



Les processus d'orientation des élèves en situation de handicap cognitif dans le second degré : Le dispositif ULIS dans ses dimensions socialisante et capacitante

Isabelle Petry Genay

► To cite this version:

Isabelle Petry Genay. Les processus d'orientation des élèves en situation de handicap cognitif dans le second degré : Le dispositif ULIS dans ses dimensions socialisante et capacitante. Sciences de l'Homme et Société. Université Côte d'Azur, 2017. Français. ⟨NNT : 2017AZUR2043⟩. ⟨tel-04075058⟩

HAL Id: tel-04075058

<https://hal.science/tel-04075058v1>

Submitted on 19 Apr 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.



Distributed under a Creative Commons CC BY 4.0 - Attribution - International License

École doctorale Sociétés, Humanités, Arts et Lettres (ED86SHAL)

Unité de recherche Migrations et société (URMIS)

Thèse de doctorat

Présentée en vue de l'obtention du Grade de
Docteur en Sciences de l'Éducation

De l'Université Côte d'Azur

Par

Isabelle PETRY GENAY

**Les processus d'orientation des élèves en situation de
handicap cognitif dans le second degré : le dispositif
ULIS dans ses dimensions socialisante et capacitante**

Dirigée par Catherine Blaya

Présentée et soutenue publiquement le 14 décembre 2017

Devant le jury composé de :

Mme Catherine BLAYA, Professeur des Universités, Université Nice Sophia Antipolis & Professeur, HEP du Canton de Vaud (Directrice de thèse)

Mr Eric DE LÉSÉLEUC, Professeur des Universités, INS HEA

Mr Philippe MAZERAU, Maître de conférence-HDR, Université de Normandie Caen (Rapporteur)

Mr Jacques MIKULOVIC, Professeur des Universités, Université de Bordeaux (Rapporteur)

Les processus d'orientation des élèves en situation de handicap cognitif dans le second degré : Le dispositif ULIS dans ses dimensions socialisante et capacitante

Mots-clés : Inclusion scolaire, Handicap, Troubles des fonctions cognitives, Orientation scolaire, Projet de formation, Collège, Lycée professionnel, Dispositif spécialisé de scolarisation.

Résumé :

La scolarisation des élèves en situation de handicap sur le plan cognitif, désignés comme *handicapés mentaux*, connaît en France une forte expansion depuis la loi du 11 février 2005. Le paradigme inclusif, encadré par une législation européenne et internationale, y contribue largement, tout comme l'influence des *disability studies*. Assurant un accompagnement pédagogique à l'inclusion des élèves dans les classes ordinaires, l'Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire est un dispositif dont les modalités d'organisation, particulièrement en second degré, varient selon les contextes académiques. Si l'inclusion se développe significativement au collège, la présence de ces élèves au lycée professionnel date seulement d'une dizaine d'années et se confronte à des résistances créant des effets de liminalité. À travers un recueil de données ethnographiques (observations, documents de terrain) et l'analyse d'entretiens semi-directifs de type compréhensif réalisés auprès de trente-six élèves et d'une trentaine de professionnels de l'école (coordonnateurs, enseignants, COP, responsables institutionnels), nous analysons les processus en œuvre dans les procédures d'orientation scolaire des élèves du second degré bénéficiant du cadre de l'ULIS. Fondées sur la mise en place du Parcours Avenir, ces pratiques empruntent de nouvelles voies pour des élèves dont l'orientation a été, jusque récemment, majoritairement tournée vers la filière médico-sociale. Notre analyse s'attache à montrer comment l'ULIS peut, dans certaines conditions, fournir les bases d'un environnement socialisant et capacitant afin d'ouvrir des perspectives de formation aux élèves en situation de handicap cognitif.

Career orientation prospects for students with cognitive disabilities in secondary education: The socializing and empowering dimensions of the ULIS device.

Keywords: School inclusion, disabilities, cognitive functions disorders, school orientation, training project, lower secondary school, vocational school, special education needs schooling.

Abstract

In France, the education of students with cognitive disorders, labelled as mentally disabled, has been growing since the act of the 11 of February 2005. The inclusion paradigm that is ruled by law at the European and international levels, has greatly influenced this development as well as the disability studies. The ULIS, provide some pedagogical support to include Special Education Needs students into mainstream classrooms. The organization of such a device varies according to context and education areas. If inclusion has significantly increased in lower secondary schools, the attendance of students with cognitive disabilities in vocational schools has started only ten years ago and the process faces liminality challenges. Thanks to the collection of ethnographic data based on observation and documents analysis as well as the completion of semi-directive face-to-face interviews conducted with 36 students and 30 educational professionals (coordinators, teachers, orientation counsellors, management staff), we set out to analyse the undergoing process for the orientation practices of ULIS students in secondary education. Based on the implementation of the *Parcours Avenir* project, these guidance practices open up new perspectives for these students whose orientation has been mainly guided by socio-therapeutic approaches. We show how the ULIS device, under specific conditions, can offer the basis for a socializing and empowering environment that contributes to open up new training perspectives to students with cognitive disabilities.

À mes enfants

Remerciements

J'adresse l'expression de ma profonde reconnaissance :

À Catherine Blaya, ma Directrice de recherche, qui m'a accordé et renouvelé sa confiance depuis la rencontre en Master recherche, qui m'a conseillée, encouragée, et qui m'a finalement donné l'exemple du travail rigoureux et exigeant, tout en me transmettant son enthousiasme pour la recherche en éducation.

À Messieurs De Léséleuc, Mazereau et Mikulovic, membres du jury, pour le temps qu'ils ont consacré à la lecture de ce manuscrit, aux rapports, et pour les remarques et conseils qu'ils pourront y apporter.

À Mesdames et Messieurs les Inspecteurs et responsables de l'ASH qui ont accordé leur aimable autorisation de réaliser les observations et entretiens, à tous les enseignants, professionnels, chefs d'établissement, élèves et leurs familles, qui ont ouvert leur environnement de travail, certains pour de longues séances et ce, dès la première heure, qui m'ont accordé leur confiance, ont participé à mon enquête de terrain et en ont attendu patiemment les résultats. Afin de préserver l'anonymat des élèves et coordonnateurs impliqués dans l'enquête, je ne citerai aucun nom.

À mes supérieurs hiérarchiques, mes collaborateurs et mes collègues, pour leurs encouragements, la confiance, les échanges constructifs, et la flexibilité accordée depuis deux ans dans l'organisation de mon emploi du temps par Madame Steiner, ma chef d'établissement.

Aux conservateurs et documentalistes de la Bibliothèque Universitaire Droit-éco de Nancy pour leur sens du service et pour la mise à disposition d'un espace de travail favorable au calme et très convivial. Et à Myriam Laurent, la responsable pédagogique de la BU ESPE d'Epinal, pour son accueil et son aide en matière de normes bibliographiques.

À ma fidèle relectrice, qui se reconnaîtra, et à toutes les personnes de mon entourage qui m'ont rendu service de bien des manières, car la logistique pratique reste indispensable à ces années de thèse.

À mes camarades de BU, dont la présence solidaire, les échanges, les encouragements, les conseils, m'ont aidée à persévérer jusqu'à la ligne d'arrivée.

Enfin, à tous mes proches, auprès de qui j'ai trouvé la force de surmonter les moments de découragement, la longueur du marathon de thèse qui n'en finit plus, et qui m'ont soutenue et accompagnée patiemment jusqu'à son terme.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	15
 PREMIÈRE PARTIE_UNE APPROCHE SOLIDARISTE DU PROJET DE FORMATION DES JEUNES EN SITUATION_DE HANDICAP COGNITIF	 21
 INTRODUCTION.....	 23
CHAPITRE 1.COHÉSION SOCIALE, ORGANISATION DU TRAVAIL ET SOLIDARITÉ	24
1. Le concept de cohésion sociale	24
1.1 - Définition	24
1.2 - Développement du concept	26
1.3 - La cohésion sociale au regard des problématiques éducatives	29
2 Modélisation de la solidarité dans la division sociale du travail	31
2.1 - Solidarité mécanique et solidarité organique.....	32
2.2 - Solidarité et règles juridiques	33
2.3 - Solidarité et organisation sociale du travail.....	34
2.4 - La solidarité sociale et l'Etat-Providence : typologie du <i>welfare state</i>	37
3. Les apports du solidarisme	41
3.1 - Contexte socio-historique.....	41
3.2 - Théorisation et développement du mouvement	42
3.2.1 - Les principes : interdépendance, dette sociale, individualisme contractuel	43
3.2.2 - Du solidarisme à l'idée de solidarité sociale	46
3.3 - Solidarité sociale et éducation	48
3.3.1 - Le projet éducatif du mouvement solidariste	48
3.3.2 - L'éducation scolaire, un contexte d'apprentissage de la solidarité	51
Conclusion.....	53
CHAPITRE 2. LIEN SOCIAL ET ÉCART À LA NORME__DE L'EXCLUSION A L'INCLUSION.....	55
1 L'intégration sociale, un concept multidimensionnel	55
1.1 - Définition générale	56
1.2 - Opérationnalisation et actualisation du concept d'intégration.....	57
2. L'exclusion sociale.....	60
2.1 - Définition et émergence du concept	61
2.2 - Des alternatives conceptuelles : ségrégation, disqualification, désaffiliation.....	63
2.3 - Extension à l'international.....	66
2.4 - L'exclusion sociale, un processus multiforme	69
3. L'insertion sociale et professionnelle.....	70

3.1 - Définition du terme	71
3.2 - Émergence de la notion d'insertion sociale	71
3.3 - L'évolution et les usages de la catégorie insertion	73
3.3.1 - De la formation comme vecteur de modernisation à l'insertion comme parcours individualisé	73
3.3.2 - Employabilité versus inemployabilité	76
3.3.3 - La relation insertion/formation	81
4. Présentation générale du cadre inclusif	86
4.1 - Définition et genèse du concept d'inclusion	86
4.2 - L'inclusion sociale, un concept phare du XXIème siècle	88
4.3 - Participation sociale et équité	89
Conclusion du chapitre	92
CHAPITRE 3. LE PARADIGME DU HANDICAP : UN ENVIRONNEMENT CONCEPTUEL COMPLEXE	93
1. Construction sémantique de la notion de handicap	93
2. Le traitement social de l'altérité : aspects socio-anthropologiques	96
2.1 - Quelques repères historiques	96
2.2 Les déclinaisons du rapport à l'altérité	99
2.2.1 - Normativité et société	99
2.2.2 - Normalisation/assimilation	101
2.2.3 - Stigmatisation/Ségrégation/ Discrimination	102
2.2.4 - La théorie de la liminalité	105
2.2.5 - L'existence de l'altérité dans un monde validocentriste	107
3. Modélisation du handicap et cadre législatif	108
3.1 - Le droit comme fondement : contexte français	109
3.2 - Du modèle médical au modèle systémique : contexte international	110
3.3 - La législation du handicap	114
3.3.1 - Au plan international	114
3.3.2 - La position française	115
Conclusion	117
CHAPITRE 4. LE PROJET D'ORIENTATION ET DE FORMATION DANS UN CONTEXTE SCOLAIRE MULTIDIMENSIONNEL	119
1 Le paradigme de l'éducation spéciale	120
1.1 - Les ressorts historiques	120
1.1.1 - Les pionniers de l'éducabilité	121
1.1.2 - La phase organisationnelle 1882-1909 : le rôle des aliénistes	123
1.1.3 - Les classes de perfectionnement ou l'institutionnalisation de l'anormalité	126
1.2 - L'approche classificatoire : de l'arriération aux BEP/TFC	129
1.2.1 - La catégorisation : une recherche d'ordre et de maîtrise	129

1.2.2 - L'évolution sectorielle du XX ^e siècle : le détour ségrégatif.....	132
1.2.3 - Les Besoins Éducatifs Particuliers, une méta-catégorie contemporaine et internationale ...	138
2. Le dispositif ULIS au sein de l'école inclusive.....	142
2.1 - Intégration ou inclusion ? Des modes de socialisation scolaire hétérogènes à l'échelle européenne	143
2.1.1 - Cadre international et européen	144
2.1.2 - Les principes et l'organisation scolaire inclusive	146
2.2 - L'inclusion scolaire à la française : une organisation paradoxale	148
2.2.1 - La transition ségrégation/intégration/inclusion via le processus législatif	148
2.2.2 - Organisation : le modèle du dispositif « hétéroréférentiel »	152
2.2.3 - L'accès au second degré : les modalités de scolarisation adaptées et de fonctionnement du dispositif ULIS	154
2.3 - La question des pratiques : socialisation/pédagogie inclusive/profil et méthodes de l'enseignant	161
2.3.1 - L'ULIS, un dispositif liminal : socialisation et/ou discrimination ?	162
2.3.2 - La mise en œuvre d'une pédagogie inclusive	166
2.3.3 - Le profil personnel de l'enseignant	174
3. Le projet d'orientation scolaire et professionnelle	178
3.1 - Constats et modalités générales du parcours d'orientation en second degré	178
3.2 - Le circuit MDPH et l'organisation scolaire.....	183
3.3 - Spécificités de l'orientation des élèves scolarisés en Ulis	187
Conclusion.....	192

DEUXIÈME PARTIE : UNE RECHERCHE EXPLORATOIRE MULTIDIMENSIONNELLE SUR LE PROJET D'ORIENTATION SCOLAIRE DANS LE CADRE DU DISPOSITIF ULIS.....195

CHAPITRE 1. ÉLABORATION DE LA RECHERCHE..... 196

1. Problématique - Les enjeux de l'élaboration d'un projet d'orientation et de formation pour les élèves accompagnés en dispositif ULIS.....	196
2. Posture épistémologique et construction de l'objet de recherche	202
3. Choix méthodologiques : une étude qualitative sur une question exploratoire.....	207
3.1 - Une démarche compréhensive.....	207
3.2 - Composition de l'échantillon de l'enquête.....	210
3.3 - Recueil de données qualitatives : observation, documents professionnels, entretiens semi-directs.....	215
3.4 - Méthode d'analyse.....	219
4. Positionnement déontologique et aspects éthiques spécifiques.....	220
Conclusion.....	223

CHAPITRE 2. L'ARTICULATION ULIS COLLÈGE / ULIS LYCÉE :_UNE CONFIGURATION ORGANISATIONNELLE ACADÉMIQUE 224

1. Le développement des ULIS LP, une opportunité nouvelle d'orientation.....	227
2. Une organisation ASH départementale	231
2.1 - Département A : la fourmilière	232
2.1.1 - Contexte géoéconomique et culturel.....	233
2.1.2. - Spécificités de l'organisation scolaire et de l'ASH départementale.....	234
2.1.3. - Le mode d'organisation des pratiques en ULIS du second degré	235
2.1.4. - Le projet personnalisé d'orientation.....	251
2.2 - Département B : la ruche.....	253
2.2.1 - Contexte géoéconomique	253
2.2.2 - Spécificités de l'organisation scolaire et de l'ASH départementale.....	254
2.2.3 - Le mode d'organisation des pratiques en ULIS du second degré	255
2.2.4 - Le Projet Personnalisé d'Orientation	265
3. Synthèse de la configuration académique	275
CHAPITRE 3. FOCUS SUR DEUX DISPOSITIFS ULIS :_LA DYNAMIQUE DU PROJET D'ORIENTATION	284
1. Spécificités des dispositifs présentés.....	284
1.1 - L'ULIS collège : un environnement multifonctionnel	284
1.2 - L'ULIS Lycée professionnel : une fonction itinérante	290
2. La socialisation inclusive appuyée sur l'accompagnement en ULIS	294
2.1 - Au collège : attachement au groupe de référence et habitude à la différence	294
2.1.1 - Socialisation.....	294
2.1.2. Autonomisation	302
2.2 - Au lycée professionnel : confrontation aux difficultés du vivre-ensemble	307
2.2.1 - La socialisation	307
2.1.2 - Autonomisation.....	314
3. L'accès aux apprentissages étayés par le dispositif.....	316
3.1 - L'ULIS collège : entre classe spécialisée et soutien à l'inclusion	316
3.1.1 - L'enseignement général	317
3.1.2 - Les apprentissages préprofessionnels	328
3.2 - L'ULIS itinérante en lycée professionnel : Modalités de formation et de certification à l'aune de la compensation	333
3.3 - Les perspectives d'orientation et de formation : processus en œuvre	339
3.3.1 - Projections d'avenir versus réalisme de l'à-venir	340
3.2.2 - Le projet en action : observations des processus en œuvre	353
Conclusion.....	366
CHAPITRE 4. LES PERSPECTIVES D'ORIENTATION : ASPECTS SOCIALISANTS ET CAPACITANTS EN DISPOSITIF ULIS.....	368
1. Au collège : les enjeux d'une orientation précoce	368
1.1 - Département A : diversité des parcours.....	368

1.1.1 - Autonomie et socialisation.....	369
1.1.2 - Effets capacitants sur les plans scolaires et préprofessionnels	380
1.1.3 - Perspectives d'orientation : représentations, démarches, processus.....	388
1.2 - Département B :	401
1.2.1 - Autonomie et socialisation.....	402
1.2.2- Effets capacitants sur les plans scolaires et préprofessionnels	407
1.2.3 - Perspectives d'orientation : représentations, démarches, processus.....	416
2. Au lycée professionnel : poursuite du processus d'orientation en action formative	430
2.1 - L'ULIS itinérante en réseau : un accompagnement en cours de formation.....	430
2.1.1 - Favoriser l'insertion sociale et professionnelle	431
2.1.2 - Favoriser l'acquisition de compétences	436
2.1.3 - Favoriser la poursuite du parcours	438
2.2 - L'ULIS Pro SAS : préprofessionnalisation et poursuite de l'orientation	441
2.2.1 - Une pédagogie contextualisée.....	442
2.2.2 - Préparation à l'orientation et autonomisation en contexte	444
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	455
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	464
INDEX.....	493
ANNEXES.....	494
ANNEXE 1. SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	494
ANNEXE 2. PPO ANONYME DÉPARTEMENT A.....	495
ANNEXE 3. COURRIER ADRESSE AUX FAMILLES.....	496
ANNEXE 4. TABLEAUX INDICATEURS POUR LA CONSTRUCTION DES GUIDES..	497
ANNEXE 5. GUIDES D'ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS D'ENTRETIENS.....	498
ANNEXE 6. TABLEAU DES ENTRETIENS.....	499
ANNEXE 7. GRILLES D'ANALYSES DE CONTENU.....	501

INTRODUCTION

Alors même qu'ils espèrent une société sans oubliettes, ni grilles, qu'ils attendent des courbes et des chemins ondulants, nous leur offrons un espace social trop carré, figé, clos. Nous peinons à sortir de la culture des lieux spécialisés et des territoires séparés, les conduisant à une existence insularisée, périphérisée. Pourquoi, par exemple, se préoccuper de l'accessibilité des établissements scolaires, des lieux de travail ou des logements, puisque nous leur offrons la possibilité de vivre ailleurs, dans des écoles, des ateliers protégés, des foyers de vie, qui leur sont adaptés et réservés ? D'un côté, les « bien-portants », qui constituent la majorité ; de l'autre les « handicapés », considérés comme un groupe en soi, un genre, une humanité spécifique (Gardou, 2005, p. 10).

L'histoire de cette thèse s'enracine dans un épisode de mon¹ histoire familiale datant de la première moitié du XXe siècle. Ayant été sensibilisée aux personnes vulnérables par un père bienveillant et attentif aux besoins de ceux qui l'entouraient, j'ai grandi dans une région frontalière, sensible aux questions de discrimination et de ségrégation. Mais le sujet de ma recherche trouve son origine dans l'histoire de ma grand-tante maternelle, Jacqueline, « mongolienne », on dirait aujourd'hui porteuse de Trisomie 21, fille d'un médecin à Chartres dans les années 1930. Jacqueline a été éduquée de manière inhabituelle pour l'époque par son père. Née en 1934, elle a été suivie dès son enfance par le professeur Georges Heuyer, fondateur de la pédopsychiatrie française, et éduquée par une institutrice à domicile, qui lui inculqua la méthode Borel-Maisonny². Même si elle n'est jamais parvenue à la maîtrise de la combinatoire, indispensable à l'accès à la lecture, cette histoire éducative n'en demeure pas moins étonnante. Les souvenirs que je garde d'elle datent de l'époque où elle était adulte. Son père est décédé brutalement lorsqu'elle avait 20 ans. Dès lors, elle ne bénéficia plus de cette instruction à domicile et de diverses autres sources de stimulations cognitives et sociales. Elle développa à l'âge adulte ce que nous désignons comme des « troubles du comportement », étant souvent agressive et désagréable. Je me souviens avoir été intriguée par cette personne et avoir passé du temps à « l'occuper » lorsqu'encore enfant puis adolescente, je séjournais chez ma grand-mère : promenades, lotos, chansons... On disait qu'elle avait un « âge mental » de 3-4 ans. La disparition de sa mère lui offrit l'opportunité d'être scolarisée, à plus de 40 ans, en institut médico-pédagogique « Les papillons blancs » puis d'intégrer l'Arche, établissement

¹ Nous substituons ici au « nous » du chercheur académique, le « je » de la personne qui s'engage dans la démarche.

² Méthode gestuelle d'apprentissage de la lecture.

d'accueil où elle a retrouvé un épanouissement et une joie de vivre, en partageant son quotidien avec des personnes « différentes » et des personnes dites ordinaires. Que serait-il advenu de Jacqueline, si ses parents avaient été ouvriers et n'avaient pas bénéficié de ces opportunités sociales ? Comment peut-on expliquer qu'en cette première partie du XX^e siècle, bien des années avant la loi d'orientation de 1975 qui a ouvert les portes de l'institution scolaire aux jeunes dits « handicapés mentaux » (Diederich, 2004), une jeune fille comme elle a bénéficié d'une qualité d'éducation supérieure à celle qu'on préconisait encore des décennies après, lorsqu'on considérait que les personnes trisomiques, de bienheureux idiots, n'avaient besoin que de bien-être et de sécurité matérielle ?

Cet épisode personnel a été à l'origine de notre questionnement professionnel, en tant qu'éducatrice spécialisée en institut médico-éducatif dans le début des années 2000, sur des pratiques qui nous semblaient désuètes et des parcours atypiques de jeunes qui dérogeaient des cadres attendus. Il est devenu, au cours de notre cursus universitaire, un sujet d'étude sur le devenir des jeunes en situation de handicap cognitif, dont la situation scolaire a fortement évolué au cours des quatre dernières décennies. Après nous être intéressée à la mise en place de la loi 2005 sur le plan de la scolarisation des enfants handicapés, notre travail de Master recherche (Petry Genay, 2012) a porté sur le développement récent du dispositif ULIS en lycée professionnel dans l'académie de Nancy-Metz. Notre attention s'est portée sur l'implantation du dispositif itinérant en réseau, qui se différenciait d'un fonctionnement général plus proche de l'ancienne UPI que du véritable dispositif inclusif. Nous nous sommes questionnée sur ce qu'il pouvait advenir de ces jeunes, qui, jusqu'au début des années 2000, étaient massivement orientés vers les filières médico-sociales au sortir de l'école maternelle, primaire ou, pour les mieux intégrés, du collège. Notre curiosité humaine et intellectuelle au sujet de cette question sociale d'actualité a animé le choix de notre thème de recherche. En commençant à explorer notre question et notre terrain, nous avons précisé notre axe de recherche en l'orientant sur la question du projet de formation des jeunes désignés comme « handicapés mentaux ». Nous avons vu quelques situations de jeunes, à l'image de ceux décrits par Nicole Diederich (2004), qui avaient pu évoluer positivement vers une insertion en milieu ordinaire dans le cadre de l'Institut médico-professionnel (IMPRO), grâce au savoir faire professionnel et au regard bienveillant d'une éducatrice spécialisée très investie dans sa fonction. Nous avons clairement perçu que des variables humaines et environnementales pouvaient donc faire une différence dans les parcours de vie de ces jeunes. Nous avons souhaité chercher à comprendre comment, et dans quelles conditions, ces processus pouvaient aboutir sur le plan de l'orientation scolaire

vers un projet de formation opérationnel et viable. Pour ce faire, nous avons engagé une démarche d'enquête exploratoire qualitative fondée sur la sociologie compréhensive afin de dégager une configuration environnementale favorable à l'élaboration d'un projet d'orientation et de formation pour les jeunes en situation de cognitif (Beaud & Weber, 2003 ; Paillé & Mucchielli, 2012).

Notre thèse est exposée de manière classique, en trois parties (Van Campenhoudt & Quivy, 2011) ; nous commençons par la présentation du cadre théorique de référence ; nous poursuivons par la présentation de notre méthodologie, pour consacrer ensuite l'ensemble de notre dernière partie à la présentation des résultats analysés et commentés. La première partie de notre travail s'emploie à fournir un cadre de référence théorique large, pour une question encore peu explorée sur le plan de la recherche, en ce qui concerne cette population spécifique, même si les questions d'orientation, de formation et d'insertion des jeunes ont déjà été globalement étudiées depuis une vingtaine d'années (Boutinet, 2001, 2007 ; Frégné, 2011 ; Guérin-Plantin, 1999 ; Guyennot, 1998 ; Pouyaud & Guichard, 2010 ; Wuhl, 1996). Le premier chapitre s'intéressera au modèle de la cohésion sociale en lien avec les questions d'organisation du travail et l'approche durkheimienne des formes de solidarité : mécanique versus organique. Centré sur la question des formes d'intégration sociale et de participation, le concept de cohésion sociale recouvre une manière de penser le vivre ensemble dans la société contemporaine (Fleury, 2012). La stratégie *Europe 2020* comprend, dans ses objectifs d'éducation et de formation, l'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active, notion qui rejoint celle d'*empowerment*, souvent mobilisée pour éclairer les questions de détermination de soi et de participation à la société civile. Le modèle de la solidarité a donné naissance à la doctrine solidariste, qui préconise l'idée de droit restitutif que nous mettons en relation avec l'idée de compensation. C'est aussi ce mouvement qui est à l'origine de la création des classes de perfectionnement, premières classes spécialisées à l'intention des anormaux considérés comme éducatibles. Ce modèle, enfin, aboutit à l'idée d'État-Providence, assurant la fonction assistancielle auprès des citoyens en situation de vulnérabilité. Le mouvement solidariste a introduit les notions de coopération et d'entraide dans le domaine de l'éducation (Blais, 2008 ; Hocquard, 2008), idées reprises aujourd'hui par les protagonistes de l'école inclusive (Connac & Lempérière, 2016 ; Massé, 2015 ; Tremblay, 2012). Dans un second chapitre, nous aborderons la question du lien social et de l'écart à la norme et des diverses formes de conceptualisation y ayant trait, particulièrement celles de ségrégation et de disqualification sociale directement en lien avec notre objet de recherche. Nous aboutissons sur la description

du cadre inclusif général au plan international. Nous poursuivrons en exposant le paradigme du handicap, comme cadre de pensée contemporain d'un ensemble d'écarts à la norme regroupés sous cette catégorie, et modélisé par l'approche situationnelle interactive et systémique de la CIF (OMS, 2001). Les concepts d'altérité, de normalisation, de discrimination (négative ou/et positive) et de liminalité y seront déclinés, tout comme la revendication identitaire en réaction au validocentrisme. Sur le plan juridique, nous évoquerons les principaux textes encadrant actuellement ces questions sur le plan international, européen et national enfin, avec l'adoption de la loi du 11 février 2005.

