



**HAL**  
open science

# Effets contextuels et organisationnels du dispositif ULIS sur le parcours de formation des jeunes en situation de handicap cognitif.

Isabelle Petry Genay, C. Blaya

## ► To cite this version:

Isabelle Petry Genay, C. Blaya. Effets contextuels et organisationnels du dispositif ULIS sur le parcours de formation des jeunes en situation de handicap cognitif.. Les Cahiers d'Education & Devenir , 2020. hal-03299922

**HAL Id: hal-03299922**

**<https://hal.science/hal-03299922v1>**

Submitted on 26 Jul 2021

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

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

## *Effets contextuels et organisationnels du dispositif ULIS sur le parcours de formation des jeunes en situation de handicap cognitif*

**Auteurs :**

**Isabelle PETRY GENAY**

**LASALE (Laboratoire Accrochage scolaire et alliances éducatives) /membre associée  
URMIS UMR CNRS 8245-IRD 205 .**

**Catherine BLAYA**

**LASALE/ URMIS UMR CNRS 8245-IRD 205**

**Résumé :** En France, à la faveur d'une évolution législative et sociétale, les dispositifs dits d'inclusion se sont substitués aux anciennes classes d'intégration. En second degré, l'Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire offre un cadre spécifique de scolarisation qui présente des modalités de fonctionnement variables. La prolongation de la scolarisation pose la question de l'orientation des élèves vers un projet de formation professionnelle. Fondée sur une enquête qualitative exploratoire, cette recherche porte sur les aspects organisationnels des dispositifs mis en parallèle avec des parcours d'élèves présentant des troubles des fonctions cognitives (TFC). L'axe d'analyse présenté dans cet article s'intéresse à l'impact du contexte académique et géoéconomique départemental sur l'organisation des dispositifs et la mise en œuvre de la scolarisation dite inclusive en second degré. Une synthèse comparative montre de quelle manière les cadres géoéconomique, social et culturel du territoire peuvent interférer sur les pratiques d'orientation scolaire. Nous constatons également que les modalités d'articulation entre le dispositif du collège et celui du lycée ainsi que le type d'organisation des dispositifs sont des paramètres déterminants des opportunités de formation offertes à ces élèves.

**Mots-clés :** Inclusion scolaire. Troubles des fonctions cognitives. Parcours d'orientation. Dispositif ULIS. Lycée professionnel.

**Mail :** [i.petrygenav@gmail.com](mailto:i.petrygenav@gmail.com)

## **Introduction**

En France, la loi 2005-102 préconise la participation des personnes en situation de handicap à la société ordinaire. Dans l'enseignement secondaire, l'Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) offre un cadre spécifique de scolarisation dont l'organisation présente des modalités variant selon les contextes. La prolongation de la scolarisation pose la question de l'orientation des élèves accueillis dans ces dispositifs à l'issue du collège. Fondée sur une enquête qualitative exploratoire, notre recherche s'est attachée à analyser l'effet du fonctionnement des dispositifs sur des parcours d'élèves présentant des troubles des fonctions cognitives (TFC). L'objet de cet article est d'analyser l'impact du contexte académique et géoéconomique départemental sur l'organisation des ULIS et la mise en œuvre de la scolarisation dite inclusive en second degré.

### **1. Une approche sociologique du projet d'orientation des élèves scolarisés en dispositif ULIS du second degré**

#### **1.1. La notion de parcours, facteur d'inclusion ?**

Notre recherche est fondée sur une approche sociologique permettant d'éclairer les questions de solidarité sociale et d'écart à la norme qui président à la scolarisation en milieu ordinaire des élèves reconnus en situation de handicap. Les processus classiques d'exclusion tels que la ségrégation, la discrimination ou la disqualification sociale conduisant au statut de *surnuméraires* définis comme « inutiles au monde » (Castel, 1995) peuvent être appliqués à l'analyse de la scolarisation en dispositif spécialisé. La stratégie *Europe 2020* comprend, dans ses objectifs d'éducation et de formation, l'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active, notion proche de celle d'*empowerment*, éclairant la question de la détermination de soi et de participation à la société civile. La notion d'employabilité étaye la scolarité en lycée professionnel, sur la base des capacités à intégrer une entreprise. Ce modèle aboutit à une conception entrepreneuriale de l'insertion exigeant des postures d'acteurs stratégiques ainsi qu'une personnalisation des parcours (Ebersold, 2005). Le XX<sup>e</sup> siècle a vu se développer le concept d'inclusion sociale mis en avant par l'UNESCO, appelant à l'équité dans l'accès aux droits. L'économiste Amartya Sen (1999) met en relation l'équité avec le concept de *capabilité* s'appliquant aux modes de fonctionnement, à la capacité et aux aptitudes considérées sous

l'angle de l'accessibilité. Comment la notion de parcours contribue-t-elle, sur ce fondement conceptuel, à créer les conditions d'une scolarisation plus équitable ?

