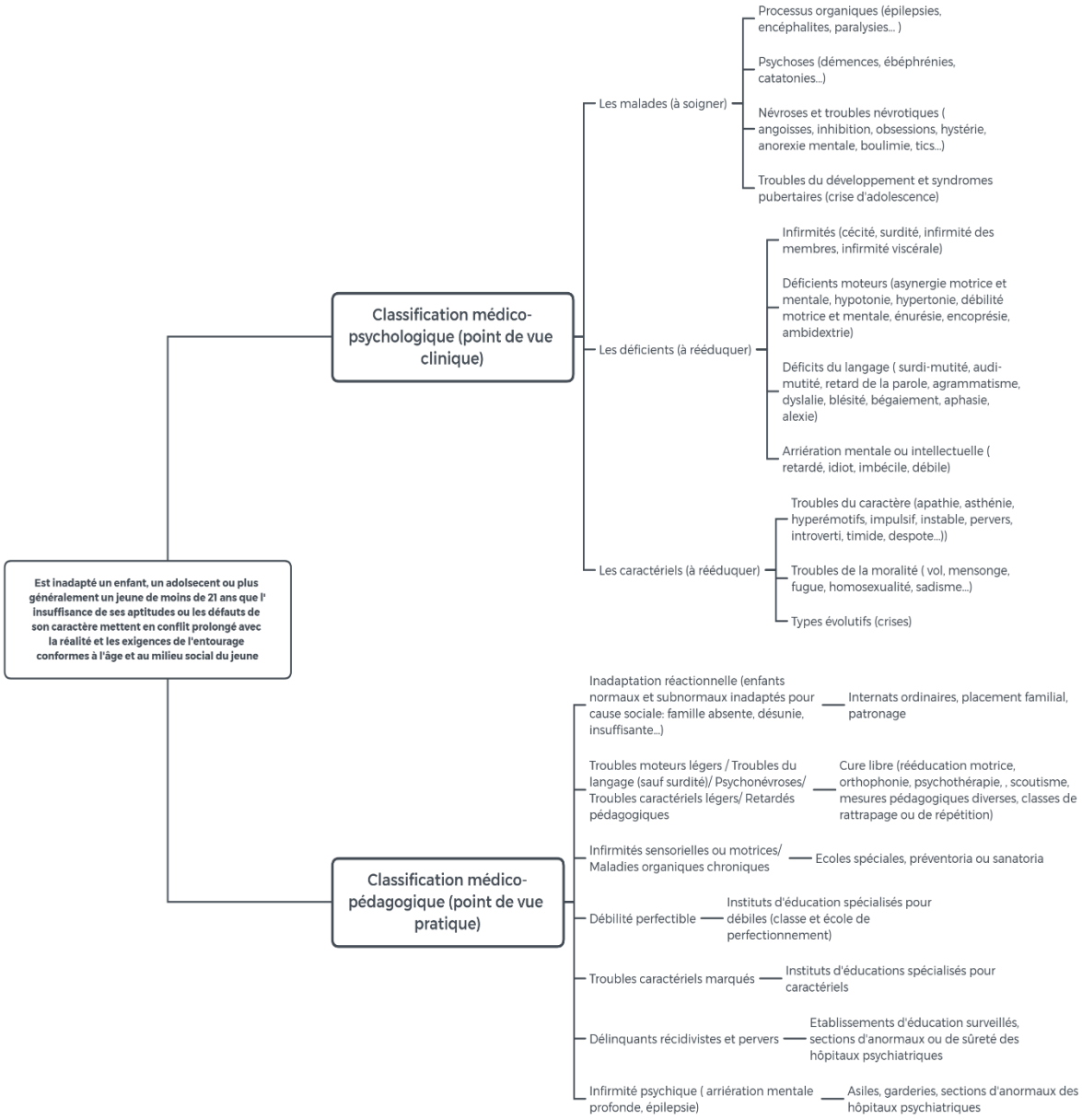

Enseignement primaire
Enseignement secondaire
Dénomination du public
1909 : Enfants arriérés
1964 : Enfants inadaptés : déficit intellectuel, débilité mentale
50 < QI <75 (tests verbaux Binet-Simon)
Dénomination de la structure
Classes de perfectionnement annexées
Ecoles autonomes de perfectionnement (avec ou sans internat)
Pour le jeune incapable d'apprendre une profession au-dehors
Nombre par classe
15 à 20
15 à 20
Age
1909 : 6-12/13 ans
1964 : 6-12 ans, mixité possible
1909 : 12/13-16 ans
1964 : 12-14 ans (Classe de 6ème et de 5ème) et 14-18 ans
Encadrement
1909 : Instituteurs et institutrices ayant le CAEA (en priorité avec supplément de traitement de 300 F)
1963 Instituteurs et institutrices ayant le CAEI
1909 : Instituteurs et institutrices ayant le CAEA (en priorité avec supplément de traitement de 300 F)
1963 Instituteurs et institutrices ayant le CAEI

| | Instruction primaire | | Instruction primaire et enseignement professionnel |
|---|---|---|---|
| Missions | « un louable souci d'assurer aux enfants débiles mentaux l'enseignement des techniques de base de la vie intellectuelle - lecture, écriture, calcul, expression orale et écrite - et de leur donner des connaissances directement utilisables dans la vie quotidienne. » (Arrêté du 12 août 1964, Annexe 1) | | « Ces activités [centrées sur l'adaptation sociale et le monde du travail] ont pour but d'abord d'éviter aux débiles, en les faisant participer au patrimoine des connaissances communes, des