Les travaux sociohistoriques ont mis en avant le rôle des pionniers de l'éducabilité, ainsi que celui des militants solidaristes, dans l'ouverture de l'école aux enfants désignés tour à tour comme *anormaux*, *idiots*, *débiles*, *déficients* ou encore *handicapés mentaux* (Audier, 2010 ; Blais, 2007 ; Gateaux-Mennecier, 1989 ; Vial, 1990). De la loi de 1909, inaugurant la création des classes de perfectionnement, qui représente la première initiative de généralisation des classes spéciales³, à nos jours, plusieurs étapes jalonnent l'histoire de la scolarisation spéciale. Notre quatrième chapitre s'attachera à aborder ces aspects scolaires, dont le rôle de l'approche catégorielle dans la constitution d'un secteur d'éducation spéciale, scindé entre le secteur médico-social issu du modèle de l'enfance inadaptée traditionnellement attribué au régime de Vichy (Chauvière, 1980) et le développement des classes spéciales qui a abouti, au début des années 2000, à l'implantation de dispositifs spécialisés à visée inclusive. Ce développement présentera le concept de *besoins éducatifs particuliers*, sous-bassement de l'école inclusive contemporaine ; il s'agira de décrire le passage du système ségrégatif au système inclusif, en passant par l'étape intégrative et en cherchant à analyser les principaux enjeux de ces articulations pour la scolarisation des élèves désignés aujourd'hui par l'institution scolaire, comme porteurs de troubles des fonctions cognitives (Benoît, 2004 ; Dorison, 2006 ; Mazereau, 2012 ; Morel, 2014). Nous développerons également les divers aspects de la pédagogie inclusive (Rousseau et *al.*, 2015 ; Tremblay, 2012) tout en faisant référence à des approches utiles pour répondre à la variété des profils d'apprenants. Enfin nous concluons notre revue de littérature par un aperçu des informations apportées par des travaux centrés sur la question spécifique de l'orientation scolaire ainsi par que la présentation du circuit relatif à la compensation scolaire du handicap, dont le dispositif ULIS est une des modalités pédagogiques (circulaire de juin 2010).

³ Il y a eu des initiatives isolées dès le XVIII^e siècle, comme celle de Valentin Haüy pour les aveugles ou l'Abbé de l'Epée pour les sourds-muets.

Notre recherche est centrée sur la détermination des conditions nécessaires à l'aménagement d'un cadre socialisant et capacitant afin de favoriser l'élaboration et l'accrochage à un projet d'orientation scolaire et de formation professionnelle des élèves scolarisés dans le cadre du dispositif ULIS en second degré. Le choix du dispositif tient au fait qu'il constitue une modalité de regroupement de ces élèves, peu nombreux dans les classes ordinaires et moins faciles à atteindre. Cette analyse s'appuie sur la théorie écosystémique de Bronfenbrenner (1979) qui nous permet de situer l'impact des interactions aux différents niveaux (macro, exo, méso et micro) de l'organisation institutionnelle.

Notre analyse comprend trois étapes. La première consiste, à partir d'un corpus de documents et d'entretiens exploratoires, à démontrer l'impact environnemental d'un territoire géoéconomique et d'une configuration académique ASH sur l'organisation des pratiques en dispositif ULIS, ainsi que sur l'articulation transitoire entre le collège et le lycée professionnel. Nous procédons, dans un deuxième temps, à un focus sur deux dispositifs témoins de notre département A. À partir de données ethnographiques collectées au sein de ces deux dispositifs (observations, supports pédagogiques, entretiens semi-directifs), nous nous efforçons d'en dégager les principales tendances en matière de socialisation, d'acquisition de l'autonomie, de connaissances et de compétences, ainsi que les processus engageant l'autodétermination de soi nécessaires à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un projet d'orientation et de formation. L'extension de l'observation à six autres dispositifs en collège (trois par départements) et deux autres en lycée professionnel (un par département), sur la base d'entretiens semi-directifs, nous fournit un corpus de verbatim dont l'analyse permettra d'éclairer les processus récurrents et de préciser les éléments déterminant une configuration pédagogique socialisante et capacitante ; configuration qui ouvre des perspectives vers un projet d'orientation opérationnel et viable, pour les élèves scolarisés dans le cadre de l'ULIS. À l'issue de cette analyse, nous délimiterons les apports et les limites de notre recherche afin d'ouvrir des perspectives de poursuite à ce projet exploratoire.

PREMIÈRE PARTIE :

**UNE APPROCHE SOLIDARISTE DU PROJET DE
FORMATION DES JEUNES EN SITUATION
DE HANDICAP COGNITIF**

INTRODUCTION

En amont de notre projet de recherche, il convient, comme le rappelle Paugam (2010), de commencer par déconstruire les notions, en préciser le sens et les mettre en tension dans une perspective sociologique afin de procéder à la construction d'un nouvel objet qui, à partir des travaux existants, amène le questionnement dans une perspective nouvelle. L'objet de la première partie de notre travail sera de chercher à « dévoiler » le sens social et les relations que les principaux concepts, mobilisés pour éclairer notre question, entretiennent avec la manière dont s'organisent en France l'inclusion scolaire et la construction d'un projet de formation professionnelle pour les jeunes reconnus *en situation de handicap* sur le plan cognitif. À la croisée des regards entre une approche sociale, le monde du handicap, et celui de l'école, nous avons cherché à définir un angle d'approche significatif et suffisamment ouvert au regard de la recherche engagée. Nous avons exploré, de manière itérative et tout au long de notre recherche, l'univers de référence qui nous fournit l'outillage théorique nécessaire, présenté dans cette partie, pour éclairer notre question (Berthelot, 2001 ; Paillé & Mucchielli, 2012). Nous fondant sur différentes orientations théoriques principalement issues de la littérature sociologique, en y ajoutant quelques emprunts au domaine du droit, de la pédagogie ou de la psychologie, nous avons privilégié trois principaux axes développés dans cette présentation des cadres théoriques : celui de la solidarité sociale basée sur l'organisation du travail ; celui du droit caractérisant la société inclusive ; enfin, celui de l'organisation scolaire et des pratiques pédagogiques conditionnant la question de l'orientation vers un projet de formation professionnelle. Le modèle systémique du handicap, dans le courant des *disability studies*, sera également développé car il s'inscrit en toile de fond de cette recherche. Cette approche prend son sens dans la réactualisation de la pensée solidariste qui propose une voie conciliant l'accès au droit des usagers et la mise en œuvre pratique de ces droits via l'idée de solidarité sociale. Nous avons choisi de l'appréhender à partir d'une orientation sociale, englobant différents aspects des questions d'insertion sociale et professionnelle, pour resserrer ensuite le questionnement sur une optique pédagogique concernant précisément notre objet de recherche dans le cadre du dispositif ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion scolaire).

CHAPITRE 1. COHÉSION SOCIALE, ORGANISATION DU TRAVAIL ET SOLIDARITE

La possibilité pour une personne, considérée comme différente, de prendre sa place dans la société ordinaire, s'inscrit dans une logique de cohésion sociale et de solidarité au sens le plus ouvert du terme. En référence à l'article 29 de la Convention Internationale relative aux Droits de l'Enfant (1989), Klasen (1999) affirme qu'au lieu de se limiter à examiner la rentabilité du système éducatif, il faut se demander s'il « favorise ou empêche l'intégration et la cohésion sociale, s'il donne aux élèves les chances et les aptitudes qui en feront des citoyens actifs, et s'il favorise la tolérance et le respect de la diversité » (p. 11). Ainsi, nous exposerons l'origine de ces concepts dans une approche sociologique en lien avec la question de l'organisation du monde du travail, ainsi que de certaines de ses conséquences sociales, afin de démontrer en quoi l'objet de notre recherche est impliqué dans ces questions.

1. LE CONCEPT DE COHÉSION SOCIALE

Aux origines de la démarche sociologique française, Durkheim se propose d'observer les faits moraux (en tant que règles d'action) et de chercher les lois qui les expliquent. Cette démarche a pour objet de comprendre les phénomènes sociaux afin d'améliorer la société selon la célèbre déclaration : « nos recherches ne vaudraient pas une heure de peine si elles n'avaient qu'un intérêt spéculatif » (Durkheim, 1893/2013, pref. p. XXXIX). C'est dans cette optique que nous nous efforcerons dans un premier temps de chercher à mieux comprendre et circonscrire les enjeux de la cohésion sociale et à les mettre en lien avec la question de l'accès au monde du travail et à l'emploi déterminant en aval les questions de formation.

1.1 – DÉFINITION

Le terme *cohésion*, du latin *cohaesio* qui signifie "proximité, contact, (...) a été forgé pour désigner la force par laquelle les molécules des corps adhèrent entre elles" (Rey, 2010, p. 478). Issu de *cohaerere*, "adhérer ensemble", il désigne en physique « l'ensemble des forces qui maintiennent associés les éléments d'un même corps » (Le Robert, 2013, p. 462) et par

extension la cohérence, l'unité logique d'une œuvre, l'union et la solidarité entre les membres d'un groupe. Social, du latin « socialis » issu de « socius » compagnon, signifie étymologiquement « relatif aux alliés » puis « associé » (Robert, 2013, p. 2382). Il prendra au XIV^e siècle le sens de « vie civile, propre aux citoyens » (Rey, 2010, p. 2123) puis s'applique à ce qui est relatif à la vie en société au sens large. La cohésion sociale peut se définir par le niveau de solidarité d'une société : on parle de cohésion sociale si les liens sociaux sont forts. Dépassant la pure vision économique et sa logique de marché, une lecture sociologique durkheimienne conduit à s'interroger sur la mesure de solidarité que la division sociale du travail produit en rapport avec l'interdépendance créée. La cohésion sociale apparaît ainsi être une conséquence de cette solidarité objective (Donzelot, 2011). Des propos de Mauss (1969) précisent : « Il faut voir ce qu'il y a d'organisé dans les segments sociaux, et comment l'organisation interne de ces segments, plus l'organisation générale de ces segments entre eux, constitue la vie générale de la société » (p. 13).

Le concept de cohésion sociale entre dans le débat public, sur le plan des catégories d'actions politiques, au cours du XX^e siècle. En France, le Commissariat général du Plan publie, en 1993, un rapport intitulé « Cohésion sociale et prévention de l'exclusion » ainsi qu'un second en 1997, intitulé « Cohésion sociale et territoire ». Celui-ci définit la cohésion sociale comme « l'ensemble des processus sociaux qui contribuent à ce que les individus aient le sentiment d'appartenir à une même communauté et se sentent reconnus comme appartenant à cette communauté » (Plan, 1997, p.16). Un Ministère de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale est créé de mars 2004 à mai 2005 suivi d'un Ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement, de mai 2005 à mai 2007. En 2005 est également établi un « Plan national de cohésion sociale » (Donzelot, 2011, p 87). Le ministère des Solidarités et de la Cohésion sociale (2010) est aujourd'hui redevenu ministère des Affaires sociales et de la Santé auquel est rattachée la Direction Générale de la Cohésion Sociale (DGCS) qui est placée sous l'autorité conjointe de plusieurs ministères différents. Cette administration centrale des ministères sociaux est « chargée de la conception, du pilotage et de l'évaluation des politiques publiques de solidarité, de développement social et de promotion de l'égalité favorisant la cohésion sociale. » (Service-Public.fr, 2013). Cette administration est compétente en matière de politique familiale, d'autonomie des personnes handicapées et des personnes âgées, d'égalité entre les femmes

et les hommes et de promotion des droits des femmes, de prévention et de lutte contre les exclusions, d'inclusion sociale et d'insertion des personnes en situation de précarité, d'économie sociale et solidaire. Elle définit également le cadre d'intervention des professionnels du secteur social et médico-social. Enfin, sur l'ensemble de ces différents champs, elle suit l'évolution européenne et internationale.

Bien que notre projet de recherche porte sur le domaine scolaire, nous prenons en considération que la question de l'orientation professionnelle des jeunes en situation de handicap se trouve à l'intersection de différents domaines d'actions des politiques publiques, tels que la cohésion et l'inclusion sociale, l'emploi et la gestion des pratiques du secteur médico-social, dont bien des aspects s'enchevêtrent et se recoupent (Ebersold, 2005).

1.2 - DÉVELOPPEMENT DU CONCEPT

Le concept de cohésion sociale se décline sur les plans européen et international. Sur le plan européen, l'objectif de la cohésion économique et sociale est consigné dans l'Acte unique européen (1986). En 1988, un premier règlement est adopté en faveur d'une politique européenne de cohésion. Depuis, la Commission Européenne et le Conseil de l'Europe ont développé cet axe à travers nombre de déclarations et de réglementations (Donzelot, 2011). Dans un article consacré à des réflexions comparatives au sujet de la cohésion sociale, Révauger (2010), spécialiste de la culture anglo-saxonne, souligne l'ambiguïté des concepts utilisés en fonction de la culture nationale. Il relève qu'à l'issue de la seconde guerre mondiale, en Europe, la priorité a été accordée à l'harmonisation sur le plan des questions financières et économiques, au détriment d'un certain flou sur les questions sociales. Révauger souligne également qu'on peut associer la notion de cohésion sociale au terme anglo-saxon *community* en précisant que l'approche anglo-saxonne du communautarisme diffère de la conception française connotée négativement. La conception actuelle est ancrée dans l'approche économique. Castel envisage le travail comme "le support privilégié d'inscription dans la structure sociale" (1995, p. 13) qu'il met en rapport avec l'idée de zones de cohésion sociale. En tant que catégorie des politiques publiques, le concept de cohésion sociale émerge principalement dans les années 1980, période de crise et de forte montée du chômage. Il est associé à une préoccupation de compétitivité économique et se substitue, selon Donzelot (2011), à la notion de progrès social associée à la productivité des Trente

Glorieuses, dans un glissement progressif vers un nouveau système de pensée. La montée des inégalités sociales et du néolibéralisme favorise ce changement de paradigme, qui s'oriente sur la gestion de la pauvreté, de la ségrégation territoriale et des conflits sociaux qui en découlent. Il se développe également en référence aux problèmes d'intégration d'ordre ethnique.

Les Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques (RCRPP) ont travaillé sur les réalités sous-jacentes à ce concept. Jenson (1998) effectue un travail de clarification et de délimitation des contours du concept utilisé dans les documents officiels des organismes politiques et économiques. Elle situe la réflexion au sujet de la cohésion sociale dans le débat philosophique de l'ordre social initié au XVII^e siècle, dont la question fondamentale est la suivante : en raison de la concurrence entre êtres humains pour obtenir des ressources rares (vision économique), qu'est-ce qui permet aux gens de vivre ensemble dans une société ? Ce terme est employé essentiellement pour décrire un processus, plutôt qu'une condition ou un état final, processus qui tendrait à établir des valeurs et des objectifs communs, associés à un sentiment d'appartenance partagé, voire, selon les pays, à un idéal d'égalité des chances. L'idée de cohésion sociale est souvent associée à la perception d'une perturbation et d'une instabilité des relations sociales, d'une détérioration du vivre-ensemble, ce qui amène Jenson à la considérer comme un concept critique. Depuis la fin du XX^e siècle, la préoccupation des états s'oriente vers l'inquiétude que suscitent la mondialisation et les différentes vagues de perturbations économiques. Or comme le constate l'OCDE (1997, p. 7) la majorité des individus préfèrent une société au sein de laquelle la vie est caractérisée par « la stabilité, la continuité, la prévisibilité et l'accès au bien-être matériel ». Ce type de société suscite plus facilement la participation et l'adhésion qui constituent la trame de la cohésion sociale. La persistance actuelle des inégalités crée de l'insécurité. Il s'agit donc de restaurer le consensus plutôt que de gérer le conflit. Dans le libéralisme classique, l'ordre social résulte de comportements privés dans des institutions comme les marchés. Le néolibéralisme tend à promouvoir l'individualité et à délester la pratique de la solidarité sociale sur la société civile (le secteur associatif par exemple) tout en lui supprimant des moyens alloués par l'état. Durkheim relie l'ordre social à l'interdépendance et à la solidarité, dans une conception coopérative qui se distancie du pur collectivisme axé sur le conflit et l'analyse de classe. Les partisans de la démocratie

considèrent que l'ordre social résulte de l'action d'un gouvernement qui garantit un niveau fondamental d'égalité et d'équité économiques. Jenson conclut que la cohésion sociale demeure un concept controversé. L'attention accordée à la cohésion sociale contribue à reclasser les priorités publiques, en les éloignant de la recherche de la justice sociale et en atténuant l'attention accordée à des valeurs comme l'égalité. Elle souligne que ceux qui l'utilisent tendent à percevoir l'ordre social « comme la résultante de valeurs plutôt que d'intérêts, de consensus plutôt que de conflits et de pratiques sociales plutôt que de mesures politiques » (Jenson, 1998, p. 44).

Au terme de son travail de déconstruction conceptuelle, Jenson distingue cinq grandes dimensions de la cohésion sociale présentées sous la forme des couples binaires suivants : appartenance/isolement, insertion/exclusion, participation/passivité, reconnaissance/rejet et légitimité/illégitimité. Nous retrouverons les dimensions de participation sociale, d'appartenance, d'insertion, de reconnaissance, d'égalité et de légitimité comme des paramètres inhérents aux questions d'accès à la formation et à l'emploi des personnes en situation de handicap que nous serons amenée à questionner dans le cadre de notre analyse de données.

Fleury (2012) dresse un état de différentes études sur cette question. Il évoque les travaux de Bernard qui, en 1999, définit la cohésion sociale comme un processus de compromis historiques provisoires entre la liberté, l'égalité et la solidarité. Il ajoute la dimension égalité/ inégalité à celles précédemment citées et distingue deux niveaux : celui de la participation formelle (attitudes, opinions) et celui de la participation substantielle (comportements) en trois sphères d'activités : politique, économique et socio-culturelle. D'autres auteurs, comme Chan et *al*, en 2006, la rapportent plutôt à un état de société qui implique confiance, solidarité et participation sans que cela puisse être mis en relation directe avec un système de valeurs. Une synthèse des divers travaux, effectuée par Dickes et *al* (2010 et 2011 cités par Fleury, 2012), propose un modèle en deux plans que sont les sphères politique et culturelle regroupant cinq dimensions spécifiques (confiance, solidarité, participation politique, participation socioculturelle et relations sociales) et deux dimensions générales (formelle et substantielle) de la cohésion sociale, envisagée comme le résultat d'un processus dialectique entre ses diverses dimensions constitutives, susceptibles d'entrer

en contradiction. Ces travaux questionnent le lien établi par les sociologues entre travail et cohésion sociale, et expliquent l'affaiblissement des liens sociaux, corrélé à la perte d'emploi, par la perte d'un statut social plutôt que par la variable travail proprement dite. Castel constate une relation entre « la place occupée dans la division sociale du travail et la participation aux réseaux de sociabilité et aux systèmes de protection qui couvrent un individu face aux aléas de l'existence » (Castel, 1995, p.17). Son modèle de cohésion sociale est construit sur la base de trois zones : la zone d'intégration (travail stable/ insertion relationnelle solide), la zone intermédiaire de vulnérabilité sociale (précarité du travail / fragilité des supports de proximité), la zone de désaffiliation (absence de participation à toute activité productive/ isolement relationnel) (Castel, 1994). Dans ce modèle, le rapport à l'emploi fonde l'identité sociale. Paugam (2000) y ajoute la distinction entre rapport au travail (satisfaisant ou non) et rapport à l'emploi (assuré ou non) et établit un lien positif entre le niveau d'intégration professionnelle et celui d'intégration sociale⁴. L'analyse de Fleury (2012) s'emploie à nuancer la relation entre activité professionnelle et cohésion sociale en fonction des modalités d'intégration. Les types d'intégration et le niveau de rapport au travail peuvent en expliquer une part, néanmoins la relation entre travail et cohésion sociale reste complexe et il est nécessaire d'y intégrer d'autres aspects.

1.3 - LA COHÉSION SOCIALE AU REGARD DES PROBLÉMATIQUES ÉDUCATIVES

La stratégie Europe 2020 comprend, dans ses objectifs d'éducation et de formation, celui de favoriser l'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active. Dans le cadre d'une recherche s'appuyant sur des données internationales, qui interroge les relations entre contexte scolaire, niveau de diplôme et cohésion sociale, Duru-Bellat, Mons & Bydanova (2008) explorent la manière dont l'éducation semble participer de la cohésion sociale en ce qu'elle développe « des attitudes, des valeurs, des modes d'interaction sociales partagées par toute une classe d'âge » (p. 38). Elles forment à ce titre la variable agrégée de cohésion scolaire, produite par la socialisation scolaire, en s'intéressant à la dimension subjective des scolarités et à la notion d'engagement. Dans une même société, le niveau d'intégration, défini par la distribution des places et le niveau d'inégalités, ainsi que la force de la

4 Ce point est détaillé dans la section 2.1.2., concernant la notion d'intégration.

cohésion sociale ne sont pas nécessairement en rapport avec le niveau d'intégration ou de cohésion sociale du système scolaire (Dubet, Duru-Bellat & Vérétoit, 2010). Ainsi, la France, à l'opposé de l'Italie, par exemple, présente le paradoxe d'un système plus inégal à l'école que dans la société alors que « les attitudes fondant la cohésion sont relativement plus négatives à l'école que dans la société » (Dubet et *al.* 2010, p. 25). Ces variations, très sensibles d'un pays à l'autre, participent également de l'organisation de la formation professionnelle d'un système éducatif tant sur le plan structurel que sur celui de l'organisation pédagogique contextuelle en relation avec l'emprise du diplôme sur la carrière (Duru-Bellat et *al.*, 2008 ; Dubet et *al.*, 2008). Citons le cas de l'Allemagne, où la juxtaposition de fortes inégalités scolaires et de faibles inégalités sociales pourrait s'expliquer, selon Dubet et *al.* (2010), par la qualité du système de formation professionnelle et les possibilités de mobilité au cours de la vie active, mais dont le niveau de cohésion scolaire est qualifié de faible dans le modèle explicatif. Des pays comme le Royaume-Uni ou le Danemark présentent au contraire un fort niveau de cohésion scolaire malgré des inégalités scolaires fortes ou moyennes, ce qui peut s'expliquer par une emprise moins importante du diplôme sur la future carrière.

La coexistence des différences et de la vulnérabilité dans le monde scolaire et professionnel implique les différentes dimensions évoquées en posant la question du positionnement institutionnel démocratique. La cohésion sociale au prix de la mise à part, sous prétexte de protection, nous semble pouvoir être questionnée par rapport à l'équité de traitement et à une forme de hiérarchisation de la valeur sociale de l'individu⁵, source de clivage. Dans une époque de délitement économique et social de la société contemporaine, les dimensions subjectives et intersubjectives des liens sociaux deviennent essentielles dans la production du lien social. Donzelot (2011) évoque les deux dimensions complémentaires de ce lien : la confiance entre les gens, rapportée, dans la culture anglo-saxonne, à celle de capital social⁶ et à l'étude de la dimension civique des réseaux associatifs, et le consentement envers les

⁵ Voir à ce sujet les travaux sur la mesure de valeur humaine, présentés par le numéro 12 de la revue *Incidence* (2016) : « Mesurer la valeur humaine » (Cahen, Cavalin & Rosenthal).

⁶ La notion de capital social renvoie, selon les auteurs à des approches diverses et parfois contradictoires (Ponthieux, 2008). Au-delà de la notion de réseau, elle désigne aussi au niveau macro, dans la théorie de Putnam, des processus qui permettent la création de ponts (*bridging*,) entre individus de groupes différents, par le biais des équipes sportives par exemple.

autorités de l'état. Pour ce qui concerne le consentement envers les institutions, l'objectif de cohésion sociale s'accompagne « d'inquiétudes importantes à propos de l'exercice de la solidarité, de l'apparition de tensions sociales et politiques graves et d'une perte de confiance dans les institutions publiques au sein des sociétés occidentales » (Fleury, 2012, p. 231). Les gouvernants sont confrontés au choix entre le maintien de la compétitivité et celui du niveau de redistribution sociale (Donzelot, 2011), redistribution qui concerne également les moyens alloués en matière d'accès à une scolarisation, une formation ou un emploi adaptés dans la situation de handicap. Ainsi, le consentement aux institutions demande une restauration de leur autorité via la lutte pour l'égalité des chances. Cette idée particulièrement prégnante en France semble obtenir une meilleure adhésion que celle de la lutte contre les inégalités, car elle semble plus en phase avec un investissement en faveur de la contribution de tous à la compétitivité nationale. Ainsi, la cohésion sociale nécessite « une mobilisation politique de la société civile face à l'ensemble des risques qu'elle encourt, en appui sur des individus libres et responsabilisés en tant que tels et non pas au nom d'une interdépendance positive et unificatrice » (Donzelot, 2011, p. 98). La figure de l'utopie pratique, traduite par Foucault en « hétérotopie » (Vidler, Foucault & Johnston, 2014 ; Roman, 2015), permet néanmoins de penser l'interdépendance coopérative comme un modèle théorique de pratiques éducatives et sociales. En ce sens, nous approfondirons dans les sections suivantes les multiples déclinaisons de l'idée de solidarité sociale pour aboutir à la présentation de la doctrine solidariste qui en fonde et en synthétise les principales idées.

2 MODÉLISATION DE LA SOLIDARITE DANS LA DIVISION SOCIALE DU TRAVAIL

L'idée de solidarité a imprégné la pensée de la III^e République et se constitue idéologiquement à la fin du XIX^e siècle (Chevallier, 1992 ; Blais, 2007, 2008, Audier, 2010)⁷. Nous développons ici les principales implications de cette idée avec l'organisation du travail et de l'emploi au regard de la prise en compte sociale de la vulnérabilité.

⁷ Au sujet du mouvement solidariste : voir la section 3 de ce chapitre.