## **1.2. L'école inclusive : un contexte multidimensionnel**

Construite sur le modèle médical, la notion de handicap a évolué vers une modélisation biopsychosociale (OMS, 2001 ; Ravaud & Fougeyrollas, 2005) qui aboutit en France à la définition officielle du handicap apportée par la loi du 11 février 2005, se référant aux notions de limitation d'activité et de restriction de participation. Afin d'accéder à une compensation scolaire, les familles constituent un dossier présentant le projet de vie, instruit par la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) et donnant lieu à un projet personnalisé de scolarisation (PPS) dont l'Enseignant Référent assure la mise en œuvre via l'outil GEVA-Sco<sup>1</sup>. Ainsi, selon les stratégies familiales dans ce circuit administratif d'accès aux droits, des élèves présentant le même type de caractéristiques peuvent dépendre soit d'une scolarité ordinaire ou adaptée (de type SEGPA<sup>2</sup>), soit d'un dispositif dédié à la compensation du handicap. Analysant le rapport à l'altérité, Ebersold (2002) évoque le déplacement de la normativité vers le niveau d'aptitude à s'inscrire en usager acteur, dans un contexte sociétal centré sur la notion de participation. Comment ce cadre sociétal se traduit-il en contexte scolaire ? Nous présentons ici les modalités opérationnelles qui organisent notre recherche.

L'ULIS s'inscrit dans un cadre à deux niveaux : le cadre international de l'école inclusive et celui des dispositifs scolaires de compensation du handicap. Les circonvolutions historiques révèlent une problématique classificatoire de la répartition des élèves dits anormaux, inadaptés puis handicapés, sous-tendue par des enjeux de pouvoirs sectoriels. Les mécanismes de filiarisation se maintiennent tout au long du mouvement intégratif du XX<sup>e</sup> siècle, au cours duquel les élèves sont répartis en trois pôles : l'école ordinaire, les classes spéciales et le secteur médico-social segmenté en institutions dédiées (Mazereau, 2016). En 2009, l'UNESCO publie les principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation. En France, la loi d'orientation et de programmation pour l'école de la République du 8 juillet 2013 préconise l'inclusion scolaire de tous les enfants au sein de l'école ordinaire. La notion de scolarisation, mise en avant par la loi 2005-102, désigne un processus se référant à des réalités diverses, sur un continuum

---

<sup>1</sup> Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation.

<sup>2</sup> SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté s'adressant aux élèves du collège dans le second degré français. Un établissement régional adapté (EREA) peut également proposer des formations en CAP.

intégration-inclusion, qui ne nous renseigne pas sur les pratiques effectives (Thomazet, 2006). Or, les dispositifs dits d'*inclusion*, sont censés favoriser « chaque fois que possible, la formation en milieu scolaire ordinaire » (Loi 2005-102, art. 19). Tout en maintenant une variété de services collaborant au sein des deux systèmes (milieu ordinaire et éducation spéciale), le système français présente la spécificité de dissocier la filière dédiée au handicap, des sections dédiées à la grande difficulté sous l'appellation d'enseignement adapté. L'émergence de la méta-catégorie de Besoins Éducatifs Particuliers<sup>3</sup>, censée se substituer aux anciennes catégories, s'y est plutôt superposée. Cette contradiction reflète le paradoxe d'une école française au sein de laquelle la promotion de l'inclusion cohabite avec le maintien des filières spéciales, créant de nouvelles formes de discriminations intra scolaires. Le paradigme inclusif a induit l'évolution des classes spécialisées vers un fonctionnement en dispositif, l'ULIS représentant le prototype du dispositif scolaire hétéroréférentiel dédié au handicap (Barrère, 2013 ; Benoit, 2013).

## **2. Configuration de la recherche et méthode**

Selon la circulaire n°2010-088 qui encadre le contexte de cette recherche, l'ULIS constitue une modalité de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique et de l'organisation des parcours de formation pour les élèves présentant un handicap. Les élèves rattachés au dispositif doivent être inscrits administrativement dans la division correspondant à leur projet personnalisé de scolarisation, classe qui correspond généralement à celle de leur classe d'âge. Notre questionnement porte sur la mise en œuvre du projet d'orientation des élèves présentant des TFC scolarisés dans ce cadre. Le rapport Champion et Debré (2012) constate la persistance de stéréotypes freinant la scolarisation des élèves handicapés en second degré et la tendance à une politique d'orientation par défaut ainsi que des ruptures de parcours. Une note d'information du Ministère de l'éducation nationale, datant de mai 2012, donne un état des lieux de l'écart entre premier et second degré. À la rentrée 2011-2012, 30145 élèves appartenant à la catégorie « troubles intellectuels et cognitifs » sont scolarisés en second degré contre 60513 en premier degré alors que la différence entre premier et second degré n'est que de 411 (9335 contre 9746) pour les élèves appartenant à la catégorie « troubles moteurs ». Au niveau du collège, les élèves catégorisés TFC sont majoritairement scolarisés en ULIS (14 139) ou en SEGPA (9 173) et peu

---

<sup>3</sup> En référence à l'*Education Act* (1981) fondé sur le Rapport Warnock (1978).

en classe ordinaire (2 537)<sup>4</sup> ; au niveau du LP, en ULIS (2 233), en classe ordinaire (1 281) et en EREA (782).