erreurs grossières qui les signaleraient à l'attention et nuiraient à leur acceptation dans les groupes ; elles répondent aussi à leurs intérêts extra-scolaires ; enfin, elles contribuent à l'enrichissement de leur personnalité, au développement de leur esprit critique et au sens de leur responsabilité. » (Arrêté du 12 août 1964, Annexe 1)<br><br>Objectifs généraux: entretien, perfectionnement des connaissances scolaires de base, intégration sociale, exploitation des possibilités d'expression et formation du goût.<br><br>Formation technique et professionnelle |
| Orientation | 1909 : « Une commission, composée de l'inspection primaire, d'un directeur ou maître d'une école de perfectionnement et d'un médecin, déterminera quels sont les enfants qui ne peuvent être admis ou maintenus dans les écoles primaires publiques et pourra autoriser leur admission dans une classe annexée ou dans une école de perfectionnement, si l'enseignement ne doit pas leur être donné dans la famille. » (Art 12)<br><br>1964 : Un « service de suite » parachèvera l'insertion sociale et professionnelle. Ce service assurera une aide discrète et sûre, dont bénéficiera le travailleur et l'homme privé. II contribuera à la sécurité du jeune travailleur en facilitant ses rapports avec les cadres de l'entreprise, ses compagnons de travail et les organisations corporatives. Il diminuera ainsi les risques d'instabilité dans l'emploi et aidera aux reconversions nécessaires et aux promotions professionnelles possibles. | | |