2.1 - SOLIDARITÉ MÉCANIQUE ET SOLIDARITÉ ORGANIQUE

L'expression *cohésion sociale* est référencée pour la première fois dans la thèse de Durkheim, publiée en 1893, en lien avec le rôle que joue l'organisation et la division du travail dans cette cohésion. Ce thème constitue une préoccupation majeure pour Durkheim (1893/2013, pref p. XXXII) qui déclare : « une société composée d'une poussière infinie d'individus inorganisés, qu'un état hypertrophié s'efforce d'enserrer et de retenir, constitue une véritable monstruosité sociologique ». Paugam, qui s'inscrit dans la lignée de l'approche solidariste, apporte un éclairage sociologique actualisé au sujet de l'œuvre durkheimienne et rappelle « notre dette à l'égard de sa thèse sur les fondements de la solidarité » (2011, p. 7). Durkheim assigne à la sociologie la mission de donner à la société une plus grande conscience de son unité et de « renforcer et rendre visible les liens qui rattachent les individus entre eux afin de parer à l'égoïsme qui les guette » (Paugam, 2011, p. 5). À cet effet, il constitue les deux concepts de *solidarité mécanique* et de *solidarité organique* comme fondements de notre compréhension du monde social. La solidarité peut être définie comme l'état de plusieurs personnes obligées les unes pour les autres et de dépendance réciproque (Larousse, 2014). Durkheim oppose la solidarité mécanique des sociétés traditionnelles, basée sur la similitude, à la solidarité organique des sociétés modernes basée sur la division du travail et caractérisée par l'interdépendance et la complémentarité des fonctions. La solidarité mécanique renvoie à la notion de conscience collective unifiée et forte, basée sur un système de valeurs traditionnelles alors que la solidarité organique renvoie au système des représentations sociales plus mouvantes, moins stables et plus aléatoires. Le lien social est plus rigide dans la solidarité mécanique mais pas nécessairement plus solide. L'individu est interchangeable : il peut quitter la société ou un autre peut y entrer et en reprendre la fonction. Le lien étant fondé sur l'uniformité, la société « n'est troublée dans son organisation interne ni par le départ de certains membres, ni par l'arrivée d'individus supplémentaires pour peu que des places vides soient à prendre. » (Paugam, 2013, p. 17) Dans une société organisée sur le modèle organique, l'interdépendance des fonctions implique « l'intériorisation par chacun d'un rôle correspondant à une forme de participation au système social dans son ensemble » (Paugam, 2011, p. 9). Cette forme de solidarité induit une nécessaire coopération qui

renforce la complémentarité des individus. En ce début de XXI^e siècle, les sociologues contemporains évoquent plutôt « l'entrecroisement, au sein des sociétés modernes, de liens sociaux de nature différente » (Paugam, 2013, p. 19) les uns sur le modèle de la solidarité mécanique, les autres sur celui de la solidarité organique en insistant sur la complexité des sociétés modernes.

Cependant, nous adhérons aux propos d'Aron qui souligne que « dans cette société individualiste, le problème majeur est de maintenir le minimum de conscience collective faute de laquelle la solidarité organique entraînerait la désintégration sociale » (Aron, 1967, p. 329). En effet, l'intégration d'éléments nouveaux peut « altérer les rapports d'interdépendance existants, produire des perturbations entre les membres de la société et aboutir à des formes de rejet social » (Paugam, 2013, p.17). Selon Paugam, Durkheim introduit ici implicitement la notion des formes potentielles de discrimination en rapport au fait que, lorsque la place de chacun est définie en fonction de sa participation à l'ensemble, l'autre, porteur de différences (culturelle par exemple), peut être perçu comme porteur de menace. Ainsi, nous pourrions constater, dans la suite de notre étude, que la différence liée au handicap crée de la discrimination, parfois basée tout autant sur des représentations erronées que sur de réelles impossibilités de participation sociale.

2.2 - SOLIDARITÉ ET RÈGLES JURIDIQUES

Durkheim (1893) établit également un parallèle entre les types de solidarité et de règles juridiques dans une société. Les modèles de solidarité sont symbolisés juridiquement par deux modèles de droit : il associe ainsi la forme de solidarité mécanique au droit pénal répressif (de type expiatoire) et la solidarité organique à la notion de droit restitutif. Ce dernier s'attache à la *remise en état* au regard du droit et organise la coopération entre les individus. Le droit restitutif peut être entendu dans un sens très vaste « selon lequel il englobe toutes les règles juridiques ayant pour objet d'organiser la coopération entre les individus » (Aron, 1967, p. 326). Nous pouvons ainsi rapprocher la notion récente de droit à la compensation dans le domaine du handicap à celle de droit restitutif au sens social du terme. Le droit restitutif, à la différence du droit pénal, n'implique pas nécessairement l'idée de sanction mais plutôt celle de réparation. Il s'applique à des individus mais comporte également une dimension sociale. Dans le cadre du modèle social du handicap

que nous évoquerons ultérieurement, nous retrouvons l'idée d'introduire, par le droit, un accès considéré comme normal aux biens, services et à la citoyenneté⁸. À la même époque, se développe la doctrine du solidarisme républicain porté par les intellectuels du XIX^e siècle tels qu'Henri Marion en psychologie. C'est Léon Bourgeois, président du conseil sous la III^e République, qui fonde cette doctrine sur le plan théorique⁹ et l'institue officiellement. Puisque l'ensemble social ne peut être réduit à l'addition de ses éléments et que le tout est plus que l'ensemble de ses parties, l'individu doit ce qu'il est à la société (Aron, 1967, Paugam, 2011). La notion de dette sociale universelle, à la fois intergénérationnelle et transversale entre les individus est le fondement du lien social qui doit « correspondre à une adhésion rationnelle émanant d'un contrat tacite qui lie l'individu à la société comme un tout » (Paugam, 2011, p.15). Ce contrat doit assurer la continuité entre le droit privé et le droit public. En ce sens, nous établissons un parallèle avec l'idée de droit à la participation sociale et à la citoyenneté des personnes handicapées portée par la loi du 11 février 2005 ; droit émanant d'une continuité entre des luttes privées portées par les individus ou leurs familles et la construction progressive d'une base législative garantissant symboliquement leur accès à la citoyenneté (Blanc, 2015)¹⁰.

2.3 - SOLIDARITÉ ET ORGANISATION SOCIALE DU TRAVAIL

Le rôle de l'état dans l'organisation du travail relève d'une approche économique. C'est pourquoi nous ne développerons pas cet aspect de manière détaillée. Cependant une conception sociale et solidaire de l'organisation du travail nous paraît être un des fondements indispensables, au sein même d'un marché fortement libéralisé, de l'insertion professionnelle des personnes handicapées. En effet, le rapport Lachaud (2006), portant sur la question de l'accès des jeunes handicapés à un métier en milieu ordinaire, préconise, en première proposition, de valider l'orientation par une mise en situation professionnelle.

Durkheim a établi un lien entre le système d'organisation du travail et la cohésion sociale.

La solidarité mécanique, par similitude, assure une cohérence sociale basée sur des valeurs

⁸ En France, cette volonté a abouti à la Loi du n°2005-102 du 11 février 2005, dite « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », que nous présenterons plus précisément dans la section 3.3.

⁹ Dans l'ouvrage *Solidarité* (1896).

¹⁰ Blanc (2015), dans un article de la revue *Vie sociale* intitulé « Handicap et démocratie », évoque une démocratie formelle permettant une accessibilité équivalente pour l'ensemble des populations mais néanmoins caractérisée par une inaccessibilité de fait.

communes. La solidarité organique est fondée sur la différenciation des individus par analogie avec le corps humain : chaque organe remplit une fonction propre tout en étant également indispensable à la vie du corps, ce qui lui confère une utilité sociale. Ces deux formes correspondent, chez Durkheim, à une opposition entre les sociétés traditionnelles de type segmentaire et les sociétés modernes marquées par la division du travail. Il estime que la division du travail ne rend pas seulement les individus solidaires, parce qu'elle limite l'activité de chacun, mais encore parce qu'elle l'augmente. L'accroissement de l'activité fonctionnelle est censé produire un accroissement de la solidarité pour assurer la continuité du fonctionnement global (Paugam, 2011).

Le sociologue allemand Max Weber, contemporain de Durkheim, se réfère aux concepts de relation sociale (*soziale Beziehung*) et de combat (*kampf*) pour évoquer la constitution de groupes sociaux. Il détermine deux idéaux-types de processus d'intégration (précédemment conceptualisés par Tönnies) : *gemeinschaft* (communauté) dont le fondement est un « sentiment d'appartenance éprouvé par les participants dont la motivation est soit affective, soit traditionnelle » (Aron, 1967, p. 552) opposé à celui de *gesellschaft* (société) au sein de laquelle « la motivation des actions sociales est constituée par des considérations ou des liaisons d'intérêts ou aboutit à un règlement d'intérêts » (Aron, 1967, p. 552), c'est à dire un contrat. Le processus d'intégration débouche sur la notion de groupement (*verband*) ouvert ou fermé, qui comprend un organe d'administration et un ordre réglementaire. Il conceptualise ensuite l'entreprise (*betrieb*), organisation de l'action par la rationalité en vue d'une fin et aboutit à la combinaison de ces deux concepts, complétés par d'autres notions comme celles d'association et d'institution, de puissance et de domination. Cette architecture conceptuelle intègre les notions d'inégalité et de rapports de domination existants dans le monde du travail, que Durkheim, dans son type de solidarité organique que l'on peut qualifier d'« idéal » (Paugam, 2013a, p. 29), évoque par rapport à la question des formes dites anormales. Durkheim (1893, 2007), à son époque, identifie comme formes anormales de l'organisation du travail, issues de l'industrialisation, les conséquences de l'intensification du travail, de l'augmentation de la pression à la production, des irrégularités et des flux tendus du marché. Il s'inquiète « de la fusion des marchés économiques » qui préfigurent la mondialisation, y voyant « un risque de crise généralisée » (Paugam, 2011, p. 9). Paugam souligne qu'il est pertinent de se demander si ces

phénomènes ne sont pas devenus la normalité des sociétés contemporaines. Durkheim distinguait déjà implicitement ces deux axes : le rapport à l'emploi, plus ou moins stable face à l'avenir, et le rapport au travail qui implique une plus ou moins forte adaptation du travailleur à la tâche.

Paugam (2000, 2011), s'inspirant de cette analyse, repère deux formes de précarité attachées au travail. Associée à l'intensification du travail et à la logique productive, la *précarité du travail* découle d'un travail peu valorisé, mal rétribué et d'un sentiment d'inutilité du travailleur, dû à une faible reconnaissance dans l'entreprise. La *précarité de l'emploi*, associée à son instabilité, se caractérise par la forte vulnérabilité économique qu'elle engendre et une potentielle restriction des droits sociaux qui a pour conséquence un statut inférieur dans la hiérarchie sociale définie par l'État-providence. Ainsi, le type idéal de l'intégration professionnelle peut être défini comme « la double assurance de la reconnaissance matérielle et symbolique du travail et de la protection sociale qui découle de l'emploi » (Paugam, 2014, p. 14). Depuis la fin des années 1980, le développement du chômage de masse a modifié structurellement le marché du travail et créé des formes nouvelles d'emplois précaires (considérés comme des sous-emplois) tendant à se pérenniser (Duvoux, 2014).

Cependant, Paugam (2011, p. 394) modère ces constats négatifs en trois points :

Si partout en Europe, l'intensification du travail et l'instabilité de l'emploi se développent, les pays conservent une autonomie pour en limiter les retombées négatives sur les travailleurs.

Le modèle nordique (Danois en particulier) concilie « dans une économie ouverte un haut niveau de protection sociale, l'efficacité économique et une intégration professionnelle satisfaisante pour la majorité des travailleurs ».

Si le simple transfert du modèle danois s'avère utopique, « il n'est pas vain de chercher à adapter l'expérience social-démocrate aux spécificités françaises », dans les domaines de la formation et de la négociation salariale ainsi que dans la lutte contre les emplois dégradants.

Ces observations l'amènent à conclure qu'« alors que la notion de solidarité organique paraît à beaucoup dépassée et à bien des égards antinomique avec le fonctionnement des

systèmes économiques contemporains » les comparaisons européennes prouvent qu'il est possible d'y voir encore aujourd'hui « un horizon de réflexion et d'action en faveur d'une intégration professionnelle et sociale réussie telle que la concevait Durkheim à son époque » (Paugam, 2011, p. 394). L'aboutissement du parcours de formation des jeunes scolarisés en dispositif ULIS comprend la découverte déterminante du monde professionnelle et de ses exigences sociales, en termes d'adaptation, dans l'optique d'aboutir à la reconnaissance matérielle et symbolique d'une intégration professionnelle viable.

2.4 - LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET L'ÉTAT-PROVIDENCE : TYPOLOGIE DU WELFARE STATE

Les constats précédents démontrent que le rapport à l'emploi, déterminant pour l'organisation de la formation, renvoie à la logique protectrice sociale de l'état (Paugam, 2014) et ils nous entraînent vers une réflexion sur la question de l'État-providence en tant qu'organisme régulateur de l'organisation économique et sociale du pays. Il s'agit ici de donner un bref aperçu de différents modèles de solidarité sociale, en fonction d'une organisation étatique inscrite dans une histoire et dans la culture d'un pays.

Issu d'une triple tradition, *Etat-Providence* à la française instituant une fonction de secours, *Sozialstaat* bismarckien basé sur la notion d'assurances sociales professionnelles et *Welfare* anglo-saxon fondé sur un consensus politique de collectivisme libéral (Merrien, 2007), l'État-providence est classiquement défini comme celui « qui essaie d'assurer un bien-être minimum à ses citoyens » (Esping-Andersen 2007, p. 32). Dans une conception beveridgienne plus ouverte, il peut comprendre l'idée d'assurer l'éducation puisqu'il s'agit aussi de mettre le citoyen à l'abri de l'ignorance, de la misère et de la paresse (Merrien, 2007). Dans la société capitaliste moderne, les besoins humains et la force de travail sont devenus des marchandises contrairement à la société précapitaliste où la survie dépend rarement de la vente de sa force de travail. Esping-Andersen (2007, p. 35) affirme que « l'introduction des droits sociaux modernes implique un détachement du statut de pur produit ».

La *démarchandisation* ou *decommodification* advient lorsqu'un service peut être obtenu comme un dû et lorsqu'une personne conserve ses moyens d'existence par des revenus de

transfert sans dépendre du marché. Les questions de la démarchandisation, de la stratification sociale, de l'emploi et des salaires sont des « notions clés qui définissent la nature des États-providence » (Esping-Andersen, 2007, p. 17). On distingue en sociologie, sur le modèle établi par Titmuss, les États-providence résiduels, se contentant de traiter les cas de grande détresse et les États-providence institutionnalisés, intégrant la dimension sociale dans les fonctions étatiques (Merrien, 2007 ; Duvoux, 2014). Esping-Andersen (2007) propose une analyse sur la base de trois idéaux types de régimes d'État-providence dotés chacun de sa propre logique d'organisation et d'intégration sociale. Très schématiquement, les quelques caractéristiques principales qui suivent, peuvent être modulées et présenter des variations selon les pays. Le modèle libéral (Etats-Unis, Canada, Australie) accorde un rôle essentiel au marché, garantit le minimum de protection et de droits sociaux, octroyés sur la base d'un contrôle des besoins et ressources. Ce fonctionnement s'apparente à un système d'assistance qui protège mais stigmatise également les plus faibles (Merrien, 2007). Le deuxième type de régime, le modèle continental (Allemagne, France, Italie par exemple) est caractérisé par le corporatisme ainsi qu'une approche conservatrice. Les indemnités sont principalement dépendantes des contributions issues du travail et visent la protection face aux risques sociaux qui mettent le travailleur en-dehors de l'activité productive (Merrien, 2007). Le degré de couverture sociale est inégalitaire et ne présente pas d'unicité (Merrien, 2015). Le troisième groupe, plus réduit, a étendu les principes d'universalisme et de démarchandisation des droits sociaux aux classes moyennes (Esping-Andersen, 2007). Ce régime dit « social-démocrate » encourage une égalité de protection sociale au niveau des hauts standards et non au niveau des besoins minimaux. Le principe est de socialiser d'avance les coûts familiaux et de renforcer la possibilité d'une indépendance individuelle plutôt que la dépendance à la famille. Ce modèle vise à garantir le plein emploi avec l'objectif de diminuer les problèmes sociaux et la dépendance aux revenus de transfert. Ce modèle se caractérise également par une offre importante de services sociaux dans un objectif de justice sociale redistributive (Merrien, 2007) et l'unicité des structures (Merrien, 2015). Il concerne principalement, dans une forme large et globalisante, les pays nordiques, et, dans une forme plus restreinte, le Royaume-Uni (Merrien, 2015).

En combinant différemment les trois sphères du marché, de la famille et de l'état, ces trois régimes composent avec un rôle de l'état prépondérant dans le modèle nordique, une part importante du modèle familial traditionnel dans le modèle continental et une logique de marché ancrée dans le modèle libéral. Evidemment, il n'existe aucun cas « tout à fait pur » (Esping-Andersen, 2007, p. 43) ; cependant Paugam démontre que le modèle nordique contribue le plus fortement à ce qu'il qualifie d'« intégration professionnelle assurée » (Paugam, 2011, p. 392). Esping-Andersen (2007) évoque également l'aspect plus ou moins familialiste des différents modèles, au sens où l'on favorise plutôt la solidarité familiale ou plutôt la provision des services et allocations venant de l'état, comme le modèle de solidarité des pays scandinaves qu'il décrit comme « défamilialisant » et pourtant paradoxalement favorable à la natalité. La politique familialiste implique une charge plus importante incombant aux femmes. De ce point de vue, nous pourrions également interroger, à la marge de notre étude, certaines répercussions du niveau de l'investissement maternel sur les processus d'orientation des élèves en situation de handicap. Le modèle familialiste maintient « une forte exigence à l'égard des devoirs de la famille en ce qui concerne la prise en charge de ses membres, au double sens du ménage et du réseau de parenté élargie » constate Paugam (2006, p. 24-25) en ajoutant que « le rôle de la politique publique est avant tout de préserver l'intégrité de la famille contre tous les risques de remise en question de sa fonction protectrice ». En référence à ce modèle¹¹, la solidarité familiale a été longtemps le modèle prépondérant de prise en charge du handicap (Ebersold, 1992) et, aujourd'hui encore, des personnes déjà adultes vivent parfois au domicile de leurs parents jusqu'à la mort de ces derniers. Des initiatives associatives ont apporté des modèles alternatifs comme l'Arche, fondée par Jean Vanier, où des adultes dits « ordinaires » partagent le quotidien d'adultes en situation de handicap mental sur un mode d'échange et d'entraide volontaires basés sur la notion de réciprocité. Une étude économique récente mettait en avant le fait que l'Arche contribue à la formation des jeunes volontaires, qui y apprennent la coopération et l'interdépendance, ce qui démontre l'utilité sociale de ce type d'association (Lasida, 2014). Ces initiatives restent toutefois minoritaires et sont plus souvent intégrées dans le secteur associatif pris en charge par l'état comme les grandes associations de parents.

¹¹ Stiker, rappelant l'importance du modèle familialiste au XIX^e siècle, mentionne aussi l'héritage public révolutionnaire qui encourage la bienfaisance privée (Stiker, 2013, p. 146),

La généralisation progressive du système de la couverture sociale a eu pour but de « réduire la sphère de l'assistance traditionnelle » (Paugam, 2011, p. 20). La montée du chômage de masse des années 1980 a mis en évidence des besoins sociaux non résiduels et l'existence d'une crise sociale conjoncturelle et structurelle. Les aléas de la société postindustrielle ont entraîné « une érosion du socle historique de l'état social » (Paugam, 2011, p. XVII). En conséquence, la socialisation du risque apparaît en recul face à un retour vers la responsabilité individuelle. Ainsi la montée du néolibéralisme depuis les années 1980 peut favoriser une tendance à la remarchandisation (Esping-Andersen, 2007) par le biais des assurances privées, option tentante pour soulager les états mais évidemment créatrice de davantage d'inégalités. Depuis la fin du XX^e siècle et le début des années 2000, de nouveaux concepts concernant la politique sociale du travail imprègnent progressivement la société européenne. Celui de *workfare*, est apparu aux Etats-Unis dans les années 1970 pour qualifier une politique contraignant les mères de famille monoparentales, soupçonnées de profiter du *welfare*, à travailler (Barbier, 2009) et il s'est imposé dans le discours actuel (Lebaron & Schulteis, 2011). Dans le cadre d'un nouveau paradigme behavioriste visant « à responsabiliser l'acteur social » (Merrien, 2015, p. 212) décliné différemment selon les cultures nationales, nous pouvons évoquer les politiques d'activation consistant à mettre en place des mesures d'incitation à l'emploi en direction des chômeurs. L'idée séduisante de *flexicurity* recouvre également différents aspects des réalités actuelles du marché du travail et de la nécessité de concilier flexibilité pour les entreprises et sécurité pour les salariés (Barbier 2009). Enfin, l'objectif final du sommet de l'Agenda de Lisbonne 2000 est « le passage d'un état social passif (c'est à dire favorisant les allocations) à un État social actif favorisant l'intégration dans l'emploi et renforçant les opportunités tout au long de la vie » (Merrien 2015, p. 213).

Au-delà des déclarations d'intention, il sera opportun de questionner, au cours de cette recherche, la réalité des implications de cette politique sur un projet de formation visant l'insertion effective des jeunes en situation de handicap cognitif. La construction du projet d'orientation professionnelle des élèves scolarisés en dispositif ULIS comprend la pratique d'un ou plusieurs stages en entreprise¹², destinée à leur permettre de découvrir différents secteurs professionnels et à évaluer leurs potentialités afin de préciser des champs

¹² Constat effectué lors de mon travail exploratoire de Master (2012) et d'entretiens préparatoires à cette recherche.

favorables. En ce sens, nous pourrions également nous interroger sur l'impact des processus évoqués (et de leurs contradictions inhérentes) sur la recherche de stage ou d'apprentissage en entreprise et plus largement sur leur formation.

3. LES APPORTS DU SOLIDARISME

Parallèlement à cette évolution de la division et de l'organisation sociale du travail, la société européenne dans son ensemble s'implique dans les questions de solidarité.

3.1 - CONTEXTE SOCIO-HISTORIQUE

Même si l'idée de solidarité, qui a aujourd'hui acquis le statut d'un principe de droit dans le Traité européen (Blais, 2007), est ancienne et présente chez de nombreux penseurs (Borgetto, 2003), elle prend véritablement son essor au cours du XIX^e siècle par l'intermédiaire de différents courants : « Portée par les visées conservatrices de la charité chrétienne, revendiquée par le libéralisme économique, présentée comme une valeur de justice sociale chez les républicains, la solidarité est une sorte de valeur universelle qu'on affiche d'un bout à l'autre du spectre politique » (Hocquard, 2008). La notion de solidarité apparaît en France vers 1830 sur fond de désarroi du monde post-révolutionnaire quant à la difficulté de penser le lien social ou autrement dit ce qui peut fonder son *être ensemble* (Blais, 2008, Hocquard, 2008) pour des individus désormais affranchis de leurs appartenances héritées, devenus égaux en droit. Inspirée de la Bible¹³, et reprise par Saint-Simon, la métaphore de l'organisme vivant appliquée à la société humaine inspire la physiologie sociale. L'idée de solidarité rallie différentes tendances autour d'une forme de « concept-carrefour » (Blais, 2008, p. 11), traduisant une forme de morale laïque transcendante de l'unité humaine. Synthétisant cette idée, Amiel (2009) définit la solidarité comme « la charité saisie par le droit » (p. 153). Idée force, dépassant les clivages, forme de « mytho-motricité politique » (Amiel, p.150), elle recouvre de multiples aspects comme ceux de coopération, de mutualisation, d'amour du prochain ou encore une forme de naturalisation de l'organisation collective.

Le mouvement solidariste, issu de courants hétérogènes, émerge à la fin du XIX^e siècle dans

¹³ Voir la première Lettre aux Corinthiens, chapitre 12 : 12-30 (*Nouvelle Bible Segond*, 2002).

plusieurs pays d'Europe : Allemagne, Italie pour le courant catholique conservateur, France chez les radicaux-socialistes et au sein du protestantisme social. Cette vision comporte un horizon international parfois oublié par les penseurs français (Audier, 2010) avec l'émergence des prémisses de la mondialisation que ce soit sur les plans économique, politique, sanitaire ou encore culturel. Le projet, porté en France par des penseurs de différentes disciplines tels Charles Gide (économiste), Alfred Fouillée (philosophe), Henri Marion (psychologue), Célestin Bouglé (sociologue) ou encore l'homme d'état Léon Bourgeois, dont nous évoquerons le rôle prépondérant, consiste à rationaliser la solidarité, à asseoir cette pensée sur un fondement scientifique et à l'inscrire dans un cadre juridique (Audier, 2010). Plusieurs de ces hommes consacreront une partie de leur œuvre aux questions d'éducation dans le but de transmettre leur idéal via une initiation à l'éducation sociale. Consacré en France comme la philosophie officielle de la Troisième République (Amiel, 2009 ; Audier, 2010 ; Blais, 2008), le Solidarisme concrétise l'esprit de la République sociale prévue dans la constitution révolutionnaire. Cette orientation, paradoxalement inspirée de l'Evangile¹⁴ dans un contexte anticléricale : « Faites constamment aux autres le bien que vous voudriez en recevoir » (Constitution du 5 fructidor an III, art. 2 cité par Amiel, 2009), anticipe l'idée de fraternité. Ce courant de pensée philosophique et politique défini comme « une contestation de la bipolarité idéologique » (Amiel, 2009) se propose comme tentative d'une troisième voie qui permette de sortir des impasses du libéralisme et du collectivisme afin de réconcilier la liberté individuelle et la justice sociale. Il est officialisé par l'ouvrage *Solidarité* de Léon Bourgeois (1896), député radical fortement engagé sur les questions de justice sociale en faveur de la paix entre les hommes (Blais 2014), président du conseil et plusieurs fois ministre, qui récuse l'idée de morale laïque ou de pensée théologique (Blais, 2007, 2014) et dont la démarche se veut rationnelle, fondée sur le lien organique allié au principe de justice et de réciprocité.

3.2 - THÉORISATION ET DÉVELOPPEMENT DU MOUVEMENT

Fondée sur les dimensions politique, philosophique, sociale et éducative, la doctrine solidariste accorde la prééminence à la personne (Blais, 2007) ; l'individu y est considéré dans son existence sociale contractuelle et non comme un individu isolé et abstrait.

