



HAL
open science

Les unités d'enseignement externalisées : un outil d'accessibilisation de l'institution scolaire ?

Hugo Dupont

► **To cite this version:**

Hugo Dupont. Les unités d'enseignement externalisées : un outil d'accessibilisation de l'institution scolaire ?. L'accessibilité ou l'école réinventée, 2021, 9781789480115. hal-04279876

HAL Id: hal-04279876

<https://hal.science/hal-04279876>

Submitted on 10 Nov 2023

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.

9

Les unités d'enseignement externalisées : un outil d'accessibilisation de l'institution scolaire ?

Hugo DUPONT

Université de Poitiers, Poitiers, France

9.1. Introduction

Le décret du 30 décembre 2005 relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap prévoit que ces derniers puissent être scolarisés dans des unités d'enseignement (UE) au sein des établissements sociaux et médico-sociaux (ESMS) pour enfants, adolescents et jeunes adultes, qui sont alors placés sous l'autorité et la responsabilité du directeur de ces structures.

Le 4 juillet 2013, dans un rapport intitulé « La scolarisation des élèves en situation de handicap », la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) souhaite « expérimenter, dans des établissements volontaires et avec l'appui d'associations partenaires, une relocalisation d'unités d'enseignement des ESMS à l'intérieur des établissements scolaires, avec l'accompagnement des plateaux techniques ». Les unités d'enseignement externalisées (UEE) étaient nées.

L'externalisation des unités d'enseignement des établissements spécialisés s'inscrit dès lors dans un objectif plus large défendu à partir de 2017 par le Secrétariat d'État chargé des personnes handicapées et qu'il est désormais commun d'appeler « le

virage inclusif». Les UEE sont conçues comme des dispositifs de transition du spécialisé vers l'ordinaire en reconfigurant l'articulation entre l'ordinaire et le spécialisé. Il est question d'éviter qu'un enfant ne soit scolarisé uniquement en établissement spécialisé et de permettre à ceux qui le sont de revenir progressivement vers une scolarisation en milieu scolaire ordinaire et d'ainsi concrétiser le droit à l'éducation pour les enfants handicapés dans une institution scolaire de droit commun affirmé depuis la loi du 11 février 2005. Les unités d'enseignement sont donc amenées à se délocaliser de l'établissement spécialisé pour aller prendre place au sein d'une école ordinaire dans laquelle des temps d'intégration en classe traditionnelle sont éventuellement envisagés. Les UEE montrent ainsi un souci d'accessibilisation de l'institution scolaire aux élèves issus d'établissements spécialisés par le décloisonnement de l'Éducation nationale et du secteur médico-social et par l'intégration de compétences propres au médico-social.

D'abord expérimentées puis généralisées et désormais multipliées, les UEE, en tout cas dans les textes et les intentions, ont l'ambition d'accessibiliser l'environnement scolaire aux jeunes issus d'établissements spécialisés tout en sauvegardant l'accompagnement médico-social qui peut ainsi poursuivre ses propres enjeux. Les UEE se distinguent ainsi des classes spécialisées, nommées unités locales d'inclusion scolaire (ULIS), en ce sens où elles prévoient une division des tâches entre école et établissement spécialisé. De l'équilibre de cette division des tâches dépend la conception de l'accessibilité scolaire à l'œuvre qui elle-même redéfinit la légitimité scolaire de ces jeunes.

C'est en cela que les UEE sont dignes d'intérêt dans la mesure où elles représentent un support autour duquel se construit une conception légitime de l'accessibilité et se hiérarchisent les populations scolaires. Ainsi, il convient de se demander : comment les UEE sont-elles instituées et à partir de quelle conception de l'accessibilité ? De plus, comment ce qu'elles instituent participe d'une redéfinition de la légitimité scolaire des enfants handicapés orientés en établissements spécialisés ?

Rapporter l'observation de la mise en place et du fonctionnement de différentes UEE issues d'instituts médico-éducatifs (IME) et d'instituts thérapeutiques et pédagogiques (ITEP) nous permettra de saisir les enjeux pratiques de l'accessibilisation de l'institution scolaire à ces jeunes. Nous avons eu l'occasion d'observer le fonctionnement et le quotidien de cinq UEE en élémentaire et en collège. Des entretiens systématiques ont été également menés avec les directeurs d'établissements scolaires et spécialisés, les éducateurs et enseignants spécialisés intervenant au sein du dispositif ainsi qu'avec des enseignants ordinaires. Cette recherche a bénéficié de l'aide conjointe de la Direction de la recherche, des études,

de l'évaluation et des statistiques (DREES), de la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA) dans le cadre de l'appel à projets de recherche lancé par l'Institut de recherche en santé publique (IReSP) en 2017 (IReSP-17-DMPH-02).

Nous verrons, dans un premier temps (section 9.2), que les UEE se légitiment à la fois par leur capacité à répondre à l'impératif d'accessibilité en abolissant une frontière formelle entre ordinaire et spécialisé tout en sauvegardant au spécialisé un rôle de sous-traitant de la gestion de la déviance scolaire. Dans un second temps (section 9.3), il sera question de la façon dont les UEE sont utilisées pour requalifier l'illégitimité scolaire de certains enfants handicapés soutenant leur sélection pour intégrer un tel dispositif.

9.2. Une accessibilisation de l'environnement scolaire par la sous-traitance

Les UEE doivent accueillir au moins six élèves pendant *a minima* douze heures hebdomadaires ou quatre demi-journées. Selon le cahier des charges des UEE du 23 juin 2016¹, diversification des formes de scolarisation, individualisation et adaptation des méthodes pédagogiques, souci de l'insertion professionnelle ainsi que décloisonnement entre institution scolaire et établissements médico-sociaux sont les objectifs poursuivis. Les UEE deviennent ainsi l'un des outils principaux mobilisés pour atteindre l'objectif de déségrégation des jeunes concernés en leur permettant d'être scolarisés, au moins partiellement, au sein d'un établissement scolaire ordinaire et non plus exclusivement dans l'établissement spécialisé dans lequel ils sont orientés. Pour cela, ce nouveau dispositif oblige travailleurs sociaux et fonctionnaires de l'Éducation nationale à travailler ensemble en rendant plus poreuses les frontières entre le secteur médico-social et l'école. L'objectif de ce dispositif est de renforcer la réceptivité scolaire des enfants handicapés issus d'établissements spécialisés.