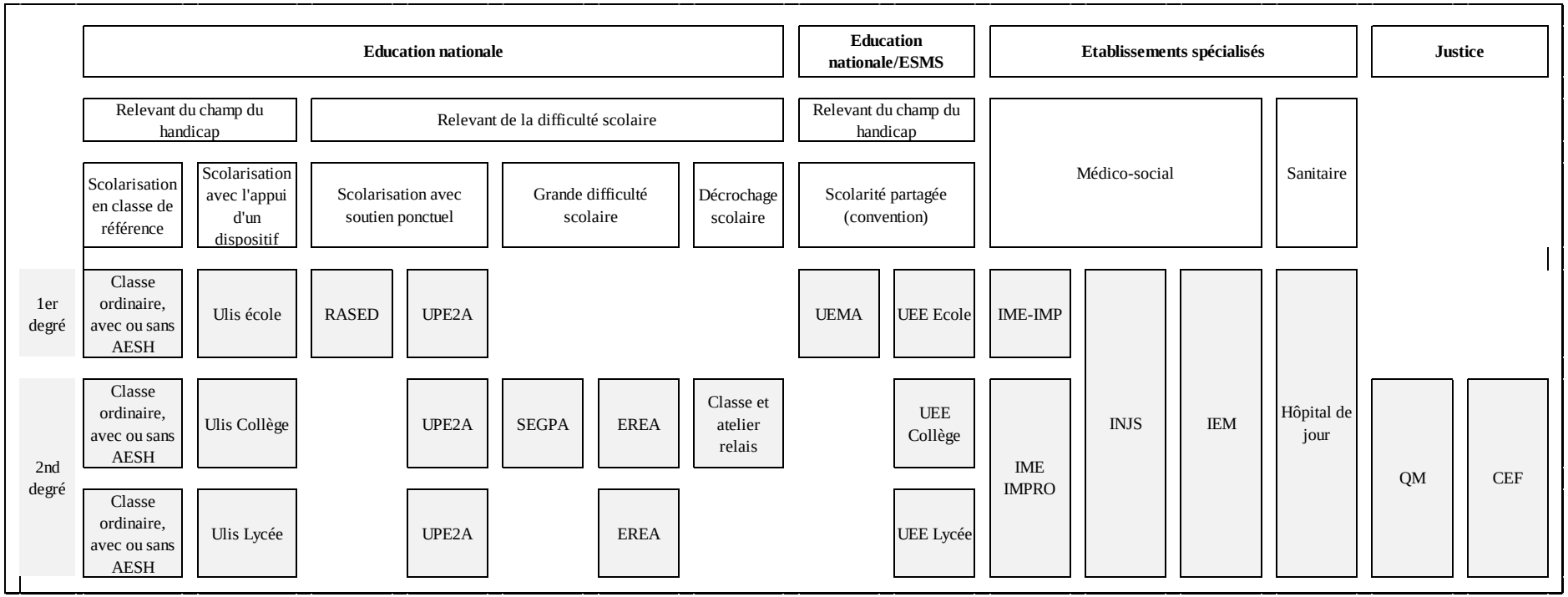
**Annexe n°6 : Présentation de la catégorisation de Lagache**

## Ressources :

- Lagache (Daniel) (dir.), « Nomenclature et classification des jeunes inadaptés », Sauvegarde, n°2, juin 1946, p. I-VIII ; n°3, juillet 1946, p. IX-XII ; n° 4, octobre 1946, p. XIII-XX.



**Annexe n°7 : Panorama des classes/dispositifs/unités d'enseignement proposés pour répondre à la diversité des besoins**



**Annexe n°8 : Évolution des certifications pour les enseignants spécialisés et publics cibles**

**Ressources :**

- Décret du 14 août 1909 relatif aux conditions d'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés (CAEA)
- Décret du 18 juillet 1939 relatif au Certificat d'aptitude à l'enseignement des écoles de plein air
- Décret n° 63-713 du 12 juillet 1963 portant sur la création du certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés (CAEI)
- Arrêté du 3 janvier 1964 portant sur les options et programmes du certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés (CAEI)
- Arrêté du 15 novembre 1984 sur les options et programmes de l'examen du certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés (CAEI)
- Décret n° 87-415 du 15 juin 1987, portant sur la création du CAPSAIS
- Décret n° 2004-13 du 5 janvier 2004, modifié par le décret n° 2005-1299 du 19 octobre 2005, portant sur la création du certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap et du certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH et 2CA-SH)
- Décret n° 2017-169 du 10 février 2017 créant le Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Education Inclusive (CAPPEI)