¹⁴ Voir l'évangile de Matthieu au chapitre 7 : 12. (*Nouvelle Bible Segond*, 2002).

Différentes tendances et idéologies marquent le mouvement solidariste dont on repère deux orientations principales en France : le coopératisme soutenu par Charles Gide, économiste précurseur de l'économie sociale et coopérative, et la solidarité sociale, basée sur l'idée d'interdépendance issue de la sociologie naissante. En tant que doctrine politique, le solidarisme repose sur trois principes : la nécessaire dépendance, le principe de dette sociale et la notion de contrat. Le droit est l'opérateur de ce lien.

3.2.1 - Les principes : interdépendance, dette sociale, individualisme contractuel

La solidarité naturelle se base sur la loi de dépendance réciproque entre tous les êtres vivants et leur milieu. Cependant, cette interdépendance biologique mutuelle produit également l'écrasement du plus faible (Blais, 2007). Le courant du darwinisme social, porté par Spencer, illustre les mauvais effets d'une application mécanique incongrue du biologisme pur aux questions sociales (Tort, 2014). Nous évoquerons dans le chapitre 4¹⁵ les effets du sélectionnisme biologico-social associé aux théories eugénistes sur l'organisation scolaire et la prise en charge des élèves dits *idiots* ou *arriérés*¹⁶ à cette époque. Emmanuel d'Hombres (2010) se base sur les travaux de Milne-Edwards pour analyser le fondement scientifique de la théorie solidariste. Il établit un parallèle avec la théorie de l'épigenèse embryonnaire qui démontre qu'une localisation plus poussée des fonctions augmente la dépendance mutuelle des parties du tout. Ainsi, il en conclut qu'une organisation sociale fonctionnant sur un lien organique de plus en plus poussé augmente le niveau de spécialisation et d'interdépendance de ses membres, les uns vis à vis des autres. En référence à la philosophie Kantienne, Bourgeois (1896) considère que l'homme est à la fois unité et partie d'un tout « sans lequel sa vie ne pourrait être ni développée, ni conservée » (p. 84). En tant qu'êtres dépendants les uns des autres, il soutient que nous en sommes également débiteurs que ce soit comme héritiers ou comme associés :

Dès que l'enfant, après l'allaitement, se sépare de sa mère et devient un être distinct, il est un débiteur ; il ne fera point un pas, un geste, il ne se procurera point la satisfaction

¹⁵ Voir 4.1.1.

¹⁶ Ces catégories socio-historiques, l'une émanant du corps médical en l'occurrence les médecins aliénistes, l'autre plutôt du champ scolaire vers la fin du XIXe siècle, précèdent celles de débilité et de déficience intellectuelle (Gateaux-Mennecier, 1990).

d'un besoin, il n'exercera point une de ses facultés naissantes, sans puiser dans l'immense réservoir des utilités accumulées dans l'humanité (p. 118-119).

Les notions de dette et de responsabilité collective sont communément évoquées dans le courant solidariste ; Charles Renouvier reconnaît « le sentiment de dette, universellement attesté dans les sociétés humaines » (Blais, 2008, p. 12) comme source du sentiment d'obligation. La naissance de l'ethnologie apporte également les notions de coutumes, de don et de culture héritées des ancêtres dans les sociétés primitives étudiées (Levi-strauss, 1950 ; Mauss, 1950/2013). Mauss, considéré comme le père de l'anthropologie française, partisan du mouvement coopératiste et lié à Durkheim ou Gide, a pu influencer la pensée solidariste. La modernité du mouvement consistant à traduire les notions de dette et de don en obligations légales garanties par un état de droit s'éloigne de la pensée des sociétés dites primitives ; néanmoins la logique du don reste à l'œuvre chez différents auteurs solidaristes comme Bourgeois ou plus encore Gide (Audier, 2010). Le progrès résultant de la coopération, Bourgeois évoque déjà l'idée d'un capital dont nous héritons (Blais, p. 35), un « outillage matériel et intellectuel créé par l'humanité » (Bourgeois, 1896, p. 122), qui « s'incorpore en nous-mêmes » (p. 118) et dont chaque génération doit se considérer comme usufruitière, à charge de le conserver, de l'accroître et de le restituer. Nous retrouvons ici, en germe, la conceptualisation du capital culturel théorisé par Bourdieu (1979). En glissant de la notion de dépendance à la sémantique de la dette, on ouvre le champ à une appréciation plus positive du phénomène, dans la mesure où théoriquement une dette peut se rembourser (d'Hombres, 2010). Se pose alors la question du caractère et du cadre opératoires de cette obligation.

Inspirée de l'idée de Contrat social (Rousseau, 1762) issue de la pensée philosophique des XVII^e et XVIII^e siècles, l'idée de *quasi-contrat d'association* (Bourgeois, 1896, p.139) qui lie tous les hommes s'en écarte au sens où elle s'enracine dans le terreau d'une réalité sociale conflictuelle et non dans celui du mythe d'un être humain naturel parfaitement raisonnable et prêt à aliéner ses droits pour le bien commun. Bourgeois, constatant le passage d'une société de statut à une société de contrat, rappelle qu'au fondement de toute obligation juridique se retrouve la dette présumée reconnue et sa créance. Fouillée, comme Durkheim, considère le système du droit comme un indicateur du lien social (Blais, 2008) et s'attache à définir une justice « réparative » (Blais, 2007, p. 31). La justice contractuelle

exigeant l'obligation de réparation, la doctrine solidariste transfère en philosophie politique deux mécanismes du droit civil : la solidarité et la quasi-contrat (Blais, 2008). Le terme « solidaire », issu du vocabulaire latin du droit (*in solido*), apparaît au XVIII^e siècle ; signifiant à l'origine « pour le tout » et ayant donné lieu à l'expression juridique « solidairement » (Rey, 2010, p. 2132), il a longtemps conservé une signification exclusivement juridique (Hombres, 2010). Utilisé par exemple dans le cadre d'un héritage, d'une indivision ou d'une société commerciale, il désigne une situation dans laquelle les différentes parties sont tenues de remplir des obligations au nom d'un collectif et ne peuvent s'y soustraire. Un créancier pourra, par exemple, exiger d'un des codébiteurs le remboursement de l'intégralité d'une dette, si l'ensemble des parts de celle-ci n'a pas été acquittée par les autres, lorsque la dette aura été engagée solidairement. La solidarité devient un principe fondamental de la République, en tant que régime de droit. Le quasi-contrat désigne dans le droit latin des situations comme celle du pupille à l'égard de son tuteur (Hombres, 2010) engageant le premier envers le second dans des obligations *quasi ex contractu nasci videntur*¹⁷ (Terré, Simler et Lequette, 2013, p. 1083). Formalisé dans le code civil en 1804, le quasi-contrat se forme sans convention préalable (Hombres, 2010) et désigne « les faits purement volontaires de l'homme, dont résulte un engagement avec un tiers, et quelquefois un engagement réciproque des deux parties » (art. 1371). Cette obligation, s'applique, contrairement au code Justinien, presque exclusivement aux deux situations-types que sont la gestion sans mandat de l'affaire d'autrui et la réception d'un indu et naît d'un acte volontaire d'une personne sans attente spécifique d'une contrepartie, mais pour laquelle le législateur a prévu une contrepartie. Selon Terré, Simler et Lequette (2013), « les obligations nées du quasi-contrat ont leur source non dans un acte juridique mais dans un fait juridique » (p. 1083). En réalité, le rapprochement avec le contrat trouve son origine dans les effets de l'obligation, et non dans sa source, puisqu'aucun accord n'a été contractualisé en amont. En ce sens, nous comprenons que la justice sociale implique une responsabilité à l'égard des autres puisqu'une partie de chacun est due à la société dès sa naissance. Ainsi, selon l'analyse de Marie-Claude Blais, « la solidarité sociale devient une sorte de contrat, rétroactivement consenti, qui engage tout homme, du fait qu'il vit en société et profite du patrimoine commun, à concourir au maintien de cette société et à

¹⁷ Qui paraissent être nées comme d'un contrat, traduction libre.

contribuer à son progrès » (2008, p. 15). L'apport juridique est de créer une obligation établissant les droits et devoirs de chacun impliquant une sanction étatique « quand elle s'avère nécessaire à la sauvegarde des droits fondamentaux » (2008, p. 15).

La théorie de Bourgeois s'impose comme une doctrine basée scientifiquement, tout en répondant aux nécessités de la morale dans le contexte culturel du XIXe siècle (Blais, 2014). Sur la base du constat sociologique de l'interdépendance basée sur le modèle biologique, d'une dépendance modélisée sur la relation débiteur/créancier et de la relation de type juridique instaurée via la notion de quasi-contrat, Hombres (2010) conclut à la scientificité de la théorie de la justice sociale établie par les solidaristes. Les précurseurs du solidarisme ont souvent divergé dans leurs interprétations des réalités sociales. Léon Duguit, par exemple, contestant la référence au quasi-contrat (Amiel, 2009 ; Duguit, 1908), a évoqué plutôt une règle sociale basée sur l'interdépendance constatée, fondement du droit social. Bien que le solidarisme n'ait pas parlé d'une voix unanime, ce mouvement n'en reste pas moins le terreau d'un fourmillement d'idées, ferment de voies sociales encore explorées aujourd'hui par nos contemporains.

3.2.2 - Du solidarisme à l'idée de solidarité sociale

Le solidarisme tombe au moins partiellement dans l'oubli entre les deux guerres. Ces idées continuent néanmoins à vivre discrètement en France préservant un « pan primordial de la psyché républicaine » (Amiel, 2009, p. 155). En 1946, Gurvitch publie *La Déclaration des droits sociaux*. Sa conception est celle d'un droit positif qui se doit de procurer les garanties et les moyens de la solidarité sociale. Il « symbolise juridiquement et incarne en lui l'idée du *self-government* collectif à base d'égalité et de liberté » (Gurvitch, cité par Herrera, 2009, p. XIII). Dans l'idéal d'une correspondance et d'une interpénétration entre droits et devoirs, il combat la vision de bénéficiaires passifs. En ce sens, les droits sociaux doivent être « les droits de participation des groupes et des individus découlant de leur intégration dans des ensembles et garantissant le caractère démocratique de ces derniers » (Gurvitch, 1946/2009, p. 79). Il s'agit de proclamer les droits « à une participation effective à tous les aspects de la vie, du travail, de la sécurité, du bien-être, de l'éducation, de la création culturelle, ainsi qu'à toutes les manifestations possibles de l'autonomie juridique, du contrôle démocratique par les intéressés eux-mêmes, du *self-government* et de l'action judiciaire » (p. 79-80).

Entre 1880 et 1935 sont créés dans la plupart des pays européens, les systèmes d'impôts progressifs et de régimes d'assurances sociales obligatoires. De par les progrès sociaux qui en découlent sur le plan assurantiel (création des revenus de transfert, des minima sociaux, des lois sur les retraites et des ordonnances de 1945), le solidarisme a pu être perçu comme un régime ayant engendré le « garantisme » (d'Hombres, 2010, p. 99, Paugam, 2013b). Le rôle fort de l'État, en tant qu'organe central, a créé des effets indésirables dans la mise en œuvre de la politique redistributive de l'État-providence. D'après Blais (2008), la solidarité selon Bourgeois articulait liberté personnelle et responsabilité de tous. La notion, axée aujourd'hui sur la garantie des droits de chacun, semble être passée de l'idée d'une dette réciproque à l'affirmation des droits individuels et s'être réduite à des politiques d'assistance dans un ensemble de domaines. La dimension organisatrice de l'état se serait transformée en une vision d'un état correcteur du marché dans une société dualisée entre le risque désocialisé et les exigences de sécurisation (Hocquard, 2008).

Comment, s'interroge Marie-Claude Blais (2008), retrouver et allier les dimensions du contrat collectif et du projet de société à celles d'altruisme et de sympathie caractérisant les pratiques individuelles ? Dès la première partie du XXe siècle, Bouglé, dans son ouvrage *Solidarisme* publié en 1907, apportait une envergure philosophique et sociologique au mouvement (Moreau de Bellaing, 1992), le désenclavant du contexte purement politique dans lequel il s'inscrit. La référence aux idées solidaristes réapparaît à partir des années 1980, principalement en sociologie, en philosophie et dans le domaine juridique du droit social. Blais reproche au renouveau de l'idée fédératrice de solidarité, devenue selon elle une forme d'« auberge espagnole », son « flou conceptuel total » (Blais, 2008, p. 20) ce qui renvoie, au-delà de l'idéal, à la question du collectif de référence et des cadres du territoire d'application. Néanmoins, alors que de manière générale, le terme manque « d'un réel investissement théorique et idéologique » (Audier, 2010, p. 3), des travaux sociologiques récents s'emploient à ancrer la question de la solidarité sociale dans un contexte conceptuel que l'on pourrait qualifier de pragmatique (Paugam, 2011). Ainsi Donzelot (2011), afin d'enrayer une demande individuelle qui s'autorise du droit en soi sans tenir compte des moyens, suggère la nécessité d'une réorientation de l'État-providence dans la visée simultanée de l'égalisation aussi grande que possible des chances de chacun et du civisme de tous. Nous nous attacherons également, dans la poursuite de ce travail, à approfondir

quelques pistes du mouvement solidariste, telles que la notion d'interdépendance, qui contribuent à éclairer notre problématique sous un angle complémentaire à celui du droit considéré d'un point de vue strictement législatif.

3.3 - SOLIDARITÉ SOCIALE ET ÉDUCATION

Notre recherche s'inscrit dans le cadre théorique de cette démarche solidaire en s'attachant à analyser comment la question du parcours de formation des jeunes en situation de handicap trouve ses racines dans ce mouvement ; et comment, aujourd'hui encore, on ne peut isoler cette question de ses aspects sociaux sans risquer de reproduire incessamment cette forme spécifiquement française des filières réservées.

3.3.1 - Le projet éducatif du mouvement solidariste

Les solidaristes se sont amplement investis dans la question éducative, en témoignent leur investissement dans les institutions universitaires et scolaires, la diffusion de manuels scolaires ou encore la parution du Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire (1887 et 1911) dirigé et mis en œuvre par Ferdinand Buisson (Audier, 2010). Le projet solidariste prend tout son sens dans un projet éducatif s'inscrivant dans une large filiation républicaine en faveur de l'école laïque obligatoire et gratuite (Audier, 2010) et prônant une éducation du sens social dont la science et la sensibilité sont les deux piliers (Blais, 2007). L'enseignement, en tant que capital intellectuel collectif doit être accessible gratuitement à tous les degrés. L'éducation solidariste vise l'entraide et la coopération sans étouffer pour autant les talents individuels (Belot, 1911/2010). Les mutualités scolaires, créées par la Ligue de l'enseignement, se veulent être des instances d'éducation pratique de la solidarité pour la transmission des valeurs coopératives et la formation de citoyens responsables (Blais, 2008). Les collectifs solidaires poursuivent la promotion de l'éducation en direction des adultes. Il importe néanmoins de se souvenir que les dits-adultes peuvent être de jeunes ouvriers de treize ou quatorze ans et de préciser que ces actions concernent quasi exclusivement les garçons (Laot, 2005). L'éducation des filles, y compris pour un universitaire républicain comme Henri Marion¹⁸ qui y a consacré une partie importante de

¹⁸ Henri Marion fut le premier titulaire de la chaire de Science (au singulier) de l'éducation à la Sorbonne de 1882 à 1895 (Guttierez, 2011). Ce cours est créé, en pleine vague de la pédagogie naissante en Europe, par Jules Ferry

son œuvre, reste alors principalement centrée sur le destin de future ouvrière pour les filles du peuple ou de bonne épouse pour les bourgeois (Mosconi, 2012). Parallèlement à son engagement politique sur les questions d'hygiène publique, Léon Bourgeois, succédant à Jean Macé, prend en 1894 la tête de la Ligue pour l'enseignement (Audier, 2010). Avec quelques universitaires, il fonde une *Société pour l'éducation sociale* en 1899 et, dans le cadre de l'exposition universelle, préside le *Congrès international d'éducation sociale* à Paris en septembre 1900, congrès au cours duquel Ferdinand Buisson présente sa vision d'une éducation à la solidarité basée sur la raison et la volonté (Blais, 2007). Le thème de la morale, diversement interprété, y est prégnant chez les différents auteurs. Néanmoins, le passage de la théorie de l'interdépendance, de la dette et de la contractualisation sociale à la pratique d'une éducation au sens du social ne se fait pas sans se heurter à des difficultés cruciales de mise en œuvre qui témoignent de la difficulté à concilier formation de l'individu et insertion dans le collectif (Blais, 2008).

Philosophe de formation, Roger Cousinet s'est intéressé très tôt à la psychologie de l'enfant dans le sillage d'Alfred Binet, qui introduisit en France la méthode scientifique expérimentale de psychologie de l'enfant à visée pédagogique. Instituteur et pédagogue, Cousinet est apparenté au mouvement de l'Éducation Nouvelle, définie par Guttierrez comme « une volonté partagée, à partir de la fin du XIXe siècle, de proposer des alternatives voire des compléments au modèle traditionnel d'enseignement » (2011a, p. 108). Il est également influencé par Durkheim, titulaire de la chaire de Science de l'éducation de 1903 à 1914, qui accepte par la suite de diriger sa recherche en vue d'une thèse dont les résultats ne seront publiés qu'en 1950 (Guttierrez, 2011b). Cousinet s'intéresse à la vie sociale des groupes d'élèves et observe les interactions des enfants dans sa classe ; en cherchant à comprendre leurs représentations de la solidarité (Blais, 2007), il se demande comment les amener à coopérer (Guttierrez, 2011b). En 1908, il publie un article déterminant : « La solidarité enfantine. Étude de psychologie sociale », qui rend compte de ses observations. Contrairement aux apparences ou aux idées reçues, Cousinet démontre

qui souhaite l'intituler « Psychologie appliquée à l'éducation » mais doit renoncer face aux réticences des universitaires. Ce cours devient alors un cours complémentaire sur la Science de l'éducation destiné à la formation professionnelle pratique des futurs instituteurs enseignants (Gautherin, 2002).

que la solidarité enfantine des groupes de pairs relève plus de la tyrannie (Blais, 2008) que de l'union, à l'image d'un lien de « horde » (Blais, 2007, p. 301) plutôt que d'un lien d'entraide. Cette solidarité est aléatoire, tournée vers la défense du groupe vis à vis du maître ou de l'extérieur (une autre classe), contraignante et repose sur la faiblesse des individualités fragiles. L'objectif devrait être d'arracher les enfants à cette solidarité servile du groupe qui ne les prépare qu'à s'asservir socialement et de les aider à s'affermir afin d'unir leurs forces pour des fins utiles et bonnes (Blais, 2007). Ainsi, Cousinet en conclut que la solidarité en elle-même n'est pas nécessairement un idéal ou une vertu ; elle peut être motivée uniquement par la lutte d'un groupe contre des forces qui lui semblent hostiles. La solidarité peut devenir facteur d'exclusion (Blais, 2007), conditionnée à la possibilité de s'unir contre. Pour Cousinet, il s'agit d'affermir les consciences individuelles et d'organiser une solidarité scolaire subordonnée à des objectifs d'efficacité et d'entraide sous la supervision du maître (Blais 2007). Cette analyse nous semble utile pour situer le concept de solidarité sociale comme catégorie d'analyse dans le cadre de la scolarisation des élèves en situation de handicap.

Le patronyme de Bourgeois reste définitivement attaché à celui de ladite commission¹⁹ qu'il préside en 1904-1905. Cette commission interministérielle a pour objet « d'étudier les conditions dans lesquelles les prescriptions de la loi du 28 mars 1882 (...) sur l'obligation de l'enseignement primaire pourraient être appliquées aux enfants anormaux des deux sexes (aveugles, sourds-muets, arriérés, etc.) » (Vial, 1990, p. 25). Marcel Charlot, collaborateur politique de Bourgeois et auteur d'un article « Solidarité »²⁰ qui insiste sur l'importance déterminante de l'enseignement dans la diffusion et l'application de la solidarité sociale, s'est chargé d'écrire le « Rapport sur la situation au point de vue scolaire des anormaux physiques, intellectuels et moraux » remis au Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts Joseph Chaumié le 30 septembre 1904 (Audier, 2010 ; Vial, 1990). On retrouve, dans la philosophie de ce projet, les fondements du solidarisme tels que la dette sociale et l'interdépendance : d'une part dans la volonté exprimée d'offrir aux dits *anormaux* la possibilité de prendre une part dans le travail commun ; d'autre part en

¹⁹ La Commission Bourgeois, 1904-1905, précède et prépare la loi de 15 avril 1909 relative à la création des classes et écoles de perfectionnement pour les enfants dits arriérés.

²⁰ Daté de 1901 dans la *Grande Encyclopédie*.

exigeant de l'État qu'il remplisse ses obligations de prévoyance²¹ à l'égard de leur besoin de scolarisation (Audier, 2010 ; Charlot, 1904/2010). Bourgeois (1907) exprime ainsi son indignation personnelle à ce sujet dans une lettre-préface de l'ouvrage de Binet et Simon intitulé *Les enfants anormaux* et rédigé dans l'optique de rendre compte des travaux de la Commission Bourgeois (Binet & Simon, 1907/1978) : « les enfants à qui une infirmité, originelle ou acquise, rendait l'instruction plus précieuse et plus nécessaire, étaient précisément ceux qui se voyaient exclus du bénéfice des lois scolaires » (p. VI). Dans le rapport préalable, plus d'un siècle avant le rapport Lachaud portant sur l'insertion professionnelle des jeunes handicapés, la question de l'avenir des ces élèves est formulée, pour la première fois aussi clairement, dans un texte officiel qui interroge l'état : « Comment, pour les élèves sortants, ménagera-t-il la délicate et périlleuse transition entre l'école et la vie ? » (Charlot 1904/2010, p. 322).

3.3.2 - L'éducation scolaire, un contexte d'apprentissage de la solidarité

Dans la mouvance de l'éducation nouvelle, l'éducation devient le vecteur qui permettra de transmettre la valeur de la solidarité à la jeune génération au cours de l'entre-deux-guerres du XX^e siècle. Le développement des méthodes pédagogiques d'entraide et de coopération, « antidotes nécessaires à l'esprit de lutte et de compétition » (Blais, 2008, p. 19) contribuera à faire de la solidarité un thème persistant du mouvement de l'éducation nouvelle (Hocquard, 2008). À la suite du Traité de Versailles en 1919, la constitution de la Société des Nations installée à Genève marque la volonté de fonder une organisation internationale en faveur de la paix entre les états. Le chercheur scientifique et psychologue suisse Jean Piaget, devenu directeur du Bureau International d'Education à Genève en 1929²², s'investit dans cette entreprise éducative en faveur de la paix par l'écriture d'une démonstration théorique au sujet de l'éducation à la solidarité. Fidèle à sa théorie du développement épistémologique de l'intelligence par l'expérimentation, il plaide, dans un article publié dans une revue semestrielle de la Société des Nations, en faveur d'une pédagogie qui

²¹ Le registre de la prévoyance sociale se substitue à celui de la charité (Muel-Dreyfus, 1975).

²² Le BIE, fondé en 1925 à Genève par un groupe de pédagogues de renom, devient en 1929 la première organisation intergouvernementale en matière d'éducation dont le but est de promouvoir la paix. Cette organisation intègre l'UNESCO en 1969 en qualité de centre international en matière d'éducation comparée afin de favoriser une éducation de qualité inclusive et équitable pour tous tout au long de la vie (Unesco, 2016).

permette à l'enfant d'éprouver concrètement la nécessité de la solidarité ou de la justice en découvrant, par son activité propre, les lois élémentaires de la vie sociale (Piaget, 1931). Piaget établit un parallèle entre le développement du sens de la solidarité chez l'enfant et l'apprentissage des règles sociales à travers le jeu. Il constate deux étapes dans l'appropriation des règles par le jeu chez l'enfant. La première concerne un stade initial de solidarité externe qui correspond à une phase égocentrique au cours de laquelle la règle externe fait autorité sans toutefois être réellement appliquée puisque l'égocentrisme est de mise sur un plan pragmatique. La seconde phase concerne le stade de la maturité au cours de laquelle les enfants apprennent à parlementer pour négocier ensemble de nouvelles règles communes dans un esprit de coopération. Ces règles sont, d'après Piaget beaucoup plus réellement mises en pratique. Le stade de cette forme de solidarité, qualifiée d'interne par Piaget, n'abolit pas les points de vue particuliers mais les met en réciprocité et réalise l'unité dans la diversité. Cette solidarité interne est considérée par Piaget comme « l'instrument pédagogique par excellence de coopération et de compréhension entre mentalités différentes » (Piaget, 1931, p. 20). Si la théorie piagétienne du développement de l'enfant a été discutée et remise en question par différents courants tels que l'innéisme, le nativisme ou le cognitivisme, elle n'en demeure pas moins un socle de référence, notamment par l'arrivée de théories néoconstructivistes pour expliquer la constitution de l'intelligence chez l'enfant (Lécuyer et Durand, 2012).

Cet éclairage de Piaget appliqué aux divergences de points de vue pourrait intéresser des questions d'actualité dans le cadre d'une approche multiculturelle. Cependant, nous nous penchons sur ses applications potentielles à une coopération entre élèves dans l'apprentissage mutuel de la différence au sein de l'école inclusive actuellement préconisée. Dès 1936, les instructions ministérielles de Jean Zay, qui engage, au sein du gouvernement du Front populaire, des réformes en faveur d'une école moins sélective et plus méritocratique, dans une optique démocratique, visent à développer la solidarité et le sens social chez l'enfant en particulier par la méthode des centres d'intérêts et des loisirs dirigés (Blais, 2007, 2008). Dans la logique solidariste, puisque le sujet est le dépositaire de biens dont une part est commune, les aptitudes d'un individu sont bien sa propriété mais n'acquièrent de valeur qu'au sein d'un système de coopération sociale. Aussi, peut-on en conclure au sujet de l'éducation :

Nous touchons ici aux limites du dogme républicain de la méritocratie, tant il est clair que les mérites d'un individu ne dépendent pas seulement de lui-même. Comment trouver, dans l'école, la formule « d'une juste égalité des chances », une fois que le droit de tous à l'éducation et à la formation a été assuré (Blais, 2008, p. 21) ?

Nous trouvons dans la philosophie solidariste les idées fondatrices du concept de solidarité sociale. Bien qu'« aucune référence à l'inclusion des individus dans une totalité qui leur préexiste » ne soit évoquée dans la pensée de Bourgeois, parce qu'il accorde « la prééminence à la personne, être 'réel' vivant en société » (Blais, 2014, p. 20), il nous semble percevoir ici déjà la préfiguration d'une société inclusive que nous mobiliserons comme catégorie centrale de notre recherche.