Décrites ainsi, les UEE semblent bien répondre à l'invitation qui est faite à l'Éducation nationale et au secteur spécialisé de « s'ouvrir à leur environnement, de développer des modalités de coopération [...] pour assurer autant que faire se peut le passage du milieu dit protégé vers le milieu dit ordinaire » (Ebersold et Detraux 2003, p. 86) et ainsi répondre à l'impératif d'accessibilité de l'institution scolaire.

Sandrine Amaré et Philippe Martin-Nouveau (2017) ont bien montré, dans leur analyse anthropologique des métiers d'enseignant et d'éducateur spécialisé, que leurs

¹ Disponible sur le site du ministère de la Santé et des solidarités, disponible à l'adresse : https://solidarites-sante.gouv.fr/fichiers/bo/2016/16-08/ste_20160008_0000_p000.pdf#p263.

cultures respectives diffèrent nettement. Si les enseignants, nous disent-ils, fondent leur légitimité sur l'autorité (autorité hiérarchique, autorité de la norme et autorité du savoir) les éducateurs valorisent davantage une action qu'ils nomment accompagnement, qui se veut sur-mesure, affectif et coconstruit avec l'enfant. Exprimé comme cela, il semble aller de soi que ces deux figures professionnelles soient complémentaires, et évident que les adjoindre ne peut être que bénéfique pour l'élève handicapé. Pourtant, cela s'avère discutable. Sandrine Amaré et Philippe Martin-Noureaux avancent deux raisons majeures : l'absence d'une formation et d'un langage communs. Or, les UEE, comme tout dispositif, ont besoin pour s'ancrer organisationnellement et institutionnellement de construire des formes d'entendement qui sont autant de conventions autour desquelles pourront se légitimer une conception de l'accessibilité et une division des tâches pour la faire advenir :

« L'enjeu ? C'est tout simplement de créer une culture commune... Alors oui ce n'est pas évident, ça prend du temps, c'est quelque chose qui s'établit sur du long terme mais c'est très important. C'est même primordial. Chacun a ses visions, chacun a ses manières de travailler. Nous, dans notre approche de travail dans le médico-social, on est habitué à travailler en équipe, à proposer des regards croisés, à émettre des regards critiques, à mettre en avant la singularité de l'enfant. Au contraire, l'enseignant dans sa classe, avec ses élèves c'est un peu un regard de groupe qu'il porte. Il n'a pas de vision extérieure, il n'y a pas d'autres professionnels avec lesquels il partage... » (éducateur ITEP)

« Ce n'est pas un travail évident, il faut l'accord de l'Éducation nationale, prendre contact avec l'inspecteur... Il faut aussi l'accord de l'établissement, de la ville pour les locaux... C'est des démarches qui mettent du temps... beaucoup de temps. [...] Donc on travaille avec l'inspection académique, l'Éducation nationale, et au départ ce n'est pas quelque chose d'inné... C'est vrai que c'est un travail sur du long terme. [...] Il y a eu beaucoup de comités de pilotage, où il y a eu l'Agence régionale de santé (ARS), l'Éducation nationale, différents établissements médico-sociaux, des associations de familles, la mairie aussi y était... tous les gens qui sont inclus dans le projet. » (chef de service ITEP)

Ainsi, il semble que la légitimité des UEE repose sur les relations nouées entre personnel médico-social et équipe pédagogique et les formes d'entendement et d'interdépendance qu'ils développent. De ce partenariat qui doit transcender les intérêts catégoriels (Ebersold 2017) dépend les conditions d'accessibilisation de l'environnement scolaire à ces jeunes. C'est sans doute la raison pour laquelle les

textes donnent aux enseignants spécialisés un rôle de pont entre les deux cultures et institutions. Ils ont en effet la charge de « piloter la mise en œuvre du projet de l'UEE » et de porter « une attention particulière à l'articulation et à la coordination avec les autres professionnels pour permettre la cohérence des interventions pédagogiques, éducatives et thérapeutiques » (Cahier des charges des UEE, p. 10 et 11). Les textes réglementaires les présentent ainsi comme intermédiaires ou interface entre les différentes parties prenantes de la réalisation de l'accessibilité scolaire. Ils sont alors identifiés comme présents dans les deux cultures à la fois : alors qu'ils sont sous l'autorité fonctionnelle du directeur de l'établissement spécialisé, ils exercent au quotidien au sein de l'établissement scolaire ordinaire.

Ils acceptent et revendiquent d'autant plus ce rôle d'intermédiaire que tous ceux que nous avons rencontrés ont exercé plusieurs années au sein de l'établissement spécialisé avant que leur UE ne soit externalisée. Aussi ont-ils pris des habitudes de travail en commun avec les travailleurs sociaux qu'ils connaissent aussi bien que leurs collègues de l'établissement scolaire. Cette place d'intermédiaire qui leur est réservée et assignée, et qu'ils assument, leur permet de se positionner et de se légitimer comme experts pédagogiques du handicap. Ils ont été choisis par leurs deux hiérarchies (IEN-ASH et direction d'établissement médico-social) à la fois pour leur expérience au sein de l'équipe médico-éducative et leur spécialisation pédagogique sur certains types de handicap qu'ils n'hésitent pas à revendiquer :

« Pourquoi moi ? C'est une bonne question. Parce que j'avais envie, déjà. Et puis ça fait longtemps que j'enseigne à l'ITEP donc je connais bien l'équipe, j'ai l'impression d'en faire partie. Donc c'est plus simple. Et puis je suis spécialisée dans les troubles du comportement, donc c'est rassurant aussi cette expérience pour les enseignants de l'école. »
(enseignante spécialisée en UEE ITEP)

« Pour ouvrir l'UEE l'inspecteur voulait quelqu'un de spécifiquement formé à l'autisme, et surtout qui ait envie. » (enseignante spécialisée en UEE IME)

Nous voyons que l'accessibilisation de l'environnement scolaire par l'intermédiaire des UEE semble reposer sur les synergies que sont capables ou non de créer les enseignants spécialisés. Leur légitimité pour y parvenir repose sur leur engagement et sur leur double appartenance, réelle et ressentie, à la fois à l'Éducation nationale et à l'établissement spécialisé.