| Texte de référence | Dénomination | Contenus des formation | Public-cible |
|---|---|---|---|
| **décret du 14 août 1909** | Certificat d' aptitude à l' enseignement des écoles de plein air CAEA (certificat d' aptitude à l' enseignement des enfants arriérés) | I. – Notions générales sur les enfants arriérés. II. – Notions sur les causes qui produisent l'idiotie, l'imbécillité et la débilité. III. – Aspect extérieur des arriérés.<br>IV. – Organes des sens.<br>V. – Instincts.<br>VI. – Les mouvements et la volonté.<br>VII. – Langage.<br>VIII. – Intelligence et aptitudes spéciales.<br>IX. – Notions sommaires sur le traitement médical et l'hygiène.<br>X. – Éducation.<br>XI.- Organisation intérieure des écoles.<br>XII. – Programme des études.<br>XIII. – Utilisation des arriérés.<br>XIV. – La lutte contre les causes | Enfants arriérés |
| **Décret 14 août 1909 (création) Décret du 18 juillet 1939 (pour suivre la formation au CAEA)** | | | enfants déficients au point de vue physique dans des écoles de plein air |
| **décret n° 63-713 du 12 juillet 1963** | CAEI (certificat d' aptitude à l' éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés) | 1° Connaissance des enfants et adolescents déficients ou inadaptés inadaptations ; 2° L'éducation des enfants et adolescents déficients et inadaptés ; 3° Les institutions.<br>I- Option Déficients intellectuels<br>II. - Option Caractériels et inadaptés sociaux<br>III. - Option Réadaptations psychopédagogiques<br>IV - Option Déficients physiques (autres que handicapés moteurs et sensoriels).<br>V. - Option Handicapés moteurs | Déficients intellectuels ;<br>Caractériels et inadaptés sociaux (remplacé par « troubles du comportement et de la conduite en 1964) ;<br>Déficients psychiques profonds ;<br>Aveugles.<br>Réadaptations psychopédagogiques ;<br>Déficients physiques ;<br>Handicapés moteurs ;<br>Déficients visuels. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Arrêté du 15 novembre 1984** | | VI. - Option Déficients visuels | Option A : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement des enfants et adolescents handicapés auditifs.<br><br>Option B : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement des enfants et adolescents handicapés visuels ou aveugles.<br><br>Option C : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement des enfants et adolescents malades somatiques, déficients physiques, handicapés moteurs.<br><br>Option D : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement des enfants et adolescents présentant des troubles importants à dominante psychologique.<br><br>Option E : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique auprès des enfants en difficulté à l'école préélémentaire et élémentaire.<br><br>Option F : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique auprès des adolescents ou des jeunes en difficulté. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Décret n° 87-415 du 15 juin 1987** | CAPSAIS (certificat d' aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d' adaptation et d' intégration scolaires) | Connaissances communes aux options :<br>1° Connaissance des enfants et adolescents déficients ou inadaptés : les diverses catégories d'enfants et adolescents déficients ou inadaptés ; les apports de la psychologie objective ; les déficiences ou les inadaptations ; les données des sciences biologiques, de la psychologie normale et pathologique, de la psycho-sociologie, de la sociologie.<br>2° L'éducation des enfants et adolescents déficients et inadaptés : étude de quelques doctrines et mouvements pédagogiques ; l'action éducative et culturelle en milieu scolaire, en milieu familial, en internat ; l'intégration au monde des adultes.<br>3° Les institutions. | Option A : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement auprès des enfants et adolescents handicapés auditifs.<br>• Option B : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement auprès des enfants et adolescents handicapés visuels ou aveugles.<br>• Option C : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement auprès des enfants et adolescents malades somatiques, déficients physiques, handicapés moteurs.<br>• Option D : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement auprès des enfants et adolescents présentant des troubles importants à dominante psychologique.<br>• Option E : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique auprès des enfants en difficulté à l'école préélémentaire et élémentaire.<br>• Option F : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique auprès des adolescents ou des jeunes en difficulté.<br>• Option G : enseignants spécialisés chargés de rééducations. |
| **Décret n° 2004-13 du 5 janvier 2004** | CAPA-SH (Certificat d' aptitude professionnelle pour les<br>2CA-SH (Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap) | UF1 : pratiques pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins particuliers des élèves: 200 heures (sur 400) pour le CAPA-SH, 100 heures (sur 150) pour le 2CA-SH.<br><br>UF2 : pratiques professionnelles au sein d'une équipe pluricatégorielle.<br><br>UF3 : pratiques professionnelles prenant en compte les données de l'environnement familial, scolaire et social. | Option A : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves sourds ou malentendants.<br>Option B : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves aveugles ou malvoyants.<br>Option C : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant une déficience motrice grave ou un trouble de la santé évoluant sur une longue période et/ou invalidant.<br>Option D : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives<br>Option E (uniquement CAPA-SH) : enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique.<br>Option F : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique auprès des élèves des établissements et sections d'enseignement général et professionnel adapté<br>Option G (Uniquement CAPA-SH) : enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante rééducative. |