CONCLUSION DU CHAPITRE

La question de l'orientation scolaire vers un projet de formation des jeunes en situation de handicap s'encastre à un niveau *macro* (Grossetti, 2006) dans le contexte national de l'organisation du travail et de l'emploi. Dans la conception durkheimienne de ces formes d'organisation, le lien social se construit sur le modèle *solidarité mécanique versus solidarité organique* au regard duquel nous pourrions dans le prochain chapitre définir des modes d'inclusion. La complexité des sociétés contemporaines oblige à revisiter la question de la cohésion sociale à la lumière de travaux récents qui l'enrichissent de nouvelles dimensions comme la notion de participation sous ses différents aspects. L'intégration professionnelle, évoquée par les fondateurs de la sociologie Durkheim et Weber, en reste néanmoins un des piliers. Nous avons également évoqué le rôle de l'État-Providence et l'implication du modèle économique dans la politique d'insertion professionnelle menée à l'égard des personnes vulnérables qui conditionne en partie leur accès à la formation. Enfin la voie solidariste, qui à la fois émerge de ces différents courants et en irradie leurs développements conceptuels, offre un étayage sociologique au projet éducatif de formation des jeunes handicapés sur le plan cognitif en s'employant à questionner les formes contemporaines du concept de solidarité sociale. À partir de cet aperçu sur les questions de solidarité sociale en relation avec l'organisation du travail et les visées éducatives, nous poursuivrons notre exploration théorique pour aborder le concept d'intégration, ainsi que le traitement de la différence via la dualité exclusion/inclusion sociale qui, dans notre société

occidentale, s'est développée en parallèle à la dialectique de l'insertion depuis les années 1970. Nous verrons en quoi le projet de formation, fortement intriqué dans tous ces aspects, se situe à l'intersection même de ces différentes manières de concevoir et de penser le lien social.

CHAPITRE 2. LIEN SOCIAL ET ÉCART À LA NORME : DE L'EXCLUSION A L'INCLUSION

Le chapitre précédent nous a permis de positionner notre projet à l'échelle de la société française, dont la configuration sociale inscrite dans une dimension sociohistorique impacte nécessairement l'organisation actuelle de l'orientation scolaire et de la formation professionnelle initiale. Les processus intégratifs qui tissent la cohésion et la solidarité sociales demandent à être examinés et déclinés à l'échelon individuel afin de déterminer les paramètres qui peuvent interférer dans notre objet de recherche. Les concepts d'intégration, d'insertion et d'exclusion ont été utilisés de manière si extensive qu'il en devient malaisé de les manier et tentant de les contourner *à priori*. Néanmoins, comme le souligne Dominique Schnapper, un chercheur ne devrait « récuser *à priori* un terme de la vie sociale, mais se donner pour règle de le critiquer ou, en termes modernes plus ambitieux, de le 'déconstruire', et de le définir avant de l'utiliser » (2007, p. 202). Ainsi, sans chercher à les définir de manière exhaustive, ni à les mobiliser directement comme des variables opérationnelles, nous nous tiendrons, dans un but exploratoire, à clarifier les axes majeurs de ces « concepts-horizon » (Schnapper, 2007, p. 202).

Nous commencerons par définir brièvement le lien social tel qu'il peut être entendu dans la sociologie contemporaine, associé au concept d'intégration, qui, dépassant le strict registre sociologique, est devenu, selon Rhein, « une notion performative, constitutive du champ politique français » (2002, p. 201). Nous aborderons ensuite les principales déclinaisons du concept d'exclusion sociale, sur les plans national et international, ainsi que les conditions d'émergence de la notion d'insertion sociale et professionnelle avant de préciser les principaux paramètres du paradigme inclusif prôné actuellement.

1. L'INTÉGRATION SOCIALE, UN CONCEPT MULTIDIMENSIONNEL

L'intégration d'une société au sens durkheimien du terme comprend, au niveau individuel, l'intégration à la société qui se construit par l'imprégnation de ses normes et règles (Paugam, 2014). Partant de ce postulat général, nous présenterons brièvement les racines

théoriques du concept d'intégration avant de dresser un état de ses principaux aspects opérationnels.

1.1 - DÉFINITION GÉNÉRALE

Le terme « intègre », (du latin classique *integer*) signifie au premier sens « intact, entier ». « Intégrer » (*integrare*) « réparer, remettre en état » apparaît en mathématiques vers 1700 (Rey, 2010, p. 1102-1103), s'emploie par extension (XX^e s) pour désigner l'action « d'incorporer un élément dans un ensemble » et désigne couramment, depuis le milieu du XX^e siècle, « l'opération par laquelle un individu s'incorpore à un groupe ». Le sociologue allemand Tönnies, contemporain de Durkheim, a opposé deux idéaux types : la *Gemeinschaft*, associée à la volonté organique, représente le lien traditionnel familial ou communautaire alors que la *Gesellschaft*, associée à la volonté mécanique, représente une société organisée rationnellement, y compris dans le domaine de la solidarité sociale (Paugam, 2013b). Max Weber, précurseur de la sociologie compréhensive et de l'individualisme méthodologique, a repris cette modélisation et distingué également ces deux principaux types d'intégration sociale : le type communautaire, qui relève d'un sentiment d'appartenance mutuelle, et le type associatif, qui repose sur la recherche de compromis motivés rationnellement (Aron, 1967 ; Paugam, 2013b). Weber a établi le constat que les deux types d'intégration *gemeinschaft* et *gesellschaft* pouvaient « participer de la même structure sociale et aider ainsi à la compréhension du lien social » (Paugam, 2013b, p. 19).

A l'origine de sa thèse sur la division du travail social, Durkheim se questionne ainsi : « Comment se fait-il que, tout en devenant plus autonome, l'individu dépende plus étroitement de la société ? » (1896/2013 p. XLIII). La question de l'intégration sociale est associée, chez Durkheim, à la densité des liens sociaux (Lebaron, 2014), dans l'idée de ce que l'on appelle couramment aujourd'hui le *vivre ensemble* en société. L'individuation se construit dans le lien social qui constitue son humanité. Dans un contexte républicain triomphant, le processus concerne l'organisation des règles d'une société, basée sur la morale collective, en fonction du mode de solidarité -mécanique ou organique- (Durkheim, 1893/2013 ; Paugam 2013b). La régulation doit être suffisamment forte pour maintenir les liens sans pour autant devenir rigide ou trop étouffante (Paugam, 2014). Schnapper (2007)

établit un parallèle avec ces propos de Mauss, datant de 1931, au sujet de la cohésion sociale :

Cette question de l'harmonie normale des sexes, des âges et des générations, et des divers sous-groupes (clans, castes, classes confréries, etc.), les uns par rapport aux autres, cette question de l'harmonie intérieure à chacun d'eux et du rapport de ces harmonies diverses à l'harmonie générale et à la morale normale de la société, cette question est disparue de l'horizon sociologique. Or il faut la remettre au premier plan de l'étude et de la discussion (1969, p. 25).

L'intégration se présente actuellement comme un concept polysémique (Paugam, 2014), utilisé dans des registres très variés et des sens toujours différents au point qu'il en devient, de par sa surcharge sémantique, difficile d'y faire référence, ce qui conduit les sciences sociales à recourir à des termes moins généraux (Rhein, 2002). Il convient donc de l'aborder également sous l'angle de sa formalisation en tant que catégorie d'action dans des registres très variés afin d'en préciser l'intérêt spécifique pour notre analyse.

1.2 - OPÉRATIONNALISATION ET ACTUALISATION DU CONCEPT D'INTÉGRATION

Selon Rhein (2002), l'opérationnalisation du concept l'éloigne de ses racines théoriques pour l'ancrer dans des problématiques contextualisées qui l'inscrivent dans des enjeux politico-idéologiques. Dans la mouvance du discours critique de Foucault au sujet de l'institution (Sauvêtre, 2009) et du mouvement anti-institutionnel des années 1970, s'élève une critique radicale du caractère normalisant du processus intégratif perçu comme visant au maintien de l'ordre social dominant (Rhein, 2002). Progressivement, qu'il s'agisse des questions identitaires liées aux fractures sociales, des questions d'immigration ou de la critique des institutions, la notion devient multidimensionnelle. Plus récemment, Schnapper (2007) mobilise le thème de la citoyenneté devenu, dans une société multiculturelle et individualiste, une catégorie politique d'enjeu majeur. Cependant, nous sommes passés d'une situation « dans laquelle dominait l'intégration collective par conformité des individus à un système de normes produites et contrôlées par les instances de socialisation (...) » à une situation où l'intégration par le respect des normes collectives, tout en se

maintenant, coexiste avec de nouvelles formes de vie commune » (Schnapper, 1991, p. 310).

Castel (1995) et Paugam (2000) insistent sur le rôle du travail comme variable intégrative²³. Paugam repère, en combinant les variables, quatre types d'intégration professionnelle possibles : l'intégration assurée (satisfaction au travail/ emploi assuré), incertaine (satisfaction au travail/ emploi instable), laborieuse (insatisfaction au travail/ instabilité de l'emploi) et disqualifiante (insatisfaction au travail/ instabilité de l'emploi). Nathanson (2006) souligne que la nécessité d'une formation initiale pour l'intégration professionnelle, conditionnant l'intégration sociale, est devenue une caractéristique de l'époque actuelle. La prolongation de la scolarité²⁴ obligatoire et la massification qui en a découlé ont abouti à la « démocratisation »²⁵ de l'accès au diplôme, devenu prééminent (Duru-Bellat, 2006 ; Prost & Baudry, 2012). Avant ce phénomène, qui s'accélère à partir de la loi d'orientation de 1989²⁶, sortir de l'école pour entrer dans la vie active et apprendre le métier « sur le tas » était courant pour un jeune issu des classes populaires ouvrières ou agricoles (Nathanson, 2006). Au niveau individuel, Nathanson associe le terme à celui d'*assimilation* ; en effet, s'intégrer dans un groupe consiste à y entrer sans l'altérer, en préservant son intégrité. Il s'agit donc de s'incorporer au groupe en devenant semblable à ses membres. Le concept d'intégration a été mobilisé entre 1975 et 2005 pour désigner le processus de scolarisation en milieu ordinaire d'un enfant ou d'un jeune handicapé²⁷. Les critiques sur son aspect normatif, dont on peut trouver un écho dans les discours en rapport à la scolarisation des élèves handicapés, ont conduit progressivement au rejet de ce concept dans le contexte scolaire français (Plaisance, Belmont, Vérillon & Schneider, 2007 ; Thomazet, 2006, 2008).

²³ Voir à ce sujet le point 1.1.2 de notre premier chapitre concernant la cohésion sociale.

²⁴ Obligatoire jusqu'à 14 ans depuis 1936, la scolarité est prolongée jusqu'à 16 ans par la réforme Berthoin en 1959, donnant accès à l'enseignement secondaire gratuit aux enfants des classes populaires.

²⁵ Ce terme de démocratisation de l'enseignement, dont l'usage est devenu commun, demande à être précisé. De nombreux sociologues et historiens de l'éducation, en font usage (Duru-Bellat, 2006 ; Merle, 2009 ; Prost & Baudry, 2012). Nous l'utilisons ici au sens large de démocratisation quantitative (parfois appelée démographisation) qui recouvre la généralisation de l'accès au diplôme pour le plus grand nombre.

²⁶ La loi 89-486 d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, dite *Loi Jospin*, établit l'éducation comme première priorité nationale avec l'objectif de conduire en dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au niveau V et 80% au niveau du baccalauréat (art. 3).

²⁷ Les modalités de l'intégration scolaire sont détaillées dans le chapitre 4.

Rhein (2002) s'intéresse à la dimension socio-spatiale de l'intégration soulignant que « la seule proximité spatiale de groupes ou d'individus ne saurait être considérée comme l'indice sûr d'une quelconque intégration » (p. 201). Au plan empirique, nous nous intéresserons à la dimension spatiale de l'organisation du dispositif ULIS : la configuration générale du dispositif en fonction des départements et des établissements, la disposition des lieux réservés aux regroupements pédagogiques et l'espace de travail du coordonnateur. L'objet de notre recherche n'est pas de développer une étude minutieuse des modalités sociales scolaires mais plutôt, à la marge, d'analyser l'impact des processus intégratifs sur l'accrochage à un projet de formation en milieu ordinaire. Sur la base d'une typologie établie au début des années 1950 par Landecker²⁸ (Boudon & Lazarsfeld, 1965), Rhein distingue quatre formes d'intégration : l'intégration culturelle (ou concordance entre les normes d'une culture), l'intégration normative (ou conformité de la conduite aux normes), l'intégration communicative (ou échange de significations dans le groupe), enfin l'intégration fonctionnelle (ou interdépendance due aux échanges de services) (p. 202). Ces types nous permettent de différencier des cadres intégratifs qui pourront ultérieurement être associés à des domaines de compétences sociales utiles à la préparation d'un projet de formation.

La complexité des sociétés modernes et contemporaines fait évoluer la notion de lien social vers différents modèles de liens sociaux. Paugam (2014) propose, dans l'optique d'analyser les processus d'intégration sociale, une typologie distinguant quatre types de liens sociaux à partir des deux dimensions de la protection et de la reconnaissance : le *lien de filiation* (dans sa dimension biologique ou affective), le *lien de participation élective* (socialisation extra-familiale, amicale), le *lien de participation organique* et le *lien de citoyenneté*. Ce sont les deux derniers qui intéressent notre projet de recherche. Le lien de participation organique « se caractérise par l'apprentissage et l'exercice d'une fonction déterminée dans l'organisation du travail (...), une position sociale susceptible d'apporter à chacun la protection élémentaire et le sentiment d'être utile. Ce lien se constitue dans le cadre de l'école et se prolonge dans le monde du travail » (Paugam, 2014, p. 13). Ce lien comprend

²⁸Se reporter à la traduction française de l'article de Landecker « Types of integration and their measure » (*American journal of sociology*, 1950-1951, vol. 56) publiée dans *Le vocabulaire des sciences sociales* de Boudon et Lazarsfeld (1965).

l'aspect de la reconnaissance symbolique de l'utilité sociale de l'individu à travers la variable travail. Le lien de citoyenneté repose sur le principe d'appartenance à une nation qui « reconnaît à ses membres des droits et des devoirs et en fait des citoyens à part entière » (Paugam, 2014, p. 16). L'insertion professionnelle reste, en démontrant les travaux sociologiques précédemment évoqués, un pilier des liens de participation sociale et de citoyenneté. L'accès à la formation s'avère en être aujourd'hui le vecteur indispensable puisque, dans la société française²⁹, le diplôme reste, malgré des effets de déclassement (Giret, Nauze-Fichet & Tomasini, 2006), le sésame de l'insertion professionnelle (Blaya, 2010 ; Duru-Bellat et *al*, 2010 ; Frégné, 2011).

Le lien social comprend néanmoins des formes que l'on pourrait, à l'instar de Durkheim, qualifier d'anormales et que les sociologues contemporains considèrent comme des ruptures (Paugam, 2014). Comme toute société comprend des individus qui pour des raisons physiques, psychiques ou sociales, présentent un comportement à la marge, le processus d'exclusion sociale se présente comme l'aboutissement de ces formes anormales, pouvant se traduire à l'extrême, dans une configuration anormale, par l'exclusion totale.

2. L'EXCLUSION SOCIALE

De nombreux travaux ont été réalisés sur la question de l'exclusion sociale depuis les années 1970. Ebersold (1992) évoque l'apparition de la terminologie « handicap » comme résultant du croisement de deux constats : celui d'une déficience et celui d'une exclusion sociale (p. 30). Nous présentons ici les travaux traitant de ce concept qui nous permettront de mettre en perspective certaines questions importantes de notre recherche : en quoi peut-on voir se profiler des processus excluants derrière certaines formes de ségrégations scolaires ? Peut-on démontrer des effets d'exclusion sur l'orientation et l'accès à la formation des jeunes ? Peut-on évoquer un lien entre exclusion sociale et Troubles des Fonctions Cognitives ?

²⁹ Les travaux de Dubet et *al* (2010) cités précédemment (1.1.3.) démontrent en effet que l'emprise du diplôme sur la carrière professionnelle et la position sociale diffère sensiblement selon les sociétés.

2.1 - DÉFINITION ET ÉMERGENCE DU CONCEPT

L'exclusion désigne communément l'éviction de quelqu'un ou de quelque chose d'un groupe ou d'un ensemble. Issu du latin *exclusio*, dérivé de « excludere », ex- (hors de) et « claudere » (fermer, clore), le terme signifie "ne pas laisser rentrer", "ne pas admettre" (Rey, 2010, p. 808) et évoque l'idée paradoxale d'être enfermé à l'extérieur du groupe. Il peut recouvrir l'idée de chasser quelqu'un, de le priver de ses droits, de l'évincer, de le radier et de pratiquer l'ostracisme (Robert, 2013). Ferdinand Buisson, donne, dans son dictionnaire pédagogique, l'exemple de la sanction scolaire codifiée : « Les élèves-maîtres et élèves maîtresses peuvent être exclus de l'école normale par mesure disciplinaire ou pour incapacité. (...) L'exclusion des élèves reconnus incapables de suivre avec profit les cours de l'école peut être prononcée par le recteur au cours de la première et de la seconde année, après un avertissement donné trois mois à l'avance à l'élève et à sa famille » (1911, en ligne). Par extension, exclure prend, au XVII^{ème} siècle, le sens abstrait de « rejeter une chose incompatible avec une autre » (Rey, 2010, p. 808) ce qui induit une relation logique de classes n'ayant pas d'élément commun. L'exclusion est également l'action d'exclure quelque chose d'un ensemble ou une opération qui consiste à séparer une partie d'un organe (Robert, 2013) ce qui peut nous renvoyer à la conception sociale organique de Durkheim. Enfin, on peut également relever le sens social de « marginalisation de certaines catégories de personnes, qui vivent en-dehors des conditions d'existence normales de la société » (Robert, 2013, p. 971).

L'émergence de la notion d'exclusion sociale est située approximativement dans les années 1960, forgée d'abord par le mouvement ATD Quart Monde pour dénoncer le sous-prolétariat urbain (Clavel, 1998). Un glissement sémantique a ensuite déplacé l'objet pour le mettre en relation avec la catégorie d'inadaptation, en référence à l'ouvrage de René Lenoir (1974) intitulé *Les exclus*. La notion d'inadaptation recouvre alors toutes sortes de situations sous les qualificatifs « d'inadaptés physiques », d'« inadaptés sociaux » (ou asociaux), ou encore de « débilés mentaux » (Lenoir, 1989, p. 31, 32 & 34). Les politiques technocratiques de transferts sociaux (Clavel, 1998) contribuent à une forme de médicalisation de l'inadaptation qui consiste à considérer la personne en situation d'exclusion comme l'objet d'un traitement médico-social ou thérapeutique approprié. Les

représentations culpabilisantes d'individus en-dehors ou à côté des normes ont ensuite progressivement évolué vers l'idée de victimes du progrès (Autès, 2013). Selon Goguel d'Allondans (2003), « les règles d'appartenance reposent sur la délimitation d'un *dedans* et d'un *dehors*, et supposent une frontière entre ce qui est admis et ce qui ne l'est pas » (p.13), ce qui implique une dialectique de l'exclusion et de l'inclusion. Rappelant que Durkheim différencie l'exclusion *de* la société et l'exclusion *dans* la société, Goguel d'Allondans précise que les sociétés à solidarité mécanique, fortement intégrées, ne peuvent assimiler de corps étranger. À l'inverse, les sociétés modernes, dont la capacité d'intégration est très large, « excluent néanmoins à l'intérieur d'elles-mêmes des groupes ou des individus » (Goguel d'Allondans, 2003, p. 13). Historiquement, le processus exclusif se caractérise par la mise au ban de la société, sous différentes formes, des personnes qui, de par leurs caractéristiques physiques, psychiques ou mentales, se différencient de la population générale (Foucault, 1972 ; Stiker, 1997). Cependant, ce processus présente des variations culturelles importantes sur lesquelles nous reviendrons ultérieurement en lien avec la constitution de la catégorie handicap.

Autès définit le social comme « une articulation entre la sphère économique et la sphère politique » (2013, p. 2). L'exclusion est envisagée comme une catégorie des politiques publiques, à la fois du domaine des représentations cognitives et de celui de l'action sociale. Autès présente trois approches explicatives de l'exclusion sociale : l'approche utilitariste par rapport à l'économie et à la loi du marché ; celle du travail social, qui naturalise l'inadaptation en l'attribuant à une histoire ou à des caractéristiques personnelles ; l'approche anthropologique fataliste, qui considère que toute société produit son résidu d'exclus qu'on peut rapprocher de la notion de « bouc émissaire »³⁰. Il en conclut que nous sommes dans la déliaison d'une société républicaine, fondée sur le système égalitaire et la régulation du marché. Plusieurs auteurs s'accordent à souligner la difficulté à définir les contours d'un concept devenu, comme celui d'intégration évoqué dans la section précédente, polysémique et chargé d'ambiguïté (Atkinson, 1998 ; Castel, 2013 ; Frégné,

³⁰ Le bouc émissaire se rapporte à la figure du bouc « pour Azazel » destiné à l'expiation en Israël, préfiguration du Christ dans la Bible ; en tant qu'animal innocent, il était envoyé à l'écart au désert, chargé des péchés du peuple (Lévitique 16, *Nouvelle Bible Segond*). Voir à ce sujet : Casanova, R. Le site de l'Observatoire du bouc émissaire et des violences institutionnelles : <http://xn--bouc-missaire-fhb.com/>

2011). Barreyre (2000) écrit que son usage immodéré rend plus compte d'un phénomène de précarisation liée à des mécanismes de rupture, tant sur le plan symbolique que sur celui des relations sociales, que d'un véritable processus d'exclusion sociale, comme le bannissement des villes au XVI^e siècle ou le grand Renfermement du XVII^e siècle, évoqué par Foucault (1972).

2.2 - DES ALTERNATIVES CONCEPTUELLES : SÉGRÉGATION, DISQUALIFICATION, DÉSAFFILIATION

L'exclusion devient un concept sociologique rapporté à la stratification sociale, à la distinction des rôles et des places dans la société, et donc aux modalités de production et de reproduction de ces différences. La critique de la notion d'exclusion souligne son aspect totalisant. Cette notion, trop hétérogène, est devenue « molle » (Castel, 2013, p.35). En parallèle à cette critique, des alternatives conceptuelles sociologiques (Frégné, 2011 ; Karsz, 2013) déclinent l'exclusion sur des modèles théoriques pensés en termes de processus et non d'états. Nous présentons ici celles qui nous paraissent présenter un intérêt pour éclairer notre problématique.

Touraine (1991), analyse le passage de la société verticale (stratification pyramidale de classes) à la société horizontale duale. Sur le modèle du ballon de rugby, la masse centrale de la société est constituée de la strate intermédiaire de la population active. Les couches supérieures et inférieures sont directement inscrites dans la logique libérale de marché : la minorité favorisée du haut bénéficie de la réussite économique et d'un prestige élevé, la minorité défavorisée du bas est marginalisée. Ainsi, les *in* situés au centre du ballon et les *out* à la périphérie sont séparés par un fossé grandissant. Selon Touraine, l'institution scolaire « représente l'accès à un mode central et généralisé de participation sociale » (p. 167) qui se traduit par une forme d'assimilation culturelle conjuguée à une non-intégration sociale croissante en raison de l'augmentation du chômage des jeunes et des inégalités scolaires portées par la filiarisation comme « les bachots sous-valorisés » (p. 167). Insistant sur la nécessité de développer de nouvelles formes de citoyenneté, Touraine identifie déjà en 1991 un risque important de voir se substituer à notre société discriminante de classes, une société de ségrégation et de ghettoïsation. Dans les années 1980, de nombreux établissements médico-sociaux ont été construits en zone urbaine, traduisant une volonté

des associations de privilégier l'autonomie des personnes handicapées (Rapegno, 2014). Néanmoins, un certain nombre de ces établissements se trouvent, pour des raisons aléatoires d'implantation territoriale (prix du terrain, donations etc.), relativement éloignés des centres villes, peu accessibles ou situés dans des zones artisanales qui n'offrent pas de services de proximité. En ce sens, l'apprentissage de l'autonomie pratique des jeunes accueillis dans ce type de structures est parfois difficile à mettre en œuvre. Lorsque ces jeunes sont orientés vers une scolarisation en milieu ordinaire, ces apprentissages deviennent indispensables à la dynamique du projet de formation. Cependant, nous pouvons dès lors souligner que la ségrégation spatiale, dans sa forme institutionnelle actuelle, n'empêche pas les interactions avec la société ordinaire et ne confine plus nécessairement les jeunes dans ce que Goffman (1968) qualifie de *total institution*³¹, expression traduite par « institution totalitaire » (p. 41). Par ailleurs, les problèmes d'accessibilité, particulièrement en zone rurale, concernent également les jeunes scolarisés en établissement ordinaire, ce que nous serons amenée à analyser à partir de notre recueil de données.

La *disqualification sociale* (Paugam, 2013) décrit un processus progressif d'affaiblissement des liens sociaux des individus, principalement au regard de deux catégories : précarité et assistanat. Déclenché par des désavantages liés à la perte d'un statut stable dans l'emploi, cet affaiblissement accentue la dégradation progressive du lien à l'emploi, de la santé, du lien social global. Ce concept met l'accent sur l'hétérogénéité des situations, les logiques d'acteurs, la construction identitaire et la stratégie de résistance au stigmat, en référence à des concepts de l'école de Chicago (Goffman, 1975). Paugam (2013a) décode le développement des mécanismes de résistance au stigmat social et définit ainsi le concept de disqualification sociale: « La disqualification est donc avant tout une épreuve, non pas seulement en raison de la faiblesse des revenus ou de l'absence de certains biens matériels, mais surtout en raison de la dégradation morale que représente dans l'existence humaine l'obligation de recourir à l'appui de ses semblables et des services d'action sociale pour obtenir de quoi vivre dans des conditions décentes » (p. 219). Il établit ainsi le constat d'un impact psychologique lié au statut occupé dans l'emploi. En ce sens, vivre de revenus de

³¹ L'institution totale a pour caractéristiques de rassembler dans un cadre collectif strictement réglementé, selon un ordre organisé rationnellement, en vue de répondre à une commande institutionnelle, toutes les activités de l'existence normale d'un individu : hébergement, travail, loisirs (Goffman, 1968). Ce type d'institution n'est plus préconisé dans le domaine médico-social éducatif en France depuis la loi de 1975.

transferts (RMI, allocation d'adulte handicapé) ne répond pas au besoin de reconnaissance d'une utilité sociale de l'individu (Brizais, 2013).