L'éducateur présent également en UEE est, quant à lui, chargé d'un rôle non seulement d'intermédiaire, mais aussi de passeur de savoir-faire et de compétences vers les enseignants ordinaires. Il est ainsi chargé tour à tour de « participer aux

réunions de concertation ; organiser la continuité de l'accompagnement éducatif d'un même enfant ; assurer, le cas échéant, au sein de l'établissement d'accueil une mission d'expertise/conseil auprès des membres de la communauté éducative dans le champ de handicap couvert par l'ESMS » (Cahier des charges des UEE, p. 11).

Des réunions de concertation entre les équipes de l'UEE, de l'établissement scolaire d'accueil et de l'établissement spécialisé sont régulièrement organisées selon une temporalité propre à chaque UEE, où est passée en revue chaque situation d'enfant profitant du dispositif et où est discutée l'évolution de leur scolarité.

Afin d'être complet, ajoutons que d'un point de vue architectural, « l'UEE doit disposer d'au moins une salle dédiée au sein de l'école ou de l'établissement scolaire. Elle est organisée et structurée pour permettre des temps d'activité collectifs et individuels. [...] Une deuxième salle peut être mise à la disposition de l'UEE au sein de l'établissement scolaire et, de préférence, à proximité immédiate de la classe, notamment afin de permettre la mise en œuvre des éventuels temps d'accompagnement par les membres de l'équipe de l'UEE » (Cahier des charges des UEE, p. 8). L'objectif semble être ici de laisser la possibilité de pouvoir individualiser les pratiques scolaires et éducatives au sein même de l'établissement scolaire.

Les UEE nous semblent trouver leur légitimité dans le fait qu'elles redéfinissent une frontière voulue plus poreuse entre l'établissement spécialisé et l'école ordinaire. Les enseignants spécialisés et les éducateurs sont ainsi légitimés en tant qu'experts du handicap pour permettre aux enseignants ordinaires de mieux comprendre les besoins particuliers de tels élèves et les rassurer quant à la possibilité de les accueillir, au moins partiellement, dans leur classe. L'idée d'une présence permanente de tels acteurs au sein de l'établissement scolaire ordinaire doit permettre le dépassement de divergences culturelles pour faire émerger des formes d'entendement permettant de garantir la concrétisation du droit à l'éducation pour tous les élèves handicapés. Pour le dire autrement, les UEE présentent l'avantage, pour certains élèves, de se passer de l'établissement spécialisé dont on ne veut plus, sans pour autant renoncer à l'éducation spécialisée dont l'école ordinaire a besoin pour accepter de tels élèves en son sein.

Mais par-delà les dimensions formelles et les textes, la légitimité des UEE semble se jouer sur des dimensions individuelles dans la mesure où, dans la pratique, l'accessibilisation de l'environnement scolaire par les UEE doit respecter les pratiques traditionnelles des enseignants afin de les rassurer.

En effet, ce qui attire notre attention à la lecture des textes organisant les UEE est l'absence de désignation explicite de l'enseignant spécialisé comme un conseiller pédagogique auprès des enseignants ordinaires. À bien écouter les acteurs, cette présence spécialisée au sein d'un établissement scolaire ordinaire est davantage une

condition nécessaire à l'accueil d'élèves handicapés qui garantit que les enseignants ne seront pas gênés par une telle présence qu'un appui qui les aidera à changer leurs pratiques pédagogiques.

Philippe Martin-Noureux indique que « la plupart des enseignants interrogés utilisent une terminologie fortement chargée d'affects renvoyant au champ sémantique de la peur » (Martin-Noureux 2016, p. 60). Si ce n'est de la peur, c'est, à tout le moins, de l'inquiétude qui est exprimée par les enseignants et qui provoque de la réticence à l'accueil dans leur classe, même quelques heures dans la semaine, d'un élève handicapé issu d'un établissement spécialisé. Ces inquiétudes prennent racine dans la crainte de ne pas pouvoir faire classe avec une égale attention à tous les élèves et à un rythme qui convient au respect des programmes :

« De l'adaptation, j'en fais déjà dans ma classe. Tout le monde n'est pas au même niveau, ne va au même rythme. Mais je ne peux pas m'adapter individuellement. On ne finira jamais le programme. »
(enseignante de mathématiques, collège)

« Une des peurs aussi c'est : est-ce que ça va déstabiliser les autres ? Puis faut pas que les classes soient surchargées parce que sinon ce n'est pas possible, on ne pourra pas inclure. » (enseignante de classe moyenne 1^{re} année (CM1))

Rassurer les enseignants est donc un travail qu'entreprennent les professionnels des établissements spécialisés. Ils s'en font presque une mission pour garantir la réussite du dispositif, conscients que les connaissances et compétences en matière de handicap sont de leur côté :

« Il a fallu beaucoup travailler avec les différentes équipes pour réduire cette peur et cette méconnaissance face au handicap. Les enfants d'ITEP font peur. » (chef de service ITEP)

« Et donc on vient aussi amener quelque chose de supplémentaire qui fait que l'école est intéressée quoi. Et à nous de construire les dispositifs qui vont faire que ça va faire du lien avec les autres, à nous de mettre ça en place... l'école ne va pas le faire d'emblée. Elle ne va pas dire : "ah bah super j'vais t'en prendre... je vais te prendre deux enfants dans ma classe". Ça ne se fait pas comme ça, c'est un travail de tous les jours de pouvoir construire quelque chose. Parce qu'eux ils sont... ils ne seraient même pas obligés à la limite de nous accueillir... l'inspection... heu l'Éducation nationale ou l'inspection académique nous a mis une salle dans l'école voilà et puis point. Après à nous de

construire les conditions pour qu'il se joue quelque chose pour les jeunes. » (éducateur ITEP)