| | | |
|---|---|---|
| **Décret n° 2017-169 du 10 février 2017** | CAPPEI (Certificat d' Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l' Éducation Inclusive) | La formation est composée :<br>a) d'un tronc commun, non fractionnable, de 144 heures comportant 6 modules obligatoires (enjeux éthiques et sociétaux ; cadre législatif et réglementaire ; connaissance des partenaires; relations avec les familles ; besoins éducatifs particuliers et réponses pédagogiques ; personne-ressource)<br><br>b) de deux modules d'approfondissement d'une durée totale de 104 heures, chaque module étant non fractionnable (- grande difficulté scolaire, module1 et 2/grande difficulté de compréhension des attentes de l'école /troubles psychiques /troubles spécifiques du langage et des apprentissages /troubles des fonctions cognitives /troubles de la fonction auditive, modules 1 et 2 /troubles de la fonction visuelle, modules 1 et 2 /troubles du spectre autistique, modules 1 et 2 /troubles des fonctions motrices et maladies invalidantes, modules 1 et 2.<br><br>c) d'un module de professionnalisation dans l'emploi d'une durée de 52 heures, non fractionnable (enseigner en section d'enseignement général et professionnel adapté ou en établissement régional d'enseignement adapté /travailler en réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté – aide à dominante pédagogique / travailler en réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté – aide à dominante relationnelle /<br>coordonner une unité localisée pour l'inclusion scolaire / enseigner en unité d'enseignement / enseigner en milieu pénitentiaire ou en centre éducatif fermé)<br><br>d) de modules de formation d'initiative nationale d'une durée totale de 100 heures à faire dans les 5 ans après l'obtention de la certification. |

**Annexe n°9 : compétences communes et respectives des acteurs de la communauté éducative**

## Ressources mobilisées

- Circulaire n° 2017-026 du 14-2-2017 relative à la formation professionnelle spécialisée et au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (Cappei)
- Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 relatif au Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

| Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation | Compétences communes à tous les professeurs | Référentiel de compétences de caractéristiques d'un enseignant spécialisé |
|---|---|---|
| Faire partager les valeurs de la République | Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique | S'approprier et diffuser les enjeux éthiques et sociétaux de l'École inclusive ; |
| Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école | | Concevoir son action pédagogique en articulation avec toutes les classes de l'établissement |
| | | Mobiliser les éléments des cadres législatif et réglementaire dans la variété de ses missions |
| Contribuer à l'action de la communauté éducative | | Contribuer à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un projet d'établissement inclusif |
| Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques | | |
| Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier | | |
| Maîtriser la langue française à des fins de communication | Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement | |
| Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier | | |
| Connaître les élèves et les processus d'apprentissage | Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves | Concevoir avec d'autres enseignants des séquences d'enseignement et en co-intervenant dans le cadre de pratiques inclusives |
| | | Assurer une mission de prévention des difficultés d'apprentissages |
| Prendre en compte la diversité des élèves | Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves | Œuvrer à l'accessibilité des apprentissages dans le cadre des programmes en vigueur et du socle commun de connaissances, de compétences et de culture |
| | | Adapter les situations d'apprentissage, les supports d'enseignement et d'évaluation |
| | | Définir des stratégies d'apprentissages personnalisées et explicites |
| Accompagner les élèves dans leur parcours de formation | Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves | Se doter et utiliser des méthodes et outils d'évaluation adaptés |
| | | Elaborer ou contribuer à l'élaboration et la mise en œuvre de projets individualisés |

| | | |
|---|---|---|
| | | dans une perspective d'un parcours de réussite. |
| | | Prévenir l'apparition de difficultés chez certains élèves ayant une fragilité particulière |
| | | Coordonner des actions avec les membres de la communauté éducative pour la scolarisation et l'accompagnement des élèves. |
| | | Contribuer à l'élaboration de parcours de formation adaptés visant une bonne insertion sociale et professionnelle |
| Coopérer au sein d'une équipe | | Répondre dans le contexte d'exercice aux demandes de conseils concernant l'élaboration de réponses pédagogiques concertées à des besoins éducatifs particuliers |
| | | Concevoir et en mettre en œuvre des modalités de co-intervention |
| Coopérer avec les parents d'élèves | | Construire des relations professionnelles avec les familles en les associant au parcours de formation |
| Coopérer avec les partenaires de l'école | | Connaître et en coopérer avec la diversité des partenaires et des acteurs de l'École inclusive |
| | | S'inscrire dans une démarche de coopération avec différents acteurs et partenaires |
| S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel | | Construire et en animer des actions de sensibilisation, d'information et en participant à des actions de formation sur le thème de l'éducation inclusive |