La régression identitaire, associée à la disqualification, crée ce que Castel (1994) nomme de la *désaffiliation* (Frétigné, 2011). Le modèle de la désaffiliation (Castel, 1994), explique, en amont, le phénomène de marginalisation comme l'aboutissement d'un double processus de décrochage : par rapport à l'intégration par le travail et par rapport à l'inscription relationnelle. La question sociale s'est déplacée du traitement politique et juridique des vagabonds aux classes laborieuses puis aux personnes vulnérables par rapport à l'emploi. En croisant des variables relatives au travail et d'autres relatives à l'insertion relationnelle, il établit sa schématisation en trois zones poreuses et continues (intégration, vulnérabilité, désaffiliation), qui se différencient des catégories administratives et économiques, selon un modèle dynamique et non statique. L'effritement de la société salariale génère une dissociation du lien social. Le désaffilié renvoie à l'image du vagabond de la société préindustrielle d'Ancien Régime : socialement invalidé, il risque de basculer dans l'inexistence sociale. Au fil des siècles, le partage entre « bons » (l'image du mendiant infirme) et « mauvais » pauvres (Veyssset, 2003, p. 33) ³² perdure et varie en effectifs suivant la conjoncture économique et l'offre d'emploi. Le mécanisme de la désaffiliation pose la question du lien sociétal et d'une perte d'appartenance des individus. Gueslin et Stiker (2003) n'hésitent pas à aller jusqu'à appliquer au handicapé le concept d'*outsider* de Becker³³. Les « surnuméraires³⁴ » sont des « inutiles au monde » (Castel, 1995, p. 461) dont on peut assurer la subsistance en vertu du fait qu'une grande partie des revenus de la société contemporaine sont des revenus de transfert. Stiker (2013), appliquant ce concept à la situation de handicap, souligne que le cumul du non-emploi associé à la perte de relations sociales crée une perte de lien et aboutit à cette situation d'inutilité. La question de l'utilité individuelle s'intensifie dans une société néolibérale dont l'esprit de compétition exige des individus performants qui « savent se vendre » (Castel, 1995, p. 467). Par ailleurs, les

³² Ce partage a été officialisé par le comité de mendicité de l'Assemblée constituante en 1790 qui institue la lutte contre la mendicité des pauvres ayant force de travail (mendiants et vagabonds troublant l'ordre public) en les opposant aux pauvres légitimes, les infirmes condamnés « à une inaction durable » (Muckensturm, 2003, p.79).

³³ Cette application est justifiée par le fait que, pour Becker, le *label* est une forme de sanction au regard d'une déviation à la norme.

³⁴ Castel (2013) précise que le mot ne comporte pas de connotation méprisante mais s'applique à une utilité sociale au sens de la fonction (boulangier, instituteur, etc.)

revenus de transferts pèsent sur une économie en crise. Cette double réalité paradoxale crée ce que Castel (2008, 2011) qualifie de *précarariat* : « une sorte de zone de la vie sociale qui est encore dans l'ordre du travail mais qui n'est plus à proprement parler de l'emploi » (Castel, 2008, p. 139). Selon Castel, cette situation menace la citoyenneté sociale de l'individu en créant une forme de « sous-citoyenneté » (2008, p. 135) créant ce que Murphy (1987) a nommé de la *liminalité*³⁵.

2.3 - EXTENSION A L'INTERNATIONAL

L'Unesco définit l'exclusion :

Processus de rupture du lien social, de désaffiliation, au cours duquel l'individu perd peu à peu les liens tissés avec d'autres individus ou des groupes d'individus. L'exclusion se construit par ruptures successives. Elle est rarement totale. (...) Il est très largement reconnu que l'exclusion sociale est le résultat de défauts et d'échecs dans les systèmes et les structures familiales, communautaires et sociétales (en ligne).

Les auteurs du site ajoutent que l'Union Européenne, après avoir rappelé la définition de l'organisation internationale du travail - un état de pauvreté qui empêche d'accéder à la satisfaction des besoins essentiels et de participer au développement de la société- l'élargit en ajoutant l'impossibilité de participer à la société « à cause du déni de droits politiques, civils, sociaux, économiques et culturels ». En cause, le chômage, les bas salaires, l'insuffisance de qualifications, les mauvais logements, la mauvaise santé et les ruptures familiales.

Atkinson (1998) a analysé le processus sur le plan international et proposé un modèle mettant en relation pauvreté, chômage et exclusion sociale. Il dégage trois caractéristiques spécifiques de l'exclusion sociale : la relativité, l'élément déclenchant et la dynamique. L'exclusion sociale présente un caractère relatif aux normes et aux attentes d'une société à un moment déterminé, en rapport avec la conception plus ou moins libérale/sociale de cette société, du monde de l'entreprise, ainsi que de la notion de citoyenneté. Elle peut être produite par l'action d'individus, de groupes ou d'institutions. Une personne peut s'exclure elle-même par les conséquences de ses choix mais elle peut également subir les décisions

³⁵ Point développé dans la section 3.2.2 au sujet des aspects socio-anthropologiques du handicap.

ou stratégies d'individus, d'institutions, d'organismes professionnels ou financiers. Atkinson met en relation le niveau de responsabilité individuelle avec la difficulté à changer le cours de son existence dans un environnement donné. En effet, l'exclusion est un processus dynamique inscrit dans la durée, dont l'impact atteint les perspectives d'avenir de l'individu et se répercute sur les générations suivantes. L'exclusion sociale est un processus qui se manifeste au niveau collectif et doit être combattu, à différents niveaux, par des mesures politiques en faveur de l'inclusion sociale.

L'économiste Amartya Sen (2000) souligne que l'exclusion peut aussi bien être causée par une privation d'aptitudes pour accéder aux biens fondamentaux tels que la nourriture, la santé, l'éducation ou les opportunités sociales élémentaires que devenir la cause d'insuffisance d'aptitudes en elle-même. L'action sociale redistributive doit tendre à la diminution de ces inégalités (Sen & Parodi, 2007). L'intérêt de cette approche est de l'inscrire dans un cadre théorique multidimensionnel qui comprend l'idée de privation d'aptitudes à une vie sociale et relationnelle choisie³⁶, en référence à l'éthique aristotélicienne. Lasida (2014), qui applique cette notion économique aux réalités du handicap, précise que la capabilité désigne « la liberté dont dispose un individu pour réaliser ses choix d'existence et opter pour le mode de vie désiré » (p. 318). Cette conception permet de sortir de la logique qui voit les individus en situation de handicap avant tout comme des bénéficiaires et permet de les considérer comme « contributeurs au bien-être social » (p. 318). Ainsi en conclut Lasida : « Les apports de ceux qui font quotidiennement l'expérience du manque gagnent à être évalués en termes d'utilité sociale et source de développement pour la société » (p. 319).

Klasen (1999), dans la lignée des divers travaux effectués sur la question, met l'accent sur l'incapacité de participation à la vie économique, sociale et culturelle et la distance par rapport au reste de la société. A la différence d'autres problématiques comme celle de la pauvreté, l'exclusion sociale concerne la dynamique de la relation entre l'individu et la société. Klasen souligne les similitudes entre les débats sur l'exclusion sociale et ceux qui concernent les obstacles créés par le handicap. Il est établi « qu'un handicap physique ou mental peut constituer un obstacle considérable à l'interaction avec la société, et que l'Etat a

³⁶ Approach of capability deprivation.

le devoir de contribuer à le réduire ou à l'éliminer » (1999, p. 2) ; ainsi l'exclusion, tout en étant un phénomène multifactoriel, constitue aussi un obstacle d'origine sociale qui réduit l'aptitude des individus à interagir avec la société. La société a le devoir d'assurer la participation et l'intégration de tous ses membres. Klasen rappelle l'approche basée sur les droits et le rôle des dispositifs politiques, économiques et sociaux face à ce phénomène de l'exclusion, ainsi que le rôle de la solidarité entre les membres de la société. Il ne s'agit pas d'exiger une uniformité de résultats mais de promouvoir une égalité de liberté d'accès à tous les aspects de la citoyenneté. Il existe une distinction entre la volonté des individus de ne pas participer à la société et leur incapacité à le faire, ce qui renvoie directement aux réalités du handicap. Le but est de rendre la participation sociale accessible à chacun. Il s'agit de reconnaître la diversité des aptitudes des gens à exploiter les possibilités qui peuvent s'offrir à eux. Ainsi, l'égalité des aptitudes peut nécessiter de la part de la société des efforts supplémentaires en faveur de ces personnes. L'égalité des chances n'est pas toujours suffisante pour assurer l'égalité des aptitudes.

La participation sociale reposant sur l'égalité des chances, et la protection de la dignité humaine sont des droits reconnus par l'Unicef dans la Convention Internationale des Droits de l'Enfant³⁷ (CIDE, 1989). L'éducation peut favoriser l'exclusion, soit lorsque le processus n'assure pas l'égalité de participation et d'accès, soit lorsqu'elle ne satisfait pas aux critères d' « épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leur potentialité » (UNICEF, 1989, art. 29.1-a). Ainsi la CIDE reconnaît 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 active à la vie de la collectivité » (art. 23.1). Le texte spécifie que : « Eu égard aux besoins particuliers des enfants handicapés », une aide adaptée doit être conçue de telle sorte que :

Les enfants handicapés aient effectivement accès à l'éducation, à la formation, aux soins de santé, à la rééducation, à la préparation à l'emploi et aux activités récréatives, et bénéficient de ces services de façon propre à assurer une intégration sociale aussi complète que possible

³⁷ L'enfant étant défini par la CIDE comme « tout être humain âgé de moins de dix-huit ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable » (art. 1^{er}).

et leur épanouissement personnel, y compris dans le domaine culturel et spirituel (art. 23. 3).

Klasen souligne « un effet d'enchaînement désavantage économique-désavantage éducatif-exclusion » (1999, § 42) favorisé par l'existence de filières scolaires spéciales, qui peut également se vérifier par une surreprésentation d'élèves étrangers (Klasen, 1999) ou issus de milieux défavorisés dans les filières séparées ou dédiées au handicap (Benoit, 2005 ; Mormiche & Boissonnat, 2003). Statistiquement, un rapport de l'OCDE (Bynner, n.d.) identifie, comme facteur de risque, un milieu familial défavorisé quant aux compétences de base telles que la lecture ou les mathématiques.

2.4 - L'EXCLUSION SOCIALE, UN PROCESSUS MULTIFORME

On pourrait conclure sur ce point en rappelant que, selon Castel (2013), trois figures principales caractérisent l'exclusion : l'éradication, la ségrégation (ou la relégation), la discrimination (y compris positive). Nous aborderons, dans un chapitre ultérieur³⁸, les figures de la ségrégation et de la discrimination en rapport avec le paradigme du handicap. Finalement, ces usages du terme exclusion ne signifient pas nécessairement rupture totale ni éradication mais concerne plutôt des liens et des déplacements entre le centre et la périphérie dans la société (Castel, 2013). La topologie symbolique (intérieur/extérieur) comprend différents niveaux et peut concerner toutes les catégories sociales. En témoignant les travaux de De Gaulejac et Taboada Leonetti (1994) qui, s'intéressant au processus de désinsertion, soulignent qu'outre les exigences de productivité et la distension des liens sociaux, c'est « le système de valeurs d'une société qui définit, par défaut, le hors-norme comme étant sans valeur et sans utilité sociale » et produit son lot de « perdants » et « laissés pour compte » (p. 77) :

L'individu est évalué en fonction de son utilité sociale, celle-ci étant mesurée par le revenu qu'il reçoit en échange de son activité, le pouvoir qu'il peut exercer sur d'autres, la quantité de biens qu'il peut acquérir. Ceux qui ne répondent pas à ces normes, ceux dont les activités ne sont pas monnayables n'ont pas de valeur pour la collectivité. Ce sont les exigences normatives de la société - en matière de réussite professionnelle, de

³⁸ Voir section 3. 2.2.

standards de consommation, d'épanouissement sexuel et personnel - qui entraînent les individus défaillants dans la dévalorisation et dans la honte de soi qui paralyse (p. 78).

En ce sens, Rhein souligne que « l'intégration consiste en l'inscription de l'individu dans le collectif ». Or, cette optique perd de sa pertinence « lorsqu'on essaie de l'appliquer à la part de population qui flotte dans les parages de la société, installée dans le renoncement à l'affirmation de soi, condamnée à la dépendance sociale » (2002, p. 200). Inversement, Castel propose de concevoir l'insertion « comme une stratégie pour remonter cette pente, en reconstruisant des soutiens à la fois relationnels et occupationnels pour arracher à l'exclusion ceux qui, progressivement ou brusquement, ont décroché » (Castel 1994, p. 25) en suggérant « que l'exclusion n'est pas un destin ». Ainsi en réponse au constat de processus excluants ou stigmatisants (Paugam, 2013a) liés à la montée du chômage et à la crise économique des années 1970 (Guérin-Plantin, 1999), s'est développée la thématique de l'insertion sociale et professionnelle, principalement orientée en direction des jeunes.

3. L'INSERTION SOCIALE ET PROFESSIONNELLE

Le concept d'insertion sociale, qui a émergé en parallèle à celui d'exclusion, nous permet d'envisager le processus du côté de l'individu qui cherche sa place dans la société. Le modèle de la solidarité organique complexifié, à l'époque contemporaine, en divers types de liens sociaux (Paugam, 2013b), associé à l'affaiblissement des régulations collectives (Castel, 1995), implique une démarche individuelle pour définir sa propre identité et la faire reconnaître socialement et professionnellement. Or, la culture de l'individualité s'appuie sur une forme de capital culturel et social qui, s'il s'avère faible, peut induire une situation de surexposition fragilisante et se porter comme un fardeau (Castel, 1995). Cette problématique, forcément complexe et polysémique, a ouvert le champ de nombreux travaux sociologiques dont nous évoquons ici les principaux axes de notre recherche, qui consiste à envisager le projet de formation comme une première étape vers l'insertion professionnelle.

3.1 - DEFINITION DU TERME

Selon *Le dictionnaire historique de la langue française* (Rey, 2010), « insertion », du latin *insertio* est dérivé du verbe *inserere*, *in-* locatif, et *serere* qui signifie « tresser, entrelacer, lier ensemble » (p. 1097). Il désigne l'action « d'introduire, d'intercaler, de greffer ou de se greffer sur », d'abord utilisé en botanique, et signifie étymologiquement « faire entrer un élément dans un ensemble ». À l'époque de l'imprimerie, l'insertion décrit l'acte de placer un caractère typographique pour composer le texte. L'insertion sociale, c'est permettre à des personnes qui sont hors du texte, d'en faire partie, parce sans ces personnes le texte n'aurait pas de sens : « Il s'agit d'écrire ensemble, exclus et inclus, un nouveau texte dans lequel chacun donne sens et cohérence par son positionnement de citoyen acteur productif. C'est à cette seule condition que le défi de l'insertion sera véritablement relevé et que l'inactivité forcée, mal de notre société duale, sera combattue » (Goussault, 1998, en ligne). Ces propos, tenus par un acteur du social, décrivent une dynamique interactive.

3.2 - ÉMERGENCE DE LA NOTION D'INSERTION SOCIALE

Bergson évoque l'insertion sociale au sens d'intégration dans un groupe et de l'adhésion de l'individu dans la société (Guyennot, 1998 ; Alhadeff-Jones, 2012). Ce processus demande l'intériorisation de contraintes qui permette ensuite de se maintenir « naturellement » dans le cadre social, affirme Bergson (1932/2013), en soulignant que la solidité du moi est dans cette solidarité qui le socialise : « L'obligation, que nous nous représentons comme un lien entre les hommes, lie d'abord chacun de nous à lui-même » (p. 8). L'insertion représente une adaptation à la société et concerne chacun de nous de manière générale.

Alhadeff-Jones (2012) problématise l'insertion en relation avec la temporalité, l'hétérogénéité des rythmes de la vie ; il considère l'insertion à la fois en tant que transition entre des moments d'existence et en tant que moment spécifique de la vie : « Dès le premier jour de l'école, puis successivement au rythme des rentrées scolaires, chacun est confronté – au fil de sa vie d'écolier, puis de jeune adulte – au moment de l'insertion, comme expérience répétée de l'adhésion à un groupe (la classe, le club de foot, la chorale, la troupe de théâtre, etc.) L'effort d'insertion apparaît ainsi très tôt dans la vie d'un individu » (p. 3). Puis vient l'entrée dans le monde du travail, au sein duquel il est fréquent, de nos jours, d'être confronté à une alternance de périodes d'activité et d'inactivité. Ainsi,

l'insertion professionnelle est « un exemple prototypique d'entrée ou de réentrée dans un moment, le moment du travail, qui apparaît plus ou moins tôt dans la vie (...) L'insertion implique ainsi d'opérer une transition entre un moment qui peut être celui de l'isolement, du retrait, de l'inactivité professionnelle, de la maladie, de la migration, ou celui de la formation initiale ou continue, et un moment caractérisé par un rythme d'activité défini par des tâches prescrites et une culture institutionnelle donnée » (p. 2). Cet éclairage nous aide à mieux saisir en quoi l'insertion sociale représente nécessairement un effort adaptatif pour tout individu et à fortiori pour un jeune en situation de handicap. S'insérer suppose de naviguer au sein d'un enchevêtrement de rythmes et d'en négocier les tensions : « Si la problématique de l'insertion est appréhendée en raison d'une maladie ou d'un handicap, elle devra être pensée à partir des tensions qui existent notamment entre les rythmes biologiques ou comportementaux de l'individu et les rythmes associés aux tâches à effectuer » (p. 2). Dans la phase empirique de notre recherche, nous serons amenée à interroger cette question des rythmes individuels qui ne s'harmonisent pas nécessairement à ceux des contraintes des contextes scolaires et formatifs.

Plus récemment, Lebaron (2014) définit l'insertion sociale comme « la situation ou la position sociale occupée par les individus après leur sortie du système scolaire » (p. 136), définition qui peut être étendue à d'autres sphères telles que le logement, la famille, etc. Ce terme désigne aussi « le processus par lequel s'effectue le passage d'un univers social à un autre ». Le concept d'insertion sociale apparaît à partir des années 1970, dans un contexte économique de déclin de la période de prospérité des Trente Glorieuses et de fin du plein-emploi, et se développe essentiellement au cours des années 1990. Issu d'une politique de la jeunesse (Guyennot, 1998 ; Guérin-Plantin, 1999), la terminologie remplace progressivement celle de « l'entrée dans la vie » (Guérin-Plantin, 1999, p. 27) à une époque où justement le passage des jeunes à l'âge adulte symbolisé par l'entrée dans la vie professionnelle, le départ du domicile parental et le mariage se dissocient et se complexifient dans la société contemporaine (Kieffer & Tanguy, 2001). On peut donc d'emblée établir un lien entre insertion et jeunesse (Guyennot, 1998 ; Guérin-Plantin, 1999 ; Kieffer & Tanguy, 2001), entre insertion et activité économique. En association avec la montée du chômage et les périodes de crise économique qui se succèdent depuis la fin du

XX^e siècle, l'augmentation de ce qu'on appelle à l'époque *l'inadaptation sociale*³⁹ (Lenoir, 1974 ; Ebersold, 1992) et le constat d'une multiplication des situations de pauvreté conduisent à penser l'insertion sociale comme l'enchevêtrement d'un ensemble de facteurs : accès au travail, éducation, habitat, santé. La mise en œuvre des politiques d'insertion s'inscrit dans un traitement social en rupture avec l'approche médicale et psychologisante (Guérin-Plantin, 1999). Enfin, précisons que l'insertion est une construction catégorielle collective au sens où politiques, administrations, professionnels, collectivités locales y ont contribué.

3.3 - L'ÉVOLUTION ET LES USAGES DE LA CATÉGORIE INSERTION

Une approche génétique du concept nous éclaire sur son usage. D'abord objet de discours puis de pratiques, il se définit spécifiquement par rapport à des catégories d'action publique en matière de politique sociale à l'égard de populations « identifiées comme posant problème » (Guyennot, 1998, p. 229), à tel point qu'il en est même devenu difficile de le penser autrement. Selon Guyennot, l'insertion inaugure une forme d'indifférenciation de l'intervention sociale via des partenariats de services différents, se référant à un seul concept qui représente également leur catégorie d'action.

3.3.1 - De la formation comme vecteur de modernisation à l'insertion comme parcours individualisé

Dès les années 1970, des actions expérimentales sont entreprises dans le domaine de la formation, on peut citer l'exemple des stages Giffard⁴⁰ (Guyennot, 1998 ; Guérin-Plantin, 1999). En 1981, Le Rapport de Bertrand Schwartz, commandé par le premier ministre de l'époque Pierre Mauroy, intitulé « L'insertion professionnelle et sociale des jeunes », témoigne de la préoccupation du gouvernement socialiste nouvellement élu d'apporter des réponses à la question du chômage des jeunes⁴¹ et s'inscrit dans une volonté politique d'aide

³⁹ La notion d'inadaptation sociale consiste à attribuer les difficultés à l'individu et à occulter le rôle de la société à cet égard.

⁴⁰ Jacques Giffard, inspecteur de l'orientation, a été détaché à la Direction de la Formation Continue puis nommé Chef du Bureau des méthodes et de l'expérimentation pédagogique au Ministère de l'Éducation. Il a été, dans les années 1970, un personnage-clé en matière de formation des jeunes, à l'initiative de stages et d'expérimentations basés sur la pédagogie de la réussite (Guyennot, 1998 ; Guérin-Plantin, 1999).

⁴¹ En 1975, 45% des chômeurs étaient des jeunes de moins de 25 ans alors qu'ils ne constituaient que 18% de la population active (Guérin-Plantin, 1999).

à l'insertion à l'initiative de nombreuses actions au cours des années 1980. La politique de l'insertion est d'abord centrée sur les questions de formation via des organismes publics aussi bien qu'associatifs tels que l'AFPA ou les GRETA⁴². Les principales actions en faveur des jeunes se concrétisent sous la forme de stages ou de contrats d'emplois précaires (TUC, SIVP, Contrat Emploi solidarité, Contrat Avenir etc.) associés à des opportunités de formation (Guyennot, 1998 ; Wuhl, 1996). Face à la montée du chômage et aux détériorations des conditions de vie ainsi qu'à ce qui est communément appelé « La nouvelle pauvreté » (Paugam, 2013a), émerge, sur un plan philosophique et collectif, cette réponse sociale spécifique, officialisée et pérennisée par l'instauration du Revenu Minimum d'Insertion (1988). Nous ne nous attarderons pas sur la question de la pauvreté qui s'éloigne de notre objet de recherche, ni sur toutes les modalités et évolution des pratiques d'insertion depuis trois décennies. Nous cherchons ici à repérer, dans les catégories mobilisées, ce qui peut faire sens ou écho, encore actuellement, avec les questions d'orientation scolaire et de formation de jeunes considérés comme *vulnérables* (Charrier, Goupil & Geoffroy, 2008), catégorie à laquelle se rattache notre population d'élèves enquêtés.

Une analyse d'Ebersold (2005), portant sur les registres de cohérence de l'insertion à la lumière d'un corpus de circulaires, nous permet d'en éclairer les différents registres. Ebersold souligne les métamorphoses de la notion jalonnées par les glissements « des schèmes d'appréhension entourant les populations ciblées, le non-emploi, l'action publique et le travail d'insertion » (p. 106). Il constate en particulier qu'on y passe, entre les années 1980 et 1990, d'une vision éducative à vision entrepreneuriale du monde social. Cette modélisation oppose sur un axe horizontal logique qualifiante/ logique économiciste et sur un axe vertical logique territoriale/ logique catégorielle. À l'angle territorial/qualifiant, correspond l'insertion comme vecteur de modernisation (début des années 1980) ; à l'angle qualifiant/catégoriel, l'insertion comme assurance employabilité (à partir de 1985, ex : les contrats de travailleurs handicapés, 1987) ; à l'angle catégoriel/ économique, l'insertion comme instrument de réaffiliation (RMI, 1988) ; à l'angle économique/ territorial, l'insertion comme gestion de l'inemployabilité (1990 : mesures d'insertion par l'économie, contrats). La première période attribue le non-emploi

⁴² AFPA : Association Nationale pour La Formation Professionnelle des Adultes ; GRETA : Groupement d'Établissement de l'éducation nationale pour la formation professionnelle continue.

à un système éducatif obsoléscent opposé à la modernité de l'entreprise. Le cadre institutionnel veut créer un espace éducatif à l'interface du milieu scolaire et du milieu professionnel. Proposée par le Rapport Schwartz, la création des Missions locales⁴³ en 1982 impulse la dynamique territoriale en inaugurant une forme nouvelle d'« interinstitutionnalité » (Guérin-Plantin, 1999, p. 79) ainsi que la conception sociale du guichet unique « sur un mode d'intervention global » (p. 80). Progressivement, selon Ebersold (2005), le travail devient le levier à partir duquel s'organise l'action de l'insertion ainsi référée aux exigences des postes de travail ; cette reconfiguration idéologique de l'insertion a pour conséquence de « naturaliser les pratiques et les normes entrepreneuriales et leur conférer un caractère normatif » (p. 114). Cette nouvelle structuration renforce également « le poids des propriétés relationnelles des individus au détriment des propriétés techniques ou aptitudes » et nécessite « une capacité à inscrire ses savoir-faire dans les jeux sociaux et relationnels » (p. 116). Ce constat fait écho aux constats de Castel (1995), précédemment évoqués, sur la complexification de l'intégration professionnelle, à une époque où prédomine l'individualisme entretenu par « la défaillance de la société à réguler les désirs des hommes et les possibilités objectives qu'ils ont de les satisfaire » selon Guérin-Plantin (1999). Aussi l'exigence de personnalisation oblige-t-elle les agents oeuvrant dans les dispositifs à des postures *d'acteurs stratégiques*, dont la capacité d'innovation et de création conditionne les possibilités d'inscription sociale et professionnelle des populations ciblées tout en instaurant des systèmes locaux de cohésion sociale, constate Ebersold (1999, p. 119). En ajoutant que des principes situationnels prédominent, il poursuit :

S'affirme ainsi un modèle de cohésion sociale faisant de l'individu le principe d'unité de l'organisation sociale et subordonnant le respect des différences à la qualité des jeux d'acteurs, à l'aptitude des agents à créer par eux-mêmes, par le jeu des interactions

⁴³ Dont les missions sont ainsi définies sur le site national : « La mission locale intervient dans l'insertion sociale et professionnelle des jeunes dans tous les domaines : orientation, formation, emploi, logement, santé, mobilité, citoyenneté, sports, loisirs, culture et d'accompagnement pour aider les jeunes de 16 à 25 ans à résoudre l'ensemble des problèmes que pose leur insertion sociale et professionnelle » (Consulté en ligne le 22 août 2016 : www.mission-locale.fr).

individuelles, les systèmes contractuels nécessaires à l'affiliation des plus démunis (p. 120).