Cette inquiétude se transforme en mise en avant de conditions exigées pour accueillir de tels élèves telles que la présence d'acteurs spécialisés compensant les difficultés des enseignants. Ainsi est-il régulier d'entendre que l'UEE ne peut fonctionner seulement si les enseignants peuvent compter sur une réactivité quasi immédiate de l'établissement spécialisé en cas de problème :

« Quand il y a eu des soucis on a eu la chance d'avoir une écoute et un échange avec l'IME. Deux ou trois fois cette année on les a interpellés pour avoir un accompagnement. » (principal de collège)

« On est très bien accompagné sur le collège. Les collègues de l'IME sont hyper réactifs dès qu'on a le moindre souci, la moindre interrogation on peut aller les voir, que ce soit l'éducatrice, ou l'enseignante spécialisée, c'est rapide, c'est efficace. » (chargé de projet d'éducation (CPE) de collège)

Ainsi, ce travail d'assurance et de réassurance prend la forme d'un appui individualisé à l'élève exonérant l'enseignant de devoir adapter sa pratique pédagogique. Il peut prendre également la forme d'une marginalisation spatiale de l'élève handicapé. Les enseignants des classes ordinaires ne sont pas tenus d'accueillir dans leur classe les élèves de l'UEE. Si la plupart du temps c'est bien entendu le cas, avec plus ou moins de réticences, nous l'avons dit, nous avons observé deux cas où les élèves d'une UEE d'IME n'allaient jamais en classe ordinaire, les contacts mixtes se réduisant aux récréations et périodes méridiennes. Ailleurs, l'absence d'accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) peut être, de la part des enseignants, surtout dans le secondaire, une raison réputée légitime et suffisante avancée pour refuser un élève dans sa classe. La demande d'AVS-mutualisés, comme il en existe quasi-systématiquement en unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS), est récurrente et fait l'objet de discussions parfois musclées entre les représentants de l'Éducation nationale et les membres de l'équipe des UEE lors de réunions communes.

Nous pouvons citer ce directeur d'ITEP qui menace de fermer son UEE en collège si jamais il n'obtient pas d'AESH pour la rentrée suivante, mettant en avant que ses équipes sont sollicitées, dit-il, « au-delà de leur fonction et l'Éducation nationale ne prend pas sa part du travail d'inclusion » :

« Là où il y a une difficulté, c'est que les enfants que nous scolarisons en classes externalisées vont dans le plus de matières scolaires

possibles. C'est-à-dire que, de façon individuelle, ils vont dans différentes matières en primaire comme en collège. Et sans accompagnement on voit bien qu'il y a des choses qui sont un peu compliquées. Et aujourd'hui, effectivement on a sur le collège de façon temporaire, jusqu'au mois de juin de cette année, une AVS c'est-à-dire qu'à partir de septembre 2019, il n'y aura plus d'AVS. Je ne sais pas comment je vais faire pour faire vivre cette classe. Très sincèrement je ne sais pas. Voilà, la question se pose même de rapatrier tout le monde à l'ITEP. Voilà, on a des enfants qui bougent, qui sont agités, qui sont dans un trouble de la relation et pour lesquels sans accompagnement c'est très compliqué. Donc alors moi j'entends bien la difficulté de l'ARS, j'entends bien la difficulté de l'Éducation nationale mais je crois qu'il y a nécessité de vraiment voir comment on peut travailler là-dessus. »

Nous saisissons bien ici que l'absence d'un acteur supplémentaire pour gérer les transitions entre les différents espaces organisés par les différents métiers parties prenantes de l'UEE pose un problème de fonctionnement au dispositif.

Tous ces éléments montrent que la question de la scolarisation des enfants issus d'établissements spécialisés et donc l'accessibilisation de l'environnement scolaire sont déléguées à des tiers (enseignants spécialisés, éducateurs, AESH – nouvelle appellation des AVS) à qui sont attribués et qui revendiquent eux-mêmes un certain nombre de compétences techniques et spécialisées et qui fondent donc leur légitimité sur les difficultés des élèves. Cela permet aux enseignants ordinaires de ne pas penser l'accessibilisation mettant en avant le manque de moyens mis à leur disposition pour la réaliser :

« Bah je ne peux pas consacrer autant de temps à un élève de l'IME si j'ai trop d'élèves dans la classe qui sont eux aussi demandeurs et ce serait les pénaliser eux aussi alors que bon on n'est pas là non plus pour défavoriser un côté ou favoriser l'autre. Il faut trouver l'équilibre. Et c'est vrai qu'avec 30 élèves dans une classe, je ne me vois pas intégrer un élève de l'IME en plus quoi. » (enseignante de classe moyenne 1^{re} année – classe moyenne 2^e année (CM1-CM2))

D'avantage qu'un décloisonnement, nous observons une enclave médico-sociale au sein d'établissements scolaires qui sous-traient la question de l'inclusion tout en gardant un droit de véto sur la participation réelle des enfants handicapés à leurs cours. D'ailleurs, ils ne punissent pas ou rarement les élèves d'UEE et préfèrent renvoyer les gêneurs à leurs collègues qu'ils estiment plus qualifiés qu'eux pour gérer la situation

et le comportement déviant manifesté par l'élève. Ils externalisent le traitement de la gêne pour pouvoir continuer à donner cours à leur classe.

Il est intéressant de remarquer que le cahier des charges émane du ministère de la Santé et des Affaires sociales et non de l'Éducation nationale. Ainsi, même délocalisées, les UEE continuent d'être définies et organisées par le décret du 30 décembre 2005 cité précédemment. « Dans ce cadre, le directeur de l'établissement médico-social assure la responsabilité fonctionnelle de l'unité d'enseignement » (Cahier des charges des UEE, p. 10). Aussi lui revient-il de « mettre à disposition les personnels nécessaires au fonctionnement de l'UEE » (Cahier des charges des UEE, p. 8). Voilà qui renforce l'impression de sous-traitance déjà mise en avant.