Dans la perspective d'une scolarisation équitable, nous avons cherché à identifier, via les modalités pédagogiques et organisationnelles de l'ULIS en second degré, les processus contribuant à l'accrochage de l'élève à un projet de formation. Les données présentées pour cette étude ont été collectées dans l'académie de Nancy-Metz au sein de 11 ULIS collège et de 4 ULIS en lycée professionnel réparties principalement dans deux départements. Il s'agit, d'une part, de documents issus des services de l'ASH, du SAIO (Service académique d'information et d'orientation) et des dispositifs ULIS en collège et en lycée professionnel (rapports d'activités, tableaux statistiques, notes, documents et outils administratifs ou pédagogiques, emplois du temps et plannings). D'autre part, nous avons réalisé des entretiens exploratoires avec 2 conseillers pédagogiques ASH, un enseignant référent, une conseillère d'orientation psychologue, 3 coordonnatrices ULIS en collège et une coordonnatrice ULIS en lycée professionnel, deux élèves scolarisés en ULIS collège et une proviseure-adjointe de lycée professionnel. Quelques informations supplémentaires issues de contact avec des dispositifs des deux autres départements complètent ces données dont l'analyse nous a permis de dégager une configuration académique organisationnelle ; ceci afin de déterminer les contraintes institutionnelles des pratiques observées et de discuter leurs aspects opérationnels respectifs.

### **3. L'impact organisationnel du contexte académique et géoéconomique**

#### **3.1. Constats généraux**

Quelques constats généraux nous ont permis de mettre en évidence deux éléments conditionnant le devenir des élèves de notre population d'enquête : d'une part la prédétermination institutionnalisée des parcours, d'autre part le développement des ULIS en second degré (collège et LP) favorisant la poursuite de la scolarité.

L'analyse d'une brochure informative dédiée au handicap et diffusée comme outil d'orientation en direction des élèves concernés et de leurs familles, dévoile une volonté de prédétermination et témoigne d'une hybridation catégorielle autour des notions mobilisées

---

<sup>4</sup> Le rapport sur la mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale (MEN, 2012) donne, pour la même catégorie : 12 910 en ULIS, 8902 en SEGPA et 3 016 en classe ordinaire. La tendance s'inverse pour d'autres types de troubles.

(situation de handicap, handicaps, troubles divers). Les situations sont décrites sous l'angle pragmatique par une équipe pluridisciplinaire se référant à différents niveaux d'usage des catégories dont la présentation reflète le manque d'harmonisation. Ainsi les élèves concernés sont orientés mécaniquement par ce guide vers des filières dédiées alors, qu'officiellement, ils sont censés avoir accès à une orientation choisie en concertation avec leur famille et l'équipe enseignante.

Un développement important des ULIS en second degré a marqué la première décennie des années 2000. On est passé de 23 ULIS collège et 2 ULIS lycée répertoriées en 2006, à 98 ULIS collège et 20 ULIS lycée en 2014, soit une augmentation de 78% des élèves scolarisés en dispositifs ULIS du second degré en 9 ans<sup>5</sup>. L'orientation étant conditionnée à l'offre de formation, jusqu'en 2010, celle des élèves scolarisés au collège en ULIS TFC s'effectue majoritairement vers les filières médico-sociales d'initiation à la formation professionnelle. À la rentrée 2013, l'offre académique d'ULIS LP correspond à 13 dispositifs accueillant 10 élèves. Les fonctionnements diffèrent entre les départements, ce qui détermine également les places disponibles. Le pilotage académique recommandé par la circulaire s'est mis en place très progressivement. Les premières ouvertures d'ULIS se sont passées sous l'égide des ASH départementales dont dépendaient les enseignants spécialisés traditionnellement issus du premier degré. À partir de 2004, la création d'une certification complémentaire a permis l'ouverture de ces postes aux enseignants du second degré dépendant de l'Inspecteur Académique-Inspecteur Pédagogique Régional. Ce double niveau de compétences institutionnelles nécessite une clarification des pratiques souvent présentées comme des évidences.