Cette analyse des logiques de l'insertion nous fournit également un cadre explicatif afin d'éclairer les mécanismes de la recherche de stage et les logiques d'organisation des périodes de formation en entreprise. Bien que des travaux plus récents (Blais, 2007 ; Audier, 2010 ; Paugam, 2011) remettent à l'ordre du jour les mécanismes de solidarité en les analysant également sous l'angle des compétences (Frégné, 2011) ou en appellent à des modèles économiques basés sur la justice (Sen & Parodi, 2007), nous chercherons à objectiver quelques uns des aspects du rôle du capital social individuel comme facteur d'inégalités entre les individus (Ponthieux, 2008) et des conséquences inhérentes à la position *d'acteur faible*⁴⁴ dans les mécanismes d'orientation et d'insertion du système éducatif français. En effet, ce mécanisme induit que le jeune soit en mesure d'identifier un projet professionnel tenant compte de ses atouts et de ses faiblesses (Ebersold, 2005), aspect que nous serons amenée à interroger dans le cadre de nos entretiens. Néanmoins, nous entrons ici dans une logique de parcours couplée à un ancrage local des politiques publiques « se focalisant sur les nécessités économiques et sociales des territoires » (Eberdold, 2005, p. 123) qui reste d'actualité. Au regard des méthodes psychopédagogiques d'orientation scolaire basées sur une approche par les centres d'intérêts⁴⁵, nous pouvons dès lors entrevoir la juxtaposition de logiques différentes voire contradictoires en œuvre dans les processus de construction du projet de formation, dont il nous faudra chercher à préciser comment elles s'articulent dans les pratiques.

3.3.2 - Employabilité versus inemployabilité

A partir des années 1990, la généralisation du chômage est imputée à une crise structurelle liée à un changement de contexte économique. Le concept d'employabilité s'est développé en relation avec la tendance néolibérale des politiques d'activation (Gazier, 2001 ; Lebaron et Schulteis, 2011). Ce concept, entendu comme « la capacité relative d'un individu à obtenir un emploi compte tenu de l'interaction entre ses caractéristiques personnelles et le

⁴⁴ Nous nous référons ici à la notion d' « acteur faible » définie par Payet (2011, en ligne) comme « des individus ayant fait l'objet d'une disqualification sociale du fait d'un stigmate physique, moral ou groupal » (p. 2) selon la classification de Goffman (1975).

⁴⁵ Voir chapitre 4, section 3.

marché du travail » (Weinert, Baukens, Bollérot, Pineschi-Gapenne & Walwei, 2001), comporte de multiples dimensions et s'inscrit dans une approche complexe du rapport à l'emploi envisagé du côté du salarié. Comme l'indique Ebersold (2001), les critères d'employabilité, qui peuvent se référer au niveau de diplôme, à l'expérience, à la capacité de se projeter, aux problèmes de santé, aux compétences sociales, résultent d'un travail institutionnel de désignation des populations cibles des politiques d'insertion. Ainsi, « les dispositifs d'insertion sont désormais associés à des mesures d'accompagnement mobilisant activement l'initiative privée (secteur associatif, entreprises, ...) autour des inconvénients occasionnés par la flexibilisation du marché du travail » (Ebersold, 2005, p.113). La notion d'employabilité a abouti à des classifications empiriques autour du rapport à l'emploi ; on peut rappeler à ce titre la typologie une population de Rmistes établie par Paugam (2013a). Basée sur une approche quantitative, cette méthode de classification, issue de catégories servant à organiser l'hétérogénéité dans les pratiques de travail social, comprend le risque de les transformer en statuts stigmatisants. On peut à ce titre évoquer l'exemple des travailleurs dits « Cotorep »⁴⁶, en référence à une commission d'orientation et de reclassement remplacée, depuis 2006, par la CDAPH (Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées).

En définissant les compétences nécessaires pour accéder à l'emploi, « s'institue une division légitime, juridiquement garantie, entre ceux, capables de s'adapter aux mutations, et ceux qui ne le sont pas » (Ebersold, 2001, p. 101) Cette évolution de la culture d'entreprise lie la performance à la sélectivité et transforme l'organisation en un lieu de sélection permanente, ce qui interroge profondément les principes ayant traditionnellement régi l'accès au marché de l'emploi. Ces méthodes se rapprochent de la dynamique réadaptive du traitement social du non-emploi institué à partir des années 1950 à l'intention des personnes atteintes d'une déficience ou d'une invalidité (Ebersold, 2001). La notion d'insertion reflète alors « le couronnement d'une société à vitesses multiples où coexistent désormais, au sein d'espaces plus ou moins autonomes et cloisonnés, des populations relevant de la sphère salariale, des publics relevant de la sphère de l'insertion

⁴⁶ Le sigle COTOREP (Commission Technique d'Orientation et de REclassement Professionnel) est utilisé sous la forme substantivée (« un Cotorep »), couramment et de manière triviale, pour désigner un travailleur handicapé, voire un travailleur qui présente des signes de vulnérabilité et qui se trouve ainsi affublé de ce stigmate (voir Castel, 2013, p. 10).

et, enfin, des populations trop fragilisées et trop fragiles pour pouvoir prétendre accéder à l'une ou à l'autre » (Ebersold, 2005, p.126), instituant la notion de handicap social. Ceci a pour conséquence une modification du cadre institutionnel de prise en charge qui calque ses pratiques sur la sélectivité du marché de l'emploi afin de « construire les conditions d'une attractivité professionnelle » (p. 112). Ainsi, ce cadre commence à référer « l'orthodoxie professionnelle des populations accueillies aux propriétés comportementales exigées par les entreprises et confère à ces dernières le pouvoir de définition de la 'normalité' ou de 'l'anormalité' du sans emploi » et leur délègue « celui de désigner ces nouveaux 'anormaux d'entreprises' que sont ces 'incapables professionnels' aussi appelés 'inemployables' » en conclut Ebersold (2005, p. 127). Cette accréditation de l'inemployable a contribué « à transformer la 'particularité' des personnes à la recherche d'un emploi en une différence 'coupable', synonyme d'inadaptation, et inscrit le traitement social du non-emploi dans une perspective normalisatrice » (p. 112). Ainsi, les missions locales, les divers organismes et structures de formation et d'insertion par l'économique ont fini par constituer une véritable filière spécialisée dans la gestion de l'inemployabilité. Il existe également une filière d'aide à l'emploi spécifique au handicap via des organismes tels que CAP Emploi.

Blanc (2006) évoque la question de l'employabilité des personnes handicapées en mettant en avant une employabilité limitée en raison d'une formation professionnelle insuffisante, de compétences sociales décalées, d'une mobilité limitée et d'employeurs réticents. Nous n'entrerons pas, dans le cadre de cette recherche, dans le détail statistique de l'accès à l'emploi des jeunes en situation de handicap pour trois raisons : les catégorisations et les méthodes de comptage présentent une complexité qu'il serait fastidieux d'exposer alors que ce sujet ne fait pas directement l'objet de notre recherche. Nous ne possédons encore, en effet, ni le recul ni d'études de cohortes suffisamment significatives sur les effets de la loi 2005 qui permettraient d'établir des corrélations entre les évolutions d'accès à la formation et d'accès à l'emploi en milieu ordinaire. Enfin, il nous faudrait également prendre en compte les évolutions du nombre de salariés en milieu protégé pour les mettre en relation avec les aspects formatifs. Néanmoins, le rapport Campion et Debré (2012) dénonce un taux de chômage deux fois plus important à celui de l'ensemble de la population active pour les personnes handicapées dont le principal obstacle semble être le manque de qualification ;

quelques données statistiques officielles de la DARES⁴⁷ (2012) concernant les niveaux de diplômes acquis peuvent éclairer notre problématique :

Tableau 1.2 • Répartition de la population handicapée selon le niveau de formation, le sexe et la déclaration de handicap

En %

Diplôme	Population bénéficiant d'une reconnaissance administrative *		Population handicapée au sens large**		Ensemble de la population (15-64 ans)	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Bac+2 ou supérieur.....	8	10	19	20	23	27
Bac ou brevet professionnel	7	10	10	15	12	18
CAP, BEP	35	28	36	26	34	23
BEPC ou sans diplôme.....	50	52	36	39	30	32
Total.....	100	100	100	100	100	100
Effectifs.....	1 409 000	1 101 000	4 895 000	5 047 000	20 220 000	20 740 000

* Personnes ayant une reconnaissance administrative du handicap leur ouvrant droit à l'obligation d'emploi.

** Personnes déclarant « avoir un handicap » ou disposant d'une reconnaissance officielle d'un handicap ou d'une perte d'autonomie ou déclarant avoir une ou plusieurs maladie(s) chronique(s) ou problème(s) de santé durable(s).

Champ : population âgée de 15 à 64 ans en France entière vivant en ménage ordinaire (collectivités exclues).

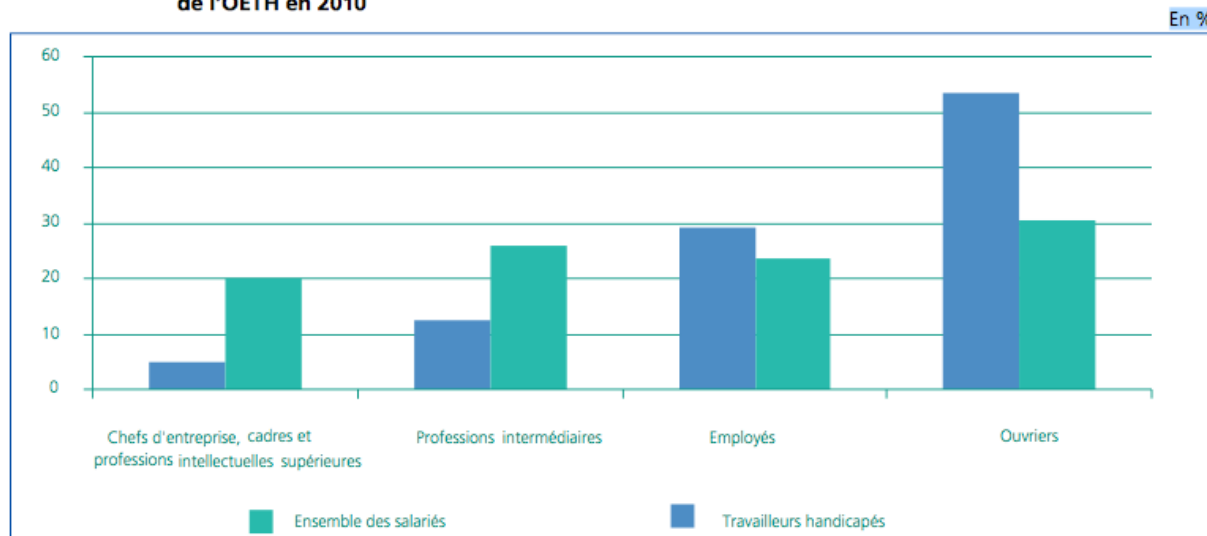
Source : Insee-Drees, HSM 2008 ; traitement Dares.

Ce tableau de répartition confirme une très nette sous-représentation de diplômés du supérieur parmi les personnes bénéficiant d'une reconnaissance administrative ouvrant droit à l'obligation d'emploi⁴⁸ puisque la moitié d'entre elles ne disposent pas du niveau V ; la différence est moins marquée pour la population définie « handicapée au sens large ».

⁴⁷ DARES : Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques, rattachée au Ministère du travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social.

⁴⁸ Cette reconnaissance, dans le cadre de la loi 2005, doit faire l'objet d'une démarche volontaire de la personne ou de sa tutelle ; néanmoins, elle concerne globalement les situations les plus pénalisantes au regard de l'inclusion en milieu ordinaire.

Graphique 2.1 • Niveaux de qualification des travailleurs handicapés et de l'ensemble des salariés du champ de l'OETH en 2010



Champ : établissements de 20 salariés et plus du secteur privé et Epic, hors ceux couverts par un accord relatif à l'emploi de travailleurs handicapés.
Sources : Dares, DOETH ; Insee, enquête Emploi 2010.

Le graphique ci-dessus confirme une répartition socio-professionnelle des travailleurs handicapés majoritairement orientée vers des postes d'ouvriers (plus de la moitié) ou d'employés (environ 30%) alors que la répartition de l'ensemble des salariés s'équilibre grosso modo en trois tiers entre professions intermédiaires, employés et ouvriers et comprend 20% de niveau cadre, part qui se réduit à environ 5% dans la population handicapée (toutes catégories confondues).

D'autres éléments statistiques (DARES, 2012) démontrent également un accès plus tardif et un âge globalement plus élevé de la population de travailleurs handicapés au sens large au regard de l'ensemble. Enfin, le tableau 2.2 confirme une représentation élevée de travailleurs handicapés dans les secteurs tertiaires principalement et industriels secondairement, données qui peuvent constituer un premier indicateur de pertinence au regard des formations proposées, sans négliger de prendre en compte la question de l'adéquationnisme méthodologique.

Tableau 2.2 • Qualification et secteur d'activité des personnes handicapées en emploi en 2008

En %

	Population bénéficiant d'une reconnaissance administrative*	Population handicapée définie au sens large**	Ensemble de la population (15-64 ans)
Effectifs.....	895 000	5 256 000	26 180 000
Qualification			
Agriculteur exploitant.....	3	3	3
Artisan, commerçant et chef d'entreprise.....	4	5	6
Cadre et profession intellectuelle supérieure.....	6	14	16
Profession Intermédiaire.....	18	23	24
Employé.....	28	29	29
Ouvrier.....	41	25	22
Total.....	100	100	100
Secteurs d'activité			
Agriculture.....	7	6	5
Industrie.....	22	21	21
Construction.....	8	7	8
Transports.....	2	2	3
Tertiaire (hors transports).....	60	64	63
Total.....	100	100	100

* Personnes ayant une reconnaissance administrative du handicap.

** Personnes déclarant « avoir un handicap » ou disposant d'une reconnaissance officielle d'un handicap ou d'une perte d'autonomie ou déclarant avoir une ou plusieurs maladie(s) chronique(s) ou problème(s) de santé durable(s).

Champ : population en emploi âgée de 15 à 64 ans en France entière vivant en ménage ordinaire (collectivités exclues).

Source : Insee-Drees, enquête HSM 2008 ; traitement Dares.

3.3.3 - La relation insertion/formation

En structurant les mécanismes d'orientation autour des potentialités observées et des exigences du marché du travail (Ebersold, 2005), on cherche à mettre en adéquation offre du marché et opportunités de formation. La réforme Berthoin (1959) comprenait déjà une visée adéquationniste par l'idée qu'il faut rechercher les aptitudes des élèves et les répartir justement dans des filières : « par une exacte recherche de ces diverses aptitudes, les différents types d'enseignement doivent recevoir tous les élèves qui s'avèrent plus particulièrement aptes à suivre tel ou tel d'entre eux. C'est là tout le problème qui n'est pas de hiérarchisation mais de répartition » (Decaunes, 1962, p. 393). Néanmoins les textes d'avant guerre montrent que la voie technique est déjà considérée comme une filière de relégation pour tout adolescent « qui ne sera dirigé ni vers le lycée, ni vers l'école technique ou un établissement similaire du second degré » (Decaunes, 1962, p. 63). Frégné (2011) en dénonçant les approches sociologiques « privatives », dont la méthode consiste à mesurer un écart à la norme et une forme de déclassement, rappelle que la formation est, dans cette perspective, envisagée comme la réponse à un « manque » (p. 77). Bien que la recherche d'une relation formation/emploi ou système éducatif/ système productif ait fait l'objet d'études récurrentes (Frégné, 2011 ; Tanguy, 2008), il s'avère que cette relation ne peut être pensée qu'en termes de processus sans occulter « les rapports sociaux qui président à cette relation entre titres et places » (Tanguy, 2008, p. 27). Frégné rappelle qu'il existe

effectivement un rapport probabiliste entre niveau de diplôme et niveau d'emploi, affirmant « qu'aujourd'hui plus qu'hier, le diplôme est une condition de moins en moins suffisante mais de plus en plus nécessaire pour se prémunir des situations de chômage » (2011, p. 95). Bien qu'en-deçà du baccalauréat, la qualification soit principalement destinée à protéger du chômage, selon les domaines d'activité, l'accès à un emploi dans le secteur choisi, ainsi que la trajectoire et la mobilité dans l'emploi, pourront différer sensiblement. Dans le raisonnement purement adéquationniste, la qualification représente le point d'ancrage. Cependant, comme le souligne encore Frétygné, « la formation procure d'autres apports que ceux prévus dans le cadre du curriculum prescrit » (p. 97) en termes de réseaux relationnels tissés, d'une acculturation professionnelle qui s'opère, et permet, dans le cas de cursus long, de préciser voire d'infléchir le projet professionnel. Ce rapport au temps constitue une variable non négligeable dans le cas de la formation des jeunes en situation de handicap sur le plan cognitif.

Frétygné évoque également les travaux effectués sur les espaces intermédiaires des jeunes et la culture de l'aléatoire (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2006), soulignant que s'écarter du schéma adéquationniste permet de rompre avec l'opposition binaire intégration professionnelle/ exclusion professionnelle et d'envisager une phase transitoire. Cette évolution concerne également les transformations de la mise au travail et du rapport au travail dans une « société du risque » (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2006 p. 109) ainsi qu'une culture qui s'éloigne de l'ethos du devoir pour se tourner vers la préoccupation de soi, dans un contexte où l'intégration professionnelle se renégocie perpétuellement. Or, depuis le cadrage de la loi 2005, l'insertion professionnelle des jeunes handicapés en milieu ordinaire est envisagée dans une logique de parcours qui comprend des phases transitoires (Ebersold, 2013) et des aspects chaotiques (Philip, 2007b). Elle s'éloigne de l'aspect linéaire de la logique de filières (Fuster & Jeanne, 2009) et nous aurons à analyser en quoi cette perspective d'un avenir incertain impacte à la fois les orientations d'élèves et les pratiques des enseignants spécialisés. Enfin, l'insertion nécessite également un travail sur le plan de l'autonomie pratique et sociale (Diederich, 2004 ; Philip, 2007b) en partenariat avec la famille ou un service d'accompagnement dédié⁴⁹ ainsi qu'un travail d'accompagnement auprès de l'environnement d'accueil dans l'optique d'un réel « faire autrement » (Leblanc,

⁴⁹ Les modalités de partenariats seront présentées dans le chapitre 4

2013, p. 138). Un modèle macroscopique des facteurs opérant sur l'insertion professionnelle, tenant compte des dimensions sociologique, sociopsychologique et psychoprofessionnelle, a été proposé par Allard et Ouellette (1995). Bien que ce modèle soit un peu ancien, la figure présentée ci-dessous, qui illustre et synthétise ses différentes dimensions et leurs relations entre elles, nous semble utile.

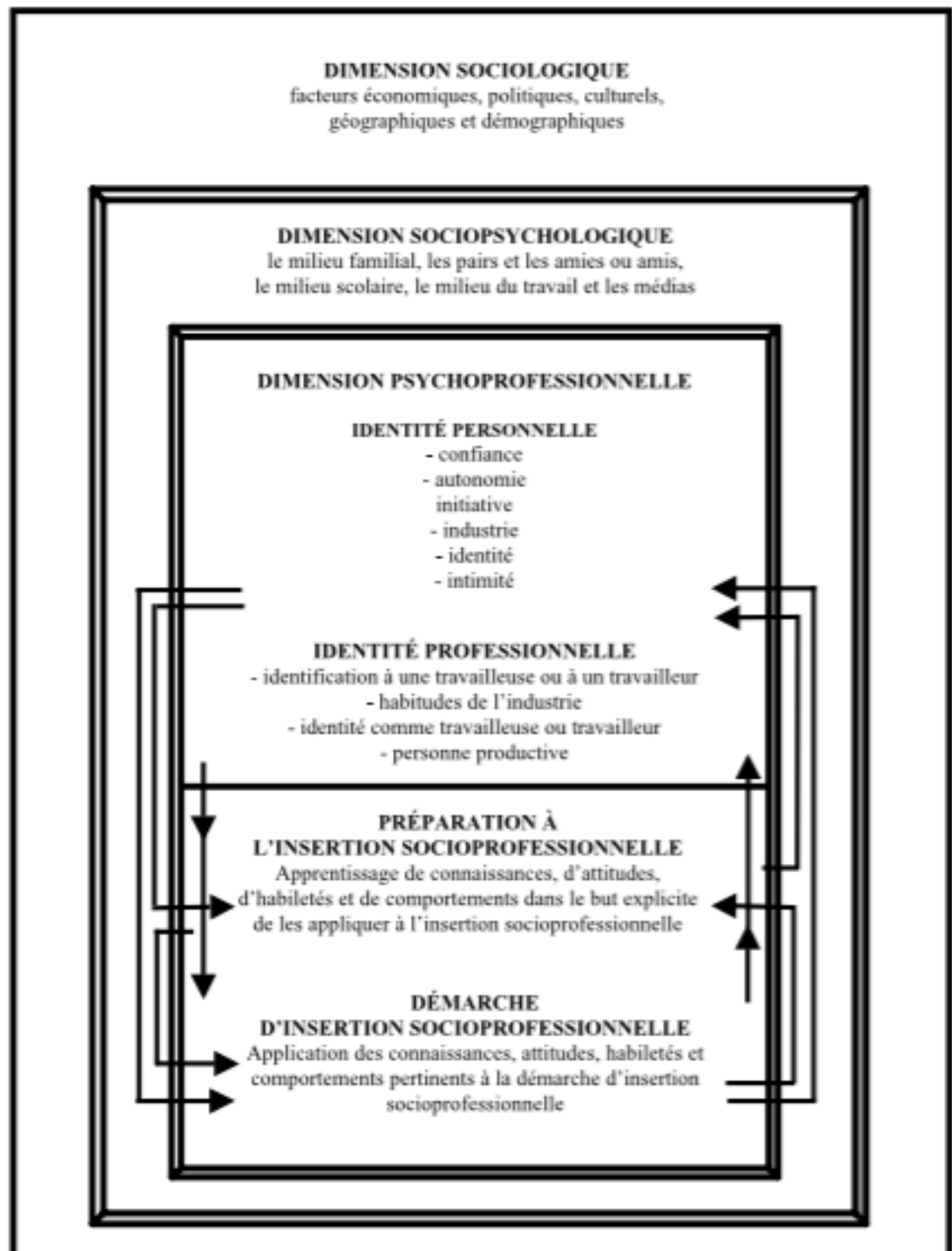


Figure 1. Un modèle macroscopique de l'insertion socioprofessionnelle par le biais du développement de l'identité personnelle et professionnelle (Allard et Ouellette, 1990).

La dimension sociologique évoquée dans les deux premiers chapitres de notre travail encadre l'ensemble du processus qui comprend celui de la préparation par les apprentissages. La dimension sociopsychologique comprend le milieu scolaire, celui du travail, les interactions avec le milieu familial et la sociabilité entre pairs, variables qui intéressent notre recherche par rapport à leur effet sur les processus d'orientation scolaire. Les dimensions psychoprofessionnelles du modèle fournissent des indicateurs utiles au sujet des variables dépendantes à prendre en compte dans la construction des guides d'enquête afin d'en analyser l'impact sur l'accrochage à un projet de formation. Début 2006, le second rapport Lachaud⁵⁰, issu d'une mission de travail sur la question de l'emploi des personnes en situation de handicap, fait état de six propositions principales à la base d'une véritable volonté d'aboutissement du parcours scolaire sur une orientation professionnelle valide. Les préconisations mettent l'accent sur la mise en situation professionnelle, la voie de l'alternance, l'accompagnement des jeunes handicapés par un tuteur, la création d'un guichet unique/interlocuteur référent pour les entreprises, la valorisation de toutes les actions des entreprises en faveur de l'insertion professionnelle, la création d'un label « Solidaire handicap » pour récompenser les entreprises. Quelques propos de Blanc (2006), apportent une conclusion ouverte sur la thématique de l'insertion socioprofessionnelles des jeunes en situation de handicap :

L'insertion professionnelle des personnes handicapées constitue un test révélateur des solidarités existantes au sein des sociétés démocratiques aujourd'hui malmenées par la mondialisation. Avec les personnes handicapées, l'égalité naturelle n'existe pas. Mais l'inégalité d'accès à l'emploi dont les personnes handicapées sont l'objet témoigne des difficultés contemporaines à construire les termes d'une égalité de traitement par l'intermédiaire du droit, lequel s'avère donc bien impuissant. Prises entre marché et droit, les personnes handicapées nous offrent une occasion de réflexion portant sur les modalités et les raisons de la solidarité au sein des sociétés démocratiques (p. 49).

Ce court extrait nous semble synthétiser le fondement de cette question directement reliée à la manière dont pourront être pensés en amont les processus d'orientation afin d'aboutir le plus souvent possible à un projet de formation opérationnel pour l'insertion professionnelle.

⁵⁰ Lachaud, Y. France, Ministère de la sécurité sociale, des personnes âgées, des personnes handicapées et de la famille, MENESR, (2006), *Favoriser l'insertion professionnelle des jeunes handicapés*.

4. PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU CADRE INCLUSIF

Nous présentons ici le cadre général de l'inclusion sociale tel qu'il se développe depuis la fin du XX^e comme la norme de référence sur le plan social international, caractérisé par l'égalité dans les possibilités d'accès aux biens de première nécessité, au bien-être et à l'éducation (Sen, 2000). Intéressons-nous au préalable à la genèse du concept.

4.1 - DÉFINITION ET GENÈSE DU CONCEPT D'INCLUSION

Inclusion, nom féminin, (du latin *inclusio*) est l'antonyme exact d'exclusion. Dérivé du verbe *inclure* qui signifie : mettre dans un ensemble, contenir, comprendre, insérer, introduire, comporter, impliquer (Rey, 2010 ; Robert, 2015). Il est employé dans une relation entre deux classes en mathématiques, ou pour désigner l'action d'inclure quelque chose dans un tout, l'état de quelque chose qui est inclus dans autre chose : l'inclusion d'une clause nouvelle dans un contrat, un objet (insecte, fleur) quelconque conservé dans un bloc de matière plastique transparente. En biologie, il peut désigner « un élément se trouvant au sein de la cellule, mais ne faisant pas partie de la matière vivante » (Lexis, 2014, p. 946).