Si on tente de résumer la façon dont sont appliquées les UEE, nous pouvons dire que, reconnaissant son insuffisance en matière d'accessibilisation, l'institution scolaire laisse la main au secteur social et médico-social en lui faisant une place dans ses locaux et en se laissant guider tout en s'assurant de la présence de personnels qualifiés pour gérer toute situation difficile qui remettrait en cause son travail. Si le dispositif UEE connaît un certain succès, c'est sans doute qu'il permet aux enseignants de rester dans leur classe et de continuer à élaborer les cours qu'ils veulent avec la pédagogie qui leur convient, au rythme où ils l'entendent tout en laissant la légitimité du savoir technique du handicap aux enseignants spécialisés et aux éducateurs. L'enseignant spécialisé n'est peu ou pas consulté pour l'amélioration des pratiques pédagogiques propres à s'adapter aux élèves handicapés mais davantage pour suppléer l'enseignant ordinaire au cas où ces élèves gêneraient.

Finalement, les UEE semblent être à la disposition du système scolaire ordinaire afin de leur permettre de répondre à l'impératif d'accessibilité. Mais cette accessibilisation s'effectue sur le registre de la sous-traitance de la prise en charge des déviations comportementales et cognitives des élèves handicapés par le secteur social et médico-social. Si ce dispositif réorganise le rapport entre ordinaire et spécialisé en ce sens qu'ils doivent désormais cohabiter au sein d'une unité de lieu et travailler quotidiennement ensemble, le registre dans lequel s'inscrit ce travail en commun reste celui de la sous-traitance. D'un côté se crée un dispositif pour renforcer la réceptivité scolaire des enfants handicapés. D'un autre côté les acteurs médico-sociaux sont désignés et se positionnent comme des spécialistes ès handicap ce qui permet aux enseignants ordinaires de perpétuer leurs pratiques habituelles et de leur sous-traiter la gestion de l'élève handicapé dès lors que celui-ci devient gênant. Ceci se perçoit particulièrement dans l'attitude des enseignants ordinaires à l'égard des enseignants spécialisés, qui relève davantage du registre de la sous-traitance que de celle du conseiller pédagogique. Les UEE permettent ainsi la perpétuation d'une logique

historique de l'Éducation nationale qui consiste à sous-traiter les élèves reconnus handicapés au secteur social et médico-social.

9.3. Un accès hiérarchisé au dispositif

Faute de créer des catégories d'entendement communes entre enseignants et professionnels spécialisés, l'acceptation de l'accessibilité véhiculée par les UEE organise les grilles de lecture de la difficulté scolaire autour des catégories d'entendement uniquement professoral (Bourdieu et Saint-Martin 1975) et participe ainsi d'une hiérarchisation des populations distinguant les élèves pouvant prétendre à une scolarité ordinaire de ceux ne pouvant le faire.

Le corollaire de ce constat est la requalification d'une disqualification scolaire dont le dévoilement peut nous permettre de comprendre la persistance d'une légitimité à ne pas accueillir à l'école les enfants issus d'établissements spécialisés. C'est en s'intéressant au processus de sélection des élèves réputés pouvoir profiter du dispositif que nous espérons pouvoir décrire le mode de disqualification dont il s'agit.

Les professionnels interviewés s'accordent pour relier les difficultés des élèves à leurs propriétés comportementales gênantes pour la mise en scène pédagogique et requalifiées en symptômes de troubles psychiques. Cela permet de donner priorité à l'accompagnement thérapeutique davantage qu'à la scolarisation :

« Les enfants que nous accueillons c'est des enfants qui sont passés par le droit commun donc un accueil à l'école tout à fait ordinaire et qui à un moment donné vont pas bien et nous on doit les accueillir pour travailler autour de ce qui est difficile, de l'apaisement et puis de retourner dans le milieu scolaire ordinaire. Mais retourner dans le milieu scolaire ordinaire ça ne s'invente pas, ça s'accompagne surtout. C'est un ITEP et ce n'est pas que le scolaire c'est aussi le thérapeutique et l'éducatif qui accompagne ces enfants si on veut qu'ils progressent. C'est aussi à un moment donné de faire des choix y compris sur le programme même de l'enfant, de la scolarité. Les temps thérapeutiques sont indispensables si on veut qu'ils aillent mieux et que même si d'un point vue pédagogique on ne va pas jusqu'au bout de ce qu'on avait espéré, ils sont indispensables. Donc c'est vrai que ça paraît assez décousu, pour la continuité pédagogique ça peut être compliqué, ça peut compliquer. Mais c'est des temps indispensables et nécessaires. »
(directeur, ITEP)

Dans la classe ordinaire, les enseignants ne s'adressent pas à eux de la même manière qu'à d'autres élèves qui semblent manifester les mêmes difficultés face à un travail. Ainsi, les attitudes des enseignants à l'égard des élèves varient selon la distance au métier d'élève. Elles illustrent une différence de traitement pédagogique entre les élèves ordinaires en difficulté et les élèves des UEE eux aussi en difficulté scolaire. Les premiers sont incités à réfléchir, à être autonomes, à se concentrer. Les seconds sont traités davantage avec patience, quitte à répéter plusieurs fois la consigne et à finalement donner la réponse à l'exercice. En revanche, lorsqu'ils manifestent un comportement gênant pour la tenue de la classe, après deux ou trois réprimandes, il leur est demandé de retourner en UEE même si la séquence pédagogique n'est pas terminée. Ainsi, les catégories d'entendement professorales usent de l'UEE comme d'une classe spécialisée jusqu'à provoquer de l'auto-censure chez les enseignants spécialisés :

« Cette semaine aussi, je l'ai sorti. Il était pas du tout du tout dans le travail et il s'est dessiné au stylo sur le visage. J'ai dû le sortir et le renvoyer en UEE. » (enseignante, UEE d'IME, école élémentaire).

Enseignante spécialisée : « Quand on les sent en colère, on a tendance à ne pas les envoyer en inclusion, on les garde. L'autre jour il était en colère, je l'ai gardé. » (UEE d'ITEP, collège).

Cette attention prioritairement portée aux comportements plutôt qu'aux apprentissages se retrouve souvent lors des réunions de concertation entre personnels de l'UEE et enseignants ordinaires. Il y est davantage question de l'attitude gênante (ou pas) de l'élève et de la distance au métier d'élève qu'il présente que de ses apprentissages même si ces derniers sont bien entendu aussi discutés :

« Enseignante : Alors, moi, je sens une dégradation de la motivation. Toujours irrespectueux, toujours en recherche d'embêter celui qui est derrière, qui est terrorisé d'ailleurs et je l'ai déplacé. Donc pas beaucoup de motivations dans les apprentissages, dans le travail, très désinvolte dans sa manière de se tenir, l'écriture est devenue illisible. Je ne pense pas que ce soit un challenge pour lui le fait d'apprendre. Très désorganisé aussi. Pas très autonome dans le rangement. Pas investi dans les apprentissages. Donc régulièrement tu (enseignante spécialisée) refais avec lui. Donc voilà, il y a très peu de progrès en fait, au niveau scolaire.

Coordonnateur pédagogique : Et sur les temps de récréation ? Sauf s'il y a autre chose sur le scolaire.

Éducatrice : Depuis un certain temps, je trouve que ça se passe très très bien.

Enseignante spécialisée : Il joue complètement avec les autres, pas du tout avec les autres de l'ITEP. Et s'il y a des conflits, c'est avec les élèves de l'ITEP et je pense que ce n'est pas forcément lui qui va chercher le conflit. Même à la cantine ça se passe bien » (UEE d'ITEP, collège)

« Enseignante : Bon bah Julien on peut dire que c'est une réussite. Il est vraiment entré dans les apprentissages, il a commencé à trouver sa place dans le groupe classe. Le niveau est bon en maths. En tout cas pour moi en numération, calcul, il a le niveau vraiment de sixième. En histoire géo, alors il suit bien, il intervient. Après les évaluations ce n'est pas toujours évident. Les leçons ne sont pas toujours parfaitement apprises, il y a des leçons qui disparaissent, il les retrouve plus. Alors ça c'est pratique. Voilà, et puis, il a tendance aussi à se décourager : voilà quand il voit qu'il a pas la réponse il va pas forcément persévérer. Il va plutôt lâcher assez vite à ce niveau-là.

Cheffe de service éducatif ITEP : Et avec ses camarades ?

Enseignante : Je trouve que ça se passe bien. Après en récréation, je sais pas, j'entends pas parler de lui.

Enseignante spécialisée : Oui, pas de problème particulier. Les récréations, en principe, ça se passe bien. Après, quand il y a un problème, il a encore du mal à se contenir et il peut se donner en spectacle aussi, quoi.

Éducatrice : Ça va bien quand il est avec ceux de sa classe.

Enseignante spécialisée : Bah je sais pas, on intervient souvent pour Julien ?

Éducatrice : Ben ouais, souvent. À la récré il faut lui dire "fais attention, ça va mal finir". Quand il y a les autres là, qui viennent, parce qu'ils savent qu'il part d'un rien, donc ils vont le titiller. C'est tentant, donc il faut qu'on soit à côté. Ça se passe bien quand on est à côté. » (UEE d'ITEP, collège)

Comportement, concentration, autonomie et sociabilité vont ainsi être scrutés et devenir les critères d'évaluation de la légitimité de la présence de l'élève. C'est en effet sur ces mêmes critères que les jeunes accompagnés en établissements spécialisés sont sélectionnés pour être intégrés dans une UEE ou au contraire en sont retirés pour

retourner vers une scolarisation uniquement en établissement spécialisé, le niveau scolaire passant au second plan tout en étant évoqué :

« Coordonnateur pédagogique : Donc pour l'année prochaine il y a deux arrivées sûres. Deux mignons, vraiment. Alors par contre, le niveau est faiblard par rapport à leur âge. Surtout Matis.

Éducatrice : Il sait à peine écrire, ça va être compliqué.

Enseignante spécialisée : Donc on avait pensé au CE1 par rapport à son âge. Mais (à l'enseignante concernée) sache qu'il ne sera pas tout à fait au niveau quoi.

Coordonnateur pédagogique : En termes de comportement il ne pose pas vraiment de souci. Il peut un peu aller titiller les autres mais ce n'est pas lui qui va être dans la crise, dans l'énervement, aller frapper les autres. Il va aller les titiller. Mais encore ce n'est même pas souvent. Par contre il est très très faible. Il est pas du tout rentré dans les apprentissages, il manque un peu de maturité par rapport à ça. Mais il est volontaire. Mais il ne met pas de sens derrière. On pourrait le mettre en découverte du monde, en EPS, en arts visuels, tous ces domaines un peu... Enfin on ne pourra pas le mettre en français ou maths. Sur le CE1, il ne suivra pas.

Enseignante spécialisée : Et puis il faudra voir pour l'emploi du temps parce qu'il a des prises en charges thérapeutiques à l'ITEP. Il a psychomot', il doit avoir musicothérapie et un atelier collectif avec la psy. La totale quoi. »

« Coordonnateur pédagogique : Ça se confirme pour Mathieu qui viendrait à l'UEE l'an prochain. Il a 10 ans donc l'âge c'est bon. Il est vif et dynamique mais ce n'est pas toujours bien. Il est pas du tout dans l'inhibition, il n'y a pas de filtre entre sa tête et sa bouche donc tout passe. Mais aussi bien quand il est content que quand il n'est pas content. Donc c'est l'avantage. On sait tout. Il peut être très tactile, câlin. Et puis sans retenue. C'est l'adulte qui passe et puis il te prend dans les bras. Si je passe dans le couloir et qu'à ce moment-là il a envie, il court et puis bisous quoi. Et pourtant je ne le connais pas plus que ça. Mais il n'est pas posé.

Directrice d'école : Il est violent ?

Coordonnateur pédagogique : Violent non mais par contre, dans les paroles, ouais, il a aucun filtre.

Cheffe de service éducatif : C'est plus de l'agitation, ce n'est pas vraiment de la violence à l'encontre de quelqu'un. » (UEE d'IME, école élémentaire)

« Coordonnateur pédagogique : C'est vrai que pour lui on avait envisagé d'abord une inclusion sociale. C'est beaucoup plus ça que scolaire. On savait que scolaire ça ne serait pas... En se disant que le mettre en école ordinaire le ferait forcément travailler, progresser. Bon, force est de constater que l'inclusion sociale ne l'est pas plus que ça, scolaire non plus.

Enseignante spécialisée : Mais c'est vrai que les récréations c'est compliqué. Il erre. Il est désœuvré et c'est vrai que du coup ce n'est pas adapté, quoi.

Coordonnateur pédagogique : On arrête l'inclusion l'année prochaine. On ne persévère pas, on ne tente pas le diable. Il va retourner à l'ITEP. » (UEE d'ITEP, collège)

À plusieurs reprises au cours de nos observations de réunions entre professionnels d'établissements spécialisés et enseignants et personnels éducatifs des établissements scolaires, nous voyons apparaître des expressions qui affirment l'adaptation des jeunes, caractéristique présentée comme un préalable nécessaire à l'intégration dans une UEE et usant d'une acception correctrice d'un handicap animée par une vision normalisatrice de l'enfant.

« Un positionnement d'élève complètement adapté. » (coordonnateur pédagogique ITEP)

« Donc lui on lui propose l'UEE parce qu'après une année sur l'unité d'enseignement de l'IME l'année dernière, il a très vite pris, il a repris une position d'élève en classe. C'est-à-dire très adapté. Alors il est poli, il sait faire les demandes, il respecte les règles de classe, il est plutôt travailleur. » (coordonnateur pédagogique IME)

« Scolairement il est en demande, socialement il a été capable aussi d'être adapté. Alors c'est vrai que c'est un élève qui peut être très proche des adultes, qui est socialement, qui est très adapté. » (coordonnateur pédagogique ITEP)

« Ethan pourrait être un prétendant à l'UEE avec un comportement complètement adapté. » (chef de service éducatif IME)

« Il a un comportement adapté à l'école, c'est ce qu'on observe cette année à l'IME. Il a fait des progrès sur son comportement. Il a une attitude d'élève, il se tient correctement dans sa classe. Il respecte les règles le plus souvent. Il accepte les tâches scolaires et il a envie d'apprendre. Il est respectueux des divers adultes qu'il peut rencontrer. » (coordonnateur pédagogique IME)

Cette récurrente expression dans la présentation des jeunes qui seront intégrés dans une UEE auprès des enseignants des établissements ordinaires est une façon de rassurer ces derniers : certes ils viennent d'ITEP ou d'IME, mais il n'y a pas lieu de s'inquiéter tant ont été sélectionnés ceux qui vont poser le moins problème, tant ils sont déjà, au préalable, adaptés. Même si cela se révèle plus compliqué que prévu par les acteurs de l'ITEP, il y a toujours possibilité de mettre fin à l'expérience :

« Bon là je fais confiance au coordonnateur pédagogique de l'ITEP parce qu'on travaille depuis suffisamment longtemps ensemble. Quand il me dit que l'élève est prêt, c'est qu'en principe il l'est. Même si l'année dernière il était pas tout à fait prêt (rires). Mais bon au bout de deux semaines, ils l'ont repris. » (enseignantes de CM2)

Tous ces éléments nous laissent penser que les UEE, dispositifs médico-sociaux enclavés au sein d'établissements scolaires ordinaires, cherchent à adapter les jeunes qui en profitent à la forme et aux apprentissages scolaires traditionnels :

« Le double niveau, c'est deux niveaux officiels. Parce que dans chaque niveau, on a déjà deux ou trois niveaux. Ah bah oui, ah ben non, il faut dire les choses quoi. Tout le monde n'avance pas au même rythme. Entre celle qui est dyslexique qui n'a pas d'AVS, donc il faut adapter le travail, les autres qui sont un petit peu moins bons, ceux qui sont dans le rythme, les meilleurs pour qui il faut adapter aussi un autre travail justement pour qu'ils ne se démotivent pas, etc. Ça c'est dans un niveau mais on a deux niveaux donc on multiplie par deux. Donc rajouter un niveau d'adaptation juste pour un élève, c'est compliqué. Il faut pouvoir le raccrocher à un de ceux-là, sinon je ne m'en sors pas. Et puis même s'il se raccroche à un de ces groupes, ça me demande un travail en plus parce qu'il n'est pas tout le temps là. Donc il faut anticiper en se disant là je ne peux pas mettre ça là parce qu'il n'est pas là, je ne peux pas faire ça là, etc. Sur des évaluations des choses comme ça, il faut penser que voilà. Ou alors il faut penser à lui consacrer un temps supplémentaire pour les refaire par la suite. Donc si en plus il faut faire

des exercices adaptés, spécialisés, c'est compliqué. » (enseignant de cours élémentaire 1^e année et cours élémentaire 2^e année (CE1-CE2))

Ainsi, pour qu'ils ne soient pas trop importunants (Ebersold et Dupont 2019) pour les enseignants, les jeunes sont sélectionnés selon qu'ils sont le moins éloignés possible de la norme scolaire. Leurs progrès en matière de comportement, de concentration, d'autonomie et de sociabilité sont scrutés et commentés entre les enseignants et l'équipe de l'UEE auquel vient s'ajouter très souvent un chef de service éducatif de l'établissement spécialisé. S'ils font défaut, alors l'intégration d'un élève en UEE peut être rediscutée dans la mesure où il « n'en profite pas. Ça n'a pas vraiment de sens de la maintenir ; ça le met trop en difficulté ; c'est trop pour lui ; je crois que ça le dépasse » (coordonnateur pédagogique ITEP).

Loin d'être remise en cause, la forme scolaire traditionnelle est légitimée et menée au rang d'horizon à atteindre. Ce que semblent proposer les UEE ainsi décrites est une formation par alternance au métier d'élève qui peut s'interrompre à tout moment sur décision de l'équipe de professionnels des UEE et des établissements spécialisés, mettant ainsi les jeunes dans une situation telle qu'ils se trouvent en période d'essai permanente. Il peut être mis un terme à leur intégration au sein d'une classe ordinaire complètement ou temporairement : un mode de sanction répandu est de garder le jeune à l'établissement spécialisé pendant un jour ou une semaine « pour travailler avec le jeune, qu'il puisse prendre du recul et réfléchir à ce qu'il a fait » (éducateur ITEP), le privant ainsi du dispositif, des temps de classe ordinaire et des temps de socialisation en récréation ou pendant la pause méridienne. Ainsi ne sont intégrés aux UEE que les jeunes à qui « ça profite » (enseignant spécialisé), c'est-à-dire qui montrent un comportement social et face aux apprentissages qui s'améliore au fil du temps :

« L'élève de cinquième, une très bonne réussite avec vraiment, on a vu l'évolution de ce jeune au niveau social et franchement pour nous c'est un jeune qui mérite de poursuivre une année supplémentaire chez nous. » (principal de collège)

Les autres sont renvoyés à l'ITEP ou à l'IME. Il s'agit non seulement d'une sélection *a priori* mais également d'une sélection *in vivo* à laquelle sont soumis les jeunes. N'est alors proposée qu'une « intégration en suspens » (Blanc 2017, p. 73) à ces jeunes où tous les jours ils doivent montrer qu'ils sont dignes de profiter du dispositif. Leur place n'est ainsi jamais garantie, leur disqualification scolaire se faisant sur le mode de l'importunité scolaire (Meziani *et al.* 2016) dont ils sont à l'origine, gênant la mise en scène traditionnelle de la scolarisation. Ce n'est pas la déficience qui est à l'origine de la disqualification scolaire mais le degré et la nature

de la gêne que ces jeunes occasionnent. Ainsi, l'accessibilité de l'environnement scolaire semble assujettie à une normalisation préalable de l'élève.

9.4. Conclusion

Malgré les textes, les UEE telles qu'elles sont appliquées ne parviennent pas à accessible l'institution scolaire aux enfants pris en charge en établissement spécialisé.

Certes, certaines observations montrent que ce dispositif a des répercussions sur l'individualisation de la pédagogie, de l'accompagnement scolaire, du rythme et des contenus des apprentissages. Certains enseignants font des efforts visibles de compréhension, d'empathie et de patience envers ces élèves qui ne sont pas toujours accordés aux autres élèves en difficulté. Tout cela s'observe au quotidien. Les enseignants assouplissent leurs pratiques et exigences, font avec, tentent de s'adapter.

Mais ce n'est pas pour autant que les enfants concernés par les UEE voient leur droit à l'éducation dans une structure de droit commun concrétisé. D'une part, les UEE fonctionnent comme une enclave médico-sociale au sein de l'Éducation nationale qui leur permet de sous-traiter la prise en charge des élèves qu'elle parvient à légitimement disqualifier sur le plan scolaire. Tout juste restent-ils tolérés du fait de la présence de tiers légitimant eux-mêmes leur place en revendiquant des compétences qui ont pour conséquence de mettre en avant les difficultés des jeunes à pouvoir prétendre à un statut d'élève incontestable. D'autre part, elles ne doivent leur pérennité qu'au fait que les élèves qui en bénéficient sont sélectionnés parce qu'ils sont les moins gênants. Cela a pour conséquence de soumettre les enfants concernés à une période d'essai permanente, leur place à l'école ordinaire ne leur étant jamais garantie et pouvant être remise en cause tous les jours, à chaque instant quelle que soit leur ancienneté dans le dispositif.

Alors comment qualifier ce dispositif? Si les UEE, telles qu'elles sont concrètement mises en place, ne permettent pas, à proprement parler, de bouleverser l'organisation pédagogique, elles permettent néanmoins à des jeunes de fréquenter à nouveau un établissement scolaire ordinaire et qui, sans ce dispositif, seraient restés scolarisés au sein d'une unité d'enseignement d'un établissement spécialisé. Mais elles manquent l'objectif de faire advenir une école réellement plus inclusive, capable de garantir le droit à l'éducation pour tous sans condition en prenant le risque de proposer aux enfants handicapés issus d'établissements spécialisés, au mieux, une position de liminalité (Blanc 2017), au pire, une exclusion de l'intérieur (Bourdieu et Champagne 1992).

9.5. Bibliographie

- Amaré, S., Martin-Noureaux, P. (2017). *Enseignants et éducateurs face au handicap. d'un mariage forcé à une union librement consentie*. Éditions érès, Toulouse.
- Bourdieu, P., Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91-92, 71–75.
- Bourdieu, P., de Saint-Martin, M. (1975). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1-3, 68–93.
- Blanc, A. (2017). Handicap et liminalité. Dans *Handicap : une identité entre-deux*, Korf-Sausse, S., Araneda, M. et al. (dir.). Éditions érès, Toulouse.
- Chauvière, M. (2014). De quelques usages sociocognitifs des institutions et des dispositifs. Dans *Les institutions à l'épreuve des dispositifs*, Becquemin, M., Montandon, C. (dir.). Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- Ebersold, S. (2017). L'école inclusive face à l'impératif d'accessibilité. *Éducation et Sociétés*, 40, 89–103.
- Ebersold, S., Detraux, J.-J. (2003). Scolarisation des enfants atteints d'une déficience : configurations idéologiques et enjeux. Dans *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*, Chatelanat, G., Pelgrims, G. (dir.). De Boeck Supérieur, Bruxelles.
- Ebersold, S., Dupont, H. (2019). Évaluation des besoins, importunité scolaire et réinvention de l'inéducable. *Nouvelle revue - Éducation et Sociétés Inclusives*, 86, 173–186.
- Giuliani, F. (2014). Les dispositifs d'accompagnement à l'insertion des jeunes. Entre déficit d'institution, régulation *ad hoc* et normes néo-bureaucratiques. Dans *Les institutions à l'épreuve des dispositifs*, Becquemin, M., Montandon, C. (dir.). Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- Martin-Noureaux, P. (2016). La scolarisation des enfants en situation de handicap à l'école maternelle. Passer d'une culture de l'entre-soi à une culture en commun. *Spirale-Revue de recherche en éducation*, 57, 57–66.
- Meziani, M., Ebersold, S., Mayol, S., Toledo, R. (2016). Les conditions de mise en œuvre du Géva-sco. Usages sociaux d'un outil visant à l'harmonisation de la rescolarisation des élèves handicapés. Rapport, INS-HEA, CNSA, Suresnes.