### **3.2. Modélisation comparative des contextes géoéconomiques et scolaires**

Afin de pouvoir « mettre en cohérence les singularités distinctives des réalités observées et leurs fondements sociaux, historiques et culturels » (Paugam & Van de Velde, 2012, p. 358), nous avons mis en perspective deux types d'organisations départementales conditionnant les fonctionnements des dispositifs ULIS. Le département A (DA) de notre enquête se situe dans une zone rurale caractérisée par un clivage géographique montagnes/plaine. Le déficit démographique y est associé à un fort taux de chômage (11%) pour une population peu mobile. La décroissance économique liée au déclin de l'industrie contraste avec un certain dynamisme,

---

<sup>5</sup> Information du SAIO- Rectorat de Nancy-Metz.

émanant des ressources touristiques en zone de montagne et de l'agriculture locale. Situé en zone frontalière et fortement urbanisé, le département B (DB) est très industrialisé, sa démographie correspond pratiquement au triple de celle du département A. Le chômage y est élevé (10,3% en 2013-2014) malgré l'expansion de l'emploi frontalier concentré sur le secteur tertiaire. Le vieillissement de la population favorise le développement des services à la personne. L'offre scolaire est liée aux bassins d'emplois ainsi qu'à des réseaux de transports en commun relativement denses sur les axes principaux. Selon le MEN pour la rentrée 2012-2013<sup>6</sup>, pour les deux départements, la population d'élèves en second degré correspond à +/- 40% de la population totale (A : 31235/ 75158 ; B : 83258/ 211424 élèves). À la rentrée 2013-2014, on compte : pour le département A, 19 ULIS TFC pour 49 collèges et 3 ULIS LP pour 16 lycées professionnels, publics et privés sous contrat confondus ; pour le B, 33 ULIS TFC pour 90 collèges publics et 5 ULIS LP pour 17 lycées professionnels publics. L'effectif d'élèves autorisé en ULIS collège par l'inspectrice en charge de l'ASH est de 12 élèves (la circulaire en préconise 10).

L'organisation des dispositifs ULIS dépend des inspections académiques départementales dont les pratiques diffèrent selon les spécificités territoriales. La circulaire du 18 juin 2010 préconise l'inscription des élèves « dans la division correspondant à leur projet personnalisé de scolarisation » (para. 1.2) tout en maintenant la mise en œuvre de l'enseignement adapté dans le cadre d'un regroupement avec le coordonnateur. Cependant l'ambivalence liée à « certaines discordances intratextuelles et intertextuelles » plonge les acteurs scolaires dans une forme de confusion (Benoit, 2013, p. 50). La circulaire de 2010 évoque un dispositif « au sein duquel certains élèves handicapés se voient proposer une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins spécifiques » (para 1.2) ; l'analyse met en lumière différentes interprétations pratiques de ces injonctions.

Au niveau du collège, nous avons constaté une hétérogénéité des profils d'élèves et des organisations d'établissements, y compris sur le plan des locaux ; ceci particulièrement dans le département B où les dispositifs se situent dans des zones différenciées sur les plans géoéconomique et social. Les enseignants coordonnateurs en ULIS collège sont le plus souvent issus du premier degré<sup>7</sup> ; leurs obligations de service comprennent 21h réparties en 18h d'enseignement devant élèves et 3 heures de coordination. Les fonctionnements oscillent entre

---

<sup>6</sup> MEN-MESR-DEPP : Repères et références statistiques - édition 2013 / Les élèves du second degré.

<sup>7</sup> Lors de notre enquête, sur les deux départements, 1 coordonnateur sur 52 en ULIS collège est issu du second degré.



le mode classe et le mode dispositif, selon des modalités variant en fonction de la culture d'établissement, de la personnalité et de la culture professionnelle du coordonnateur. Le mode classe persiste à maintenir la forme scolaire traditionnelle de la classe ségréguée tout en se réclamant du dispositif. Le mode dispositif module des temporalités différenciées entre regroupements et temps d'inclusion en classe ordinaire, en s'appuyant sur les moyens à disposition : locaux, aide humaine, enseignants engagés en faveur du processus inclusif, investissement dans des projets collaboratifs.

Au niveau du lycée, la circulaire reste relativement imprécise sur le fonctionnement de l'ULIS ; elle mentionne la possibilité d'une organisation en réseau afin de mutualiser et de rendre accessibles les possibilités de formation pour favoriser une meilleure adéquation au projet professionnel du jeune, en portant attention à la construction de compétences sociales et de l'autonomie. Le texte ne sous-entend pas nécessairement de formation certificative ; il souligne la nécessité des stages en entreprise, en vue de favoriser l'insertion professionnelle et l'instauration de partenariats avec Cap Emploi, avec des établissements médico-sociaux, voire des CFA, sous réserve que ces établissements disposent d'un plateau technique permettant la mise en œuvre des référentiels de formation. Là encore, la flexibilité du discours prescriptif, qui s'appuie de manière implicite sur l'existant, induit une zone de flou dans l'interprétation. Pour le département A, le fonctionnement de l'ULIS itinérante en réseau revêt un caractère innovant lors de son implantation à la rentrée 2008-2009. S'appuyant sur la mise en œuvre du projet d'orientation, le dispositif a pour vocation d'accompagner la scolarité de 10 élèves en situation de handicap cognitif, inscrits en section professionnelle de type CAP ou Bac professionnel. Ces élèves peuvent bénéficier de l'aide d'AVS attribuées par la MDPH. En 2013, il existe deux postes d'enseignants coordonnateurs rattachés à deux établissements « tête de réseau » en LP public ainsi qu'un poste en LP privé sous contrat, destinés à couvrir l'ensemble des besoins du département. Les coordonnateurs se déplacent dans l'ensemble des lycées de leur secteur en fonction de la répartition des inscriptions d'élèves, notifiées par la MDPH. Notre enquête porte sur deux de ces dispositifs, l'un public, l'autre privé sous contrat. L'enseignant coordonnateur dispose d'un bureau situé dans le lycée tête de réseau et se déplace dans les lycées de rattachement pour réaliser des missions telles que l'accompagnement pédagogique des élèves, l'aide à la préparation des certifications professionnelles, la préparation et le suivi

des stages/immersions, le travail sur la « fluidité des parcours »<sup>89</sup> (participation aux conseils de classe, réunions de suivi de scolarisation, préparation de la sortie du dispositif). À ces missions s'ajoutent les tâches administratives afférentes (rédaction de bilans, de projets et de rapports d'activités), le travail de concertation avec les enseignants et les familles ainsi que les partenaires extérieurs (SESSAD, organismes d'insertion sociale et professionnelle, entreprises). Certains coordonnateurs s'investissent également dans des projets d'équipe (activité théâtre, voyages scolaires) afin de favoriser l'inclusion sociale des élèves. Le regroupement pédagogique s'effectue dans un local de l'établissement et se traduit souvent par un suivi individuel du fait de la dispersion géographique.

Dans le département B, l'implantation de la première ULIS pro dans un lycée consacré aux métiers de l'automobile date de 2006. Entre 2006 et 2013, quatre autres dispositifs ont été ouverts dans divers secteurs du département. Le document de cadrage départemental de l'organisation des « ULIS Pro » fonctionnant en « SAS », tout en se référant au texte de la circulaire et en rappelant l'inscription de chaque élève dans la division correspondant à son PPS, mentionne « la classe de référence de l'ULIS » où l'élève est inscrit. Cette ambiguïté traduit le fonctionnement du dispositif, perdurant des anciennes UPI, sous la forme d'une année de détermination dite « SAS ». Le temps scolaire s'articule entre « la classe » ULIS, les inclusions partielles dans des classes de CAP au sein du bassin de formation qui peut, selon les cas, fonctionner en réseau ou se limiter à l'établissement d'inscription, et les périodes en entreprises (stages). Le dispositif assure un enseignement spécialisé de 14 heures auxquelles s'ajoutent 7 heures de coordination. À l'issue de cette année SAS, l'élève peut être orienté en milieu protégé, être affecté dans une classe de CAP ou se diriger vers une solution alternative (projet d'apprentissage, vie active). Dans le cas d'une orientation en section professionnelle scolaire, l'élève est censé bénéficier d'un enseignement adapté du coordonnateur. Or les 14 heures d'enseignement de cet enseignant s'effectuent dans le cadre des regroupements en année SAS, ce qui ne lui permet pas d'intervenir auprès des autres élèves rattachés au dispositif. Le temps hebdomadaire de coordination est principalement consacré aux suivis de stage et aux projets d'orientation des élèves en année SAS, ainsi qu'aux réunions d'équipe (ESS). Ainsi, le suivi préconisé se limite, à l'exception de rares interventions auprès des élèves scolarisés dans le lycée hébergeant l'ULIS, à la participation aux premières ESS ainsi qu'à des échanges

---

<sup>8</sup> Expression issue d'un document de travail d'une enseignante.

informels avec le professeur principal de l'élève. Dans le cadre de ce fonctionnement, l'effectif préconisé de 10 élèves est celui de l'année SAS. Ceux qui sont inscrits en section professionnelle s'ajoutent à l'effectif officiel. Cet artifice administratif permet d'arriver à un effectif non officiel d'élèves pouvant être supérieur à 20. Le déplacement d'un coordinateur d'ULIS Pro SAS dans les classes ordinaires d'un établissement du réseau n'est prévu ni en temps, ni en moyens. Les propos échangés avec une proviseure-adjointe témoignent d'une naturalisation de ces pratiques dans le discours institutionnel :

*Chercheur : « Les élèves que j'ai vus, qui sont en classe de CAP m'ont dit : l'année prochaine, si on est en bac pro, on n'a plus droit au suivi ULIS.*

*Proviseure-adjointe : Au bout de deux ans, oui. Au bout, si vous voulez quand ils ont passé l'ULIS SAS, après ils ont un suivi pendant deux ans. D'accord ? et après en Bac pro, ils n'en ont plus. (...)C'est la réglementation. C'est qu'on ne peut pas les suivre ad vitam aeternam. On les accompagne... La coordo sinon, elle se retrouve avec énormément d'élèves en charge, elle pourra pas. (...) Ils ont disposé pendant un an du dispositif ULIS, d'accord ? après, ils sont affectés en CAP. Ils disposent d'un suivi de l'enseignant référent de l'ULIS, pendant deux ans. Donc ça fait : le collège où ils étaient en ULIS pour certains d'entre eux, le dispositif ULIS lycée, le suivi ULIS post, deux ans après euh la sortie de l'ULIS. Donc à un moment donné, il faut les lâcher aussi. (Extrait d'entretien Proviseure-adjointe DB-LP1).*

Dans ce système, nous constatons que deux statuts d'élèves ont été institués par l'usage : celui d'élève en « SAS », bénéficiant d'une prise en charge complète par l'ULIS, n'excluant pas des temps d'inclusion en milieu ordinaire ; le statut d'élève suivi, inclus en classe ordinaire, dont l'accompagnement pédagogique spécialisé n'est plus effectif. Lorsque l'élève a bénéficié de son quota d'années en ULIS Pro, il doit prouver sa capacité à assumer sa scolarité de manière autonome. Cette modalité ne prend pas en compte le besoin d'une compensation pédagogique dans la durée. Par conséquent, les élèves dont la situation de handicap nécessite un accompagnement au long cours doivent renoncer au droit à la prolongation de leur scolarité.

### **3.3. Procédures d'orientation**

Un protocole spécifique, intitulé Projet Personnalisé d'Orientation (PPO), doit constituer un volet détaillé du PPS. Sous des formes variables, le PPO comprend un récapitulatif des démarches effectuées (stages de découverte, visites d'entreprises, journées d'immersion) ainsi

que les fiches de vœux du collège. Dans nos deux départements, le PIIODMEP<sup>10</sup> est préparé en collège sous diverses formes habituelles ou plus spécifiques comme la participation à des ateliers de préprofessionnalisation, des stages de découverte en entreprise et des immersions ponctuelles en établissements de formation. Ces pratiques ont lieu soit dans les classes de référence, soit en regroupement ULIS. Les coordonnateurs de collège travaillent de manière plutôt isolée, en s'adaptant aux « moyens du bord » ; les échanges restent informels.

Qu'en est-il des pratiques en lycée professionnel ? Dans le département B, en année SAS, le processus d'orientation se poursuit selon des modalités de préprofessionnalisation plus intenses afin de laisser à l'élève une année supplémentaire pour déterminer son projet de formation. Cependant, comme le soulignent les propos d'une enseignante spécialisée occupant une fonction académique, l'articulation entre l'action du collège et celle du LP ne semble pas suffisamment fonctionnelle :

*« L'idéal serait d'individualiser davantage, de prendre en compte les expériences passées en collège. Parce qu'ils ont tous fait des stages et il y a des gamins qui nous arrivent avec des idées déjà précises et puis cohérentes, voilà. Et je trouve que c'est dommage qu'on ne travaille pas plus sur ce qu'ils ont fait avant, en amont. (...) Mais ce que je trouve dommage, il y en a certains, ils arrivent, ils ont un projet, il suffit de retravailler ce projet là pour le valider, en fait, ou, ou peut-être l'invalider hein, (...) et je pense qu'on gagnerait du temps ».*

La systématisation du passage en année SAS montre, qu'en raison d'un manque de flexibilité, ces pratiques peuvent enfermer les élèves dans leur logique organisationnelle. L'orientation, comme phase de transition et de construction identitaire, implique une construction de soi active de « l'individu en interaction avec un contexte » (Pouyaud & Guichard, 2010, p. 97). Si les stages y contribuent, la mise en œuvre concrète d'une formation permet au jeune de se confronter à son choix et de progresser dans la maturation de son projet. Un dispositif ULIS Pro (DB) propose la mise en œuvre du PPO au cours de l'année SAS<sup>11</sup>, en deux périodes distinctes :

- Une phase de découverte personnelle en « classe ULIS », des visites d'entreprises du bassin et des séances d'activités en ateliers professionnels.

---

<sup>10</sup> Le Projet Individuel d'Information, d'Orientation et de Découverte du Monde Économique et Professionnel en expérimentation, devenu Parcours Avenir à la rentrée 2015.

- Une mise en situation par une scolarisation partielle en classe de CAP des LP du réseau ; des stages en entreprise.

La poursuite de l'accompagnement spécialisé est conditionnée à l'inscription dans une section CAP du lycée domiciliant l'ULIS, ce qui restreint le projet d'orientation à cette offre.

Un outil de positionnement a été proposé en test dans 32 ULIS collège et 5 ULIS LP à dominante TFC afin d'objectiver l'adéquation entre les compétences personnelles de l'élève avec celles qui sont requises par son projet professionnel. Utilisé par les coordonnateurs lors des évaluations de rentrée, des bilans d'inclusions et de stages, en réunion d'ESS, en conseils de classe, il sert également de support d'échange avec les familles et les partenaires lors de la transition collège/LP. Deux coordonnatrices se sont appuyées sur cet outil pour des décisions d'orientation vers le milieu protégé. Sans nier l'utilité d'un support de communication favorisant l'objectivation des compétences, soulignons que son adjonction au dossier MDPH de l'élève n'est pas anodine et que sa finalité réelle dépend de la manière dont les différents protagonistes se l'approprient. Un conseiller d'orientation évoque la possibilité d'échelonner les critères d'orientation aux compétences du référentiel de CAP visé, dans les disciplines générales. Or, l'expérience montre que les compétences fondamentales exigées par les référentiels ne sont pas prioritairement déterminantes pour la certification professionnelle. De surcroît, l'analyse des critères évalués par cet outil montre que l'on exige plus de ces élèves en situation de handicap que des autres élèves scolarisés en CAP prioritaires, ce qui relève d'un processus discriminatoire en contradiction avec les injonctions législatives actuelles en faveur du droit à la participation. Ces différents constats nous conduisent à proposer une synthèse comparative de la configuration académique.

### **3. SYNTHÈSE DE LA CONFIGURATION ACADEMIQUE**

Lors de notre enquête, le cadrage académique est en projet pour les quatre départements concernés. Le tableau 1 récapitule les diverses modalités des pratiques d'orientation.

Au collège, les pratiques de mise en œuvre du PIIODMEP se déroulent selon des modalités variées. Au niveau du lycée professionnel, seul le département A offre un accompagnement pédagogique effectif par l'ULIS aux élèves scolarisés en section professionnelle. L'organisation de l'ULIS itinérante en réseau nécessite une orientation effective dès la sortie du collège. Cependant, un rapport d'activité montre que le processus de détermination du projet de formation s'y poursuit via l'accompagnement en ULIS LP. L'orientation vers un lycée

général est exceptionnelle pour les élèves d'ULIS collège<sup>12</sup>. Le département B propose une année de préprofessionnalisation active mais les élèves dont le projet a abouti à une inscription effective en section pro ne bénéficient plus d'un accompagnement par l'ULIS. Ils doivent présenter l'autonomie nécessaire pour une scolarisation ordinaire ou être orientés vers un établissement médico-social.

Les résultats font apparaître une tendance à davantage d'orientations vers des formations initiales en milieu ordinaire (17 sur un effectif de 18 élèves accompagnés en ULIS LP en 2013) et moins d'orientations en EMS (1) dans le département A. Le département B a orienté, pour ces deux années, un effectif conséquent d'élèves en CAP (25 pour un effectif total de 31) mais pour 2013, un élève en Bac Pro contre cinq pour le DA comportant presque deux fois moins d'élèves accompagnés par le dispositif (18 contre 31). À la marge, deux élèves ont été orientés en BTS par le DA. La répartition concerne principalement des CAP prioritaires : agent polyvalent de restauration, maintenance et hygiène des locaux, logistique et manutention. Néanmoins, on relève également 10 élèves en CAP vente à la rentrée 2012 et 14 à la rentrée 2013, ainsi que 4 en services hôteliers à la rentrée 2012. Les orientations en bac pro, à la marge, ne permettent pas de signaler des résultats significatifs pour ces deux années. Les affectations dépendent de l'offre de formation des lycées proches d'une ULIS LP, ou d'un EREA, sauf pour le DA offrant un suivi itinérant. L'évolution sur ces deux années montre que ces choix vont dans le sens de l'offre en matière d'insertion professionnelle dans certains secteurs porteurs d'emploi : agents de restauration collective et services hôteliers, services logistiques et magasinage. Le secteur d'entretien des locaux recrute mais présente peu d'attractivité auprès des élèves. La vente attire les élèves mais ce choix interroge sur les perspectives d'insertion professionnelle pour des élèves présentant souvent une autonomie sociale limitée.

## **Conclusion**

L'évolution législative manifeste une volonté en faveur de l'inclusion scolaire dont la scolarisation en dispositif ULIS est une modalité possible pour les élèves en situation de handicap cognitif. Notre analyse présente l'impact fonctionnel de l'organisation académique territoriale sur les opportunités effectives d'orientation vers un projet de formation capacitant pour ces élèves. Ce cadre interfère sur des pratiques au croisement du monde de l'école, de la

---

<sup>12</sup> Ce qui pose question pour certains élèves à profil cognitif atypique.

formation professionnelle et du travail, auxquelles sont associés les partenaires médico-sociaux sous l'angle communautaire des alliances éducatives (Blaya, Gilles, Plunus & Tièche Christinat, 2011). Les modalités d'articulation entre l'ULIS collège et l'ULIS lycée ainsi que le type d'organisation des dispositifs sont des paramètres déterminants du processus d'orientation. Dans l'optique du cadrage académique uniformisant les pratiques, l'intégration des spécificités locales dans l'harmonisation des fonctionnements nous paraît prépondérante. En effet, l'intérêt inhérent au dispositif consiste à permettre cette flexibilité dans les organisations locales des pratiques.

### Références bibliographiques

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-116. DOI: 10.3917/cdle.036.0095

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*, 28, 27-33.

Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G. & Tièche Christinat, C. (2011). Accrochages scolaires et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Education et Francophonie*, vol XXXIX/2, 227-249. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2011-v39-n2-ef05/1007736ar.pdf>

Campion, C.-L., & Debré, I. (2012). *Rapport d'information fait au nom de la commission sénatoriale pour le contrôle de l'application des loi (1) sur l'application de la loi n°2005-102 du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. Sénat.

Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Librairie Arthème Fayard.

Ebersold, S. (2002). Le champ du handicap, ses enjeux et ses mutations : du désavantage à la participation sociale. *Handicap : Revue de Sciences Humaines et Sociales*, 94-95, 149-164.

Ebersold, S. (2005). L'insertion, ses métamorphoses, ses registres de cohérence à la lumière d'un registre de circulaires (1982-1993). *Sociétés Contemporaines*, 58, 105-130.

Mazereau, P. (2016). Les apports de la sociohistoire à la compréhension du traitement des difficultés scolaires et des handicaps des élèves au sein de l'école en France (1904-2013). *Educations et Sociétés*, 38, 37-52. DOI:10.3917/es.038.0037

OMS. (2001). *Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé-2*. Genève : OMS.

Pouyaud, J. & Guichard, J. (2010). L'activité comme support théorique et pratique pour le conseil en orientation. *Pratiques psychologiques*, 16, 85-98. DOI: 10.1016/j.prps.2009.03.005

Ravaud J.-F., Fougeyrollas P. (2005). La convergence progressive des positions franco-québécoises. *Santé, Société et Solidarité*, 4/2. (13-27). DOI: 10.3406/oss.2005.1047

Sen, A. (1999). *Commodities and capabilities*. Oxford university press.

Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le Français Aujourd'hui*, 152, 19-27. DOI:10.3917/lfa.152.0019

**Tableau 1 : Configuration académique des pratiques d'orientations vers un projet de formation en ULIS (2013-2015)**

Département	Modalités PIHODMEP Collège	Modalités scolarisation ULIS-LP	Accompagnement ULIS LP en cours de formation pro
<b>DA-La Fourmilière</b>	Découverte des métiers ; collaboration avec les COP dont une qui adapte ses méthodes ; Ateliers de préprofessionnalisation ; Stages de découvertes, immersions ; Dossier personnalisé réalisé en regroupement ULIS ; PPO renseigné sous la forme conventionnelle.	Inscription effective en classe de référence (CAP ; Bac Pro). Pas de regroupement en « classe » ULIS multiniveaux.	Accompagnement itinérant des coordonnateurs ; Suivi individualisé ou par petits groupes ; Parfois des activités de groupe ; Suivis en PFMP ; Poursuite de la démarche d'orientation en cours de formation.
<b>DB-La Ruche</b>	Découverte des métiers ; collaboration avec les COP ; Ateliers de préprofessionnalisation ; Stages de découvertes, immersions ; Dossier personnalisé réalisé en regroupement ULIS ; Utilisation d'un outil innovant de positionnement pour le PPO.	ULIS Pro-Année SAS, axée sur la détermination du projet et les pratiques de préprofessionnalisation ; Pas d'inscription en classe de référence (ULIS « classe ») Pas d'inscription en ULIS-LP si le projet est déjà déterminé.	Suivi en fonction des possibilités du coordonnateur : ESS, conseils de classe, échanges informels avec le professeur principal de l'élève.
<b>DC, visite d'une ULIS LP entretiens informels 2 coordonnateurs</b>	Peu renseigné : des collaborations avec une COP dans un collège ; stages.	Année SAS, pouvant être renouvelée ; Pas d'inscription en classe de référence (ULIS « classe »).	Suivi du coordonnateur : présence en ESS et en conseils de classe ; échanges avec le professeur principal de l'élève ; Aide à la recherche de stage et accompagnement possible si CAP sur le site de l'ULIS (effectifs restreints).
<b>DD (hors enquête sur site)</b>	Non renseigné	Année SAS	En classe ordinaire sans accompagnement ULIS