Sur le plan étymologique, différentes significations attachées à ce terme peuvent éclairer ses différents usages. Emprunté au latin classique, *inclusio*, qui signifie « emprisonnement », est "employé en bas latin pour désigner un procédé de style et en latin chrétien au sens de *réclusion* (d'un ermite)" (Rey, 2010, p. 1076). On note des usages attestés au fil des siècles et, en 1665, au sens de l'état de ce qui est inclus dans quelque chose ou de relation entre l'élément inclus et ce qui inclut. Au XIX^{ème} siècle apparaît la notion de relation d'inclusion en logique, qui s'étend à des emplois en biologie, minéralogie, cytologie, mathématiques, art dentaire, etc. Le participe passé *inclus* de *includere* (fermer dans, enfermer) est utilisé pour désigner ce "qui est contenu, compris (dans)", comme dans « ci-inclus » (1521) ou plus tard en botanique et art dentaire aux XIX^{ème} et XX^{ème} siècle (Rey, 2010, p. 1076). Au XVI^{ème} siècle, apparaît le verbe *inclure* (contenir, comprendre) d'usage rare jusqu'au XIX^{ème} siècle, repris au sens de « mettre quelque chose dans, insérer », au figuré « comprendre en soi, impliquer ». Au XIX^{ème} siècle, apparaît l'expression *s'inclure* ; *incluant*, utilisé en didactique au XX^{ème} (avant 1971), "désigne un mot qui, dans une définition, est dans une relation d'inclusion par rapport au défini" (Rey, 2010, p. 1076).

C'est dans la sphère des mathématiques que la conception actuelle de l'inclusion va apparaître, plus précisément dans le cadre de l'élaboration de la théorie des ensembles (Roumanet & Verley, 2013) pour ensuite être détournée et déclinée dans d'autres disciplines telles que les sciences sociales. La systémique a donné une place centrale à la dualité exclusion/inclusion, d'abord dans le domaine de la biologie puis par extension dans le champ des sciences dites « molles », dans la cybernétique, science de l'information et du contrôle puis dans le domaine de l'analyse systémique sociale. La notion d'inclusion est dynamique, elle remet en cause les normes sociales telles que normal/ anormal. Niklas Luhmann, sociologue allemand du XX^e siècle, élabore une théorie des systèmes sociaux basée sur la notion de communication (Clam, 2013). Il s'interroge sur l'ordre social et considère la société comme un système complexe de constructions dynamiques sur la base de rationalités qui ne laissent que peu de place à la notion d'acteur. Il utilise le concept d'inclusion sociale pour caractériser les rapports entre individus et systèmes sociaux. Luhmann (1999) recourt aux thèmes de la participation et de la légitimité hérités du Moyen-Âge, qu'il relie à celui de l'inclusion. Pour Luhmann, dans la société ancienne, la participation signifiait « être la partie d'un tout » et « l'individualité était assurée sur le principe de l'inclusion » (p. 146) au sens où elle était fondée sur des relations sociales de groupe (familial, cercle social). Dans la société moderne organisée sur des systèmes fonctionnels tels que l'économie, la politique, la religion, l'éducation etc., l'individu doit avoir accès à toutes les fonctions puisque « les principes de l'inclusion sont pour leur part fonctionnellement différenciés » (p. 146). Un individu n'appartient plus à un ensemble communautaire fermé mais participe généralement de différents systèmes (professionnel, politique, religieux, etc.). De fait, « l'inclusion de l'individu concret et vivant » (p. 147) ne peut se réaliser que dans des systèmes fonctionnels particuliers. La participation à la société dans son ensemble doit, selon Luhmann, être repensée à des niveaux d'abstraction plus élevée comme ceux de système social, de communication, d'autoréférence etc. L'intérêt de cet apport théorique complexe nous semble résider dans l'idée d'inclusion concrète au sein d'un système fonctionnel particulier, tel que celui de l'école ou du monde de l'entreprise, qui permet la participation sociale à des niveaux plus abstraits comme celui de système d'autoréférence.

4.2 - L'INCLUSION SOCIALE, UN CONCEPT PHARE DU XXIÈME SIECLE

Depuis la fin du XX^e siècle, ce concept d'origine anglo-saxonne a conquis l'ensemble de la communauté internationale, parfois au point d'un délairement de sens qui demande à être clarifié. Néanmoins, l'ancrage législatif de l'idée d'inclusion impulse une ligne directrice à la gestion des divers aspects de la vie sociale. L'Organisation des Nation Unies, sur le site de l'UNESCO définit ainsi l'inclusion sociale : « Les droits sociaux rassemblent de nombreux droits qui doivent être traités au niveau local : les droits au logement, à l'éducation, à l'eau potable et aux soins de santé témoignent du rôle et du devoir des autorités locales dans la fourniture du bien-être et de la protection sociale ». La Commission Européenne (2008) appelle à l'inclusion active qui doit permettre à chaque citoyen, y compris aux plus défavorisés, de participer pleinement à la société, et notamment d'exercer un emploi. Elle recommande que les états-membres encouragent « des marchés du travail favorisant l'insertion » (p. 3) et « prennent en considération de manière adéquate la complexité des handicaps multiples ainsi que la situation et les besoins spécifiques des différents groupes vulnérables » (p. 3). Ces principes doivent être appliqués sur la base d'orientations pratiques telles que :

- Accroître et améliorer l'investissement dans le capital humain au moyen de politiques d'éducation et de formation favorisant l'insertion, y compris des stratégies efficaces d'éducation et de formation tout au long de la vie, et adapter les systèmes d'éducation et de formation aux nouvelles exigences en matière de compétences et à la demande de compétences numériques ;
- Promouvoir des mesures actives et préventives axées sur le marché du travail, y compris des services et un soutien sur mesure, personnalisés et flexibles, comprenant l'identification précoce des besoins, l'aide à la recherche d'un emploi, l'orientation et la formation,
- Soutenir l'économie sociale et l'emploi protégé, sources essentielles de premiers emplois pour les personnes défavorisées,
- Promouvoir la capacité d'adaptation, fournir un soutien sur le lieu du travail et mettre en place un environnement propice, en accordant notamment de l'attention à la santé et au bien-être, à la non-discrimination et à l'application du droit du travail en liaison avec le dialogue social.

Europe 2020 est la stratégie décennale de croissance que l'Union Européenne (UE) a adoptée en 2010 pour « créer les conditions d'une croissance intelligente, durable et inclusive ». Concrètement, l'Union Européenne a fixé cinq objectifs à atteindre d'ici 2020, en matière d'emploi, d'innovation, d'éducation, d'inclusion sociale et d'énergie. Chaque État membre a adopté ses propres objectifs nationaux dans chacun de ces domaines. Cette stratégie est soutenue par des actions concrètes menées aux niveaux européen et national. Sur le plan éducatif, la stratégie *Europe 2020* défend la promotion de la citoyenneté et des valeurs communes de liberté, tolérance et non-discrimination à travers l'éducation⁵¹.

4.3 - PARTICIPATION SOCIALE ET ÉQUITÉ

Ebersold (2009) souligne que la notion d'inclusion suppose « une conception expérientielle de la citoyenneté situant l'appartenance sociale dans la satisfaction des besoins individuels » (p. 72). La société n'est pas perçue comme « une dialectique mettant en jeu un corps social et des individus » (p. 72) mais nécessite « l'implication de chacun dans le bien-être collectif et l'incorporation de tous dans les diverses dimensions qui fondent la société » (p. 73). Cette conception systémique déplace, selon Ebersold, les registres d'analyse des inégalités qui sont ainsi rapportées à l'absence de ressources culturelles, sociales, économiques, identitaires et relationnelles nécessaires à la réalisation de soi et à l'engagement social. Les solidarités ne s'organisent plus « autour du rapport qu'entretient la société au corps infirme » mais autour de la notion de capital humain, à savoir « le développement de connaissances, de qualifications, de compétences et des diverses qualités individuelles qui favorisent le bien-être personnel ainsi que le développement social et économique » (p. 73), en rapport aux directives internationales de l'OCDE. Selon une enquête de l'Eurobaromètre datant de 1995, Klasen (1998) rappelle que l'aptitude à participer à la société et à en être reconnu est, au-delà de la visée théorique, une nécessité reconnue par tous et qu'elle doit être accessible à tous les citoyens. Le modèle participatif prend ses distances avec le modèle intégratif, issu de la société salariale et prônant l'unité, pour valoriser un système social contractuel caractérisé par la promotion de la

⁵¹ Voir à ce sujet la déclaration de Paris (mars, 2015) : « Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education » qui promeut une mobilisation européenne pour une éducation aux valeurs citoyennes. En ligne sur le site de la Commission européenne : http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_fr.htm

différence et de l'implication individuelle comme mode de citoyenneté (Ebersold, 2002). Cependant, selon Ebersold, l'implication individuelle en étant devenue le paradigme structurant, la normativité est déplacée vers la capacité à identifier ses propres besoins et l'aptitude à formuler un projet jugé cohérent, à se positionner en « contributeur économique et social » ou en « consommateur » (2002, p. 158). Le travail social devient « une relation d'interdépendance entre coconstructeur d'un même projet » (p. 159), sous-tendu d'une vision libérale qui comporte un risque de fragilisation des populations ciblées ; en effet, les enjeux de ce modèle coopératif reposent sur une conception de la cohésion sociale et de la solidarité basées sur l'action individuelle, territoriale et communautaire, nécessairement aléatoires et inégales. Ainsi Ebersold, en 2002, conclut-il en rappelant le rôle de l'état, comme entité collective, et du droit, que l'on trouve au principe de la loi du 11 février 2005⁵² pour ce qui concerne la question du handicap.

Le concept d'inclusion considère la société comme un ensemble d'individus⁵³ ou pourrait-on dire « une société de semblables », selon l'expression de Bourgeois (1896)⁵⁴, qui en déduisait qu'il en découle pour tous « une égalité de valeur dans le droit social » (p. 45). Le principe d'égalité appliqué aux droits, à la participation, aux conditions et perspectives offertes concerne la politique éducative, particulièrement pour ce qui se rapporte à prise en compte du handicap (McDonnell, 2000). Il semble difficile de réaliser les conditions de l'égalité dans ces différents domaines sur un plan pragmatique. Cette question renvoie à celle de la méritocratie en relation avec les questions scolaires. Comme le démontre Sen (Sen & Parodi, 2007), recourir à la notion de mérite ne doit pas faire oublier son caractère instrumental et distributif. En ce sens, le mérite doit être évalué à partir de caractéristiques sociales du bien, définies au préalable, et se référer à un système de valeurs. Sen insiste sur le fait que l'idée de méritocratie est plus exigeante que le simple fait de rétribuer des mérites à partir de quelques critères consensuels de performances sociales. Récompenser le mérite peut engendrer de considérables inégalités. Ce type d'action comporte également le risque de confondre le mérite d'une action avec celui de la personne ou

⁵² Se référer pour cette loi à la section 3.3.3. sur la législation du handicap.

⁵³ Contrairement à la notion d'insertion, qui positionne l'individu face à la société, ou à l'intégration qui envisage la société comme une totalité.

⁵⁴ Ce parallèle présente un certain anachronisme puisqu'on ne parle pas encore d'inclusion sociale à l'époque de Bourgeois. L'idée est de mettre en évidence une continuité dans les conceptions du social fondées sur des principes de justice et de solidarité.

du groupe, ou celui de considérer les récompenses comme intrinsèquement dues. Comment concilier égalité, efficacité et liberté dans le cadre d'une théorie de la justice satisfaisante ? L'égalité et l'équité sont deux termes issus de la même racine latine (*aequalis*) : l'égalité renvoie à un traitement d'équivalence alors que l'équité se rapporte à une notion de justice dite « naturelle » en opposition au droit positif (Rey, 2010, p. 718). Ainsi l'équité, transférant l'idée d'égalité au domaine social pour lui ajouter un principe de justice et de morale lié à celui des « Droits de l'homme » (p. 766), peut, dans son application, prendre en compte des éléments de différenciation qui modifient le traitement purement égalitaire. Il s'agira, dans cette conception, d'un exercice de l'égalité en relation avec l'idée de justice. Le concept d'équité est proposé par Rawls dans l'idée fondamentale de « la société considérée comme un système équitable de coopération sociale » (2003, p. 22) et d'une justice globale qui vise à l'intérêt général par une juste répartition des biens premiers (Bertin, 2005). Cette conception idéaliste est basée sur le contrat social rationnellement accepté et comprend l'idée que, lorsque les circonstances l'exigent, les personnes raisonnables acceptent de respecter des principes utiles parfois au prix de leurs propres intérêts.

Dépasant le paradigme utilitariste, Sen s'oriente vers une conception du développement comme processus d'expansion des libertés et des opportunités réelles d'être et de faire, dans l'idée de qualité de vie (Sen, 1999, 2000 ; Bertin, 2008), évaluée à partir de ce que les individus sont en mesure de réaliser vraiment. Sen cherche à concilier liberté et égalité via l'idée de *capabilities*. La notion de *capabilité* recouvre à la fois celles de modes de fonctionnement⁵⁵, de capacité et d'aptitude considérées sous l'angle de l'accessibilité⁵⁶. Il s'agit de rechercher l'égalité d'opportunités et de possibilités de réaliser sa liberté par le type de vie que l'on juge souhaitable ; liberté garantie par les politiques publiques et les institutions (Sen, 1999/2000 ; Bertin, 2008) et prenant en compte, sur le plan du bien-être, la complexité du système naturel, la diversité de l'être humain et de ses caractéristiques propres (Sen, 1987/1999). Donzelot (2011) évoque le rôle de l'état qui doit inciter à la cohésion sociale, un état qui « rend capable chacun d'agir, d'entrer dans le jeu, et tous, de former un ensemble uni par des buts externes (la

⁵⁵ Le fonctionnement chez Sen désigne ce qu'un individu peut faire ou être (*beings and doings*) comme se nourrir ou se déplacer alors que la capabilité renvoie à une notion de choix de mettre en œuvre ces fonctionnements (Sen 2000).

⁵⁶ Nous optons pour l'utilisation de l'anglicisme « capabilités » qui nous semble pouvoir regrouper en un seul terme ces différentes idées, étant, par ailleurs, de plus en plus utilisé dans l'espace francophone (Bertin, 2005 ; 2008 ; Plaisance, 2009a)

compétitivité) et internes (un idéal de vie commune) » (p. 98). L'accès à l'éducation et à la formation initiale constitue un aspect des ressources et des biens sociaux auxquels chaque individu doit pouvoir accéder librement. En 2003, un rapport de l'OCDE⁵⁷ souligne que les pays membres doivent assurer un système d'éducation inclusif et équitable pour tous les élèves afin de favoriser la cohésion sociale. Cet objectif nécessite la prise en compte des besoins éducatifs particuliers et la mise en œuvre de ce que Falzon a modélisé comme un *environnement capacitant*⁵⁸ (Pavageau, Nascimento & Falzon, 2007). Les notions d'accessibilité et de capacités font partie des principes organisateurs de cette recherche et seront développés sur le plan opérationnel dans le chapitre consacré au cadre scolaire⁵⁹.

CONCLUSION DU CHAPITRE

Les processus de construction et de tissage du lien social revêtent différentes dimensions selon qu'ils sont positionnés à l'échelon du « tout » social, comme l'intégration, ou de l'individu face à la société, comme l'insertion. Le traitement de l'écart à la norme sociale, dans son versant négatif exclusif, comporte des niveaux de gradation plus ou moins élevés mais peut également concerner des domaines divers tels que la ségrégation spatiale, la disqualification sociale ou des formes diverses plus ou moins accentuées de désaffiliation. Confronter ces processus nous a permis d'en décrypter les principales fonctions et d'en présager certaines des conséquences dans les domaines de l'éducation et de la formation qui nous occupent. Enfin, nous avons commencé à poser le cadre inclusif sur un plan général, comprenant les notions de participation et d'environnement capacitant, tout en se développant sur un arrière-plan social de tendance néo-libérale. Cadre de référence pour notre recherche, le concept d'inclusion sociale sera également décodé au niveau de l'organisation scolaire. Dans le chapitre suivant, nous nous intéresserons, de façon spécifique, au paradigme du handicap comme cadre analyseur du traitement de la différence dans la société et l'école françaises. Cette présentation nous permettra de mieux comprendre les mécanismes spécifiques de cette filière et d'appréhender leur impact sur les carrières scolaires et sociales des élèves concernés

⁵⁷ *Education Policy Analysis*, 2003, chapitre 1 : Diversity, inclusion and equity : insights from special needs provision.

⁵⁸ La notion d'environnement capacitant trouve sa source dans la théorie des capacités de Sen (1999) ; elle est avancée par le fondateur du Rapport sur le développement humain Mahbub ul Haq, et développée dans une théorie ergonomique à l'initiative de Falzon dès 2005 (Pavageau, Nascimento & Falzon, 2007).

⁵⁹ Dans la section 4. 2.

CHAPITRE 3. LE PARADIGME DU HANDICAP : UN ENVIRONNEMENT CONCEPTUEL COMPLEXE

Chez les Noubas, population habitant le Kordofan, une région du Soudan, il existe une tradition de compétition amicale avec les tribus voisines. Le sport que ces hommes pratiquent est une forme de lutte gréco-romaine. Ces diverses tribus, soucieuses de maintenir une intégration sociale réciproque et harmonieuse avec leurs voisins, ont décidé que les champions de l'année précédente doivent se présenter au combat avec unealebasse, fixée à une corde attachée autour du cou et qui leur pend dans le dos, afin d'égaliser les chances en gênant les mouvements des meilleurs concurrents. Dans une société idéale, le handicap retomberait sur les épaules du plus fort, tout comme dans cette épreuve sportive. Il serait logique et équitable que les plus forts portent les plus lourds fardeaux et qu'ils accompagnent les individus plus fragiles (Fuster et Jeanne, 2009, p. 11).

La notion de handicap est récente et s'est principalement construite au cours du XX^e siècle. La conception de ce qui est appelé aujourd'hui *handicap*, éminemment culturelle, s'inscrit dans le contexte historique, philosophique, religieux, social et économique de chaque société (Foucault, 1972 ; Ebersold, 1992 ; Stiker, 2013 ; Hamonet, 2016). L'analyse du paradigme⁶⁰ du handicap ne peut être développée qu'à partir de celle du processus qui organise le langage du handicap, c'est-à-dire "le système de relations selon lequel est produit ce qui apparaît être un objet préconstruit" (Ebersold, 1992, p. 10).

1. CONSTRUCTION SÉMANTIQUE DE LA NOTION DE HANDICAP

Les notions d'infirmité, de folie ou d'arriération étaient, jusqu'à la fin du XIX^e siècle, les principaux termes en usage pour évoquer les diverses situations que peut recouvrir le handicap dans une conception qui se réfère au sacré pour l'expliquer et le traiter (Stiker, 2013). La terminologie du handicap est apparue progressivement au cours du XX^e siècle. Étymologiquement, le terme de handicap, contraction de « hand in cap » est emprunté à l'anglais en 1827 (Rey, 2010). Il représente au XVII^e siècle un jeu au cours duquel on échange des objets personnels, dont la valeur est estimée par un arbitre (handicapper) et la

⁶⁰ Au sens de modèle social explicatif dominant largement accepté et partagé (Stiker, 2013).

différence de la somme déposée dans une coiffure (*cap*). En 1754, le terme prend une connotation hippique et désigne une compétition entre deux chevaux puis en 1786, des courses de plusieurs chevaux. Le glissement de sens s'explique par l'idée de jugement comparatif de la valeur des chevaux (Hamonet, 2016 ; Rossignol, 2010). En français, apparaît au XIX^e siècle, l'idée d'égaliser les chances des concurrents en imposant aux meilleurs une charge, soit par un poids plus important, soit par une distance plus longue. Le terme, par extension, désigne ensuite tout désavantage imposé dans une épreuve à un concurrent de qualité, puis au début du XX^e siècle, toute entrave, gêne ou infériorité. Vers 1850, le verbe dérivé s'applique au sport puis signifie mettre quelqu'un en état d'infériorité (Rey, 2010 ; Hamonet, 2016 ; Rossignol, 2010). L'usage s'étend en quelques décennies pour désigner une personne désavantagée et notamment affectée d'une déficience physique ou mentale. La notion se réfère d'abord à la compétition dans l'idée d'égalisation des chances, puis à l'idée de désavantage dans une concurrence, revêtant en français une connotation négative tout en se banalisant à de multiples usages au cours du XX^e siècle (Hamonet, 2016). En relation avec ce champ sémantique, le mot de *tare* peut désigner à la fois ce qui manque et ce qui fait contrepoids sur les plateaux des balances pour compenser la part à déduire du poids (Stiker, 1995 ; Rossignol, 2010). En 1957, la loi⁶¹ institue le statut de « Travailleur handicapé » (Hamonet, 2016 ; Stiker, 2009) puis, en 1975⁶², celui de « Personne handicapée » (Ebersold, 1992) qui favorise la généralisation du substantif « handicap » (Rossignol, 2010, p. 9). Enfin, la loi du 11 février 2005⁶³ définit officiellement le Handicap (art. 2. I) en termes de limitation d'activité et de restriction de participation dues à une altération durable d'une fonction du corps, du psychisme ou des facultés humaines :

Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions⁶⁴ physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant (Loi 2005-102, art. 1 ; Code de l'action sociale et des familles, art. L114).

⁶¹ Loi n° 57-1223 du 23 novembre 1957 sur le reclassement des travailleurs handicapés, site de Légifrance.

⁶² Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées, site de Légifrance.

⁶³ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005, sur laquelle nous reviendrons plus précisément dans le point 3.3.

⁶⁴ Souligné par nous.

Progressivement, s'est développée, depuis les années 1980, une modélisation internationale qui se réfère à l'approche situationnelle donnant naissance au concept de « situation de handicap » (Hamonet, 1992 ; 2016) et au langage de « l'handicapologie »⁶⁵ que la thèse de Claude Hamonet (1992) a conceptualisé comme un espace de recherche et de travail.

Les discussions autour du terme traduisent souvent des querelles conceptuelles engageant le sens de l'expression choisie pour désigner une réalité et l'angle sous lequel elle est envisagée. Sans entrer dans le détail des usages, nous pouvons simplement relever que cet aspect ressort également dans le choix linguistique le plus courant effectué dans chaque pays. Si le terme *handicap* est originaire de l'anglais, le monde anglo-saxon a généralisé plutôt celui de *disability*, qui revoie à l'incapacité et à la limitation des fonctions quand l'allemand lui préfère *behinderung* du verbe *behindern*, qui signifie entraver ou empêcher. Les organismes internationaux comme le monde associatif ont adopté celui de handicap⁶⁶ (Hamonet, 2016), même si quelques anciennes appellations françaises perdurent en référence à l'inadaptation, dont la consonance est pourtant surannée et porteuse de connotations péjoratives (Rossignol, 2010). Une critique de Rossignol (2010) dénonce l'aspect imprécis et consensuel de la notion, qu'il considère plus comme une catégorie d'action politique qu'une catégorie scientifique opératoire, soulignant que « la définition du handicap comme résultat d'une décision administrative reste à ce jour la seule définition opératoire connue » (p. 11). La terminologie qui y est associée (incapacité, déficience, situation de handicap, facteurs environnementaux) ne fait, selon Rossignol, pas suffisamment l'objet de définitions opératoires liées à des contextes scientifiques ou techniques identifiables. Nous souscrivons aux difficultés rencontrées en ce qui concerne la catégorisation de notre population, difficultés inhérentes à l'organisation française actuelle de la filière du handicap. Nous ne pouvons que constater une difficulté réelle à allier le souci scientifique de catégorisation à la nécessité de prendre en compte la personne dans sa globalité, afin de ne pas la réduire à sa déficience dont les effets peuvent réellement différer en fonction des contextes de vie. Il nous paraît intéressant de relever encore ces propos de Rossignol qui souligne : « Il existe, dans nos sociétés, des processus parfois complexes par

⁶⁵ Néologisme défini sur le site du Professeur Hamonet (<http://claudio.hamonet.free.fr/fr/glos.htm>) comme l'ensemble des connaissances sur le handicap, incluant les aspects corporels, fonctionnels et situationnels. Ce terme désigne souvent un corpus lexical non exhaustif lié à cette thématique.

⁶⁶ On peut citer quelques exemples comme l'APAJH (Association pour les adultes et jeunes handicapés) ; l'AGEFIPH (Association de gestion des fonds d'insertion des personnes handicapées) ou encore Handicap International.

lesquels des personnes se trouvent entravées dans l'exercice de leurs droits, mises hors d'état de mener une vie active ou de travailler pour subvenir à leurs besoins » (p. 12). Préconisant l'élaboration d'une structure conceptuelle afin d'établir des distinctions claires entre altérations organiques, dysfonctionnements et handicaps, Rossignol conclut son propos en dénonçant des préoccupations « plus orientées vers la préservation des dispositifs institutionnels existants et de leurs principes d'action que vers une meilleure connaissance des problèmes qu'ils sont censés résoudre » (p. 12). Nous chercherons, dans le cadre de l'institution scolaire, à repérer certains de ces mécanismes aux effets paralysants pour l'action ainsi que les difficultés précises posées par les questions de catégorisation pour notre recherche.

Les logiques classificatoires renseignent sur les grilles d'observation, de compréhension et d'organisation du social de chaque époque et de chaque société (Barreyre, 2000). Nous ne pouvons dissocier l'évolution du terme de celle des pratiques sociales qui lui donnent sens. Gardou (2005) évoque la notion d'épistémè, c'est à dire de normes, valeurs et significations qui organisent les cadres de pensée. Dès lors, nous constatons que les questions de définition nous conduisent à nous interroger sur les aspects socio-culturels et anthropologiques qui sous-tendent les choix terminologiques et qui déterminent les processus sociaux en œuvre dans le traitement de cette forme d'altérité.

2. LE TRAITEMENT SOCIAL DE L'ALTÉRITÉ : ASPECTS SOCIO-ANTHROPOLOGIQUES

2.1 - QUELQUES REPÈRES HISTORIQUES

Évoquer l'idée d'altérité signifie considérer le fait de devenir « autre » (Larousse, 2014) et comprendre l'idée d'altération induisant celle d'une nature différente. La sociologie du handicap s'est principalement construite autour du rapport au corps infirme (Blanc, 2006 ; Ebersold, 1992 ; Stiker, 2013). Chaque société attribue une signification qui dénote un besoin de rationaliser l'étrangeté du phénomène en ayant souvent recours à l'explication religieuse pour expliquer la différence, l'invariant demeurant le rejet de la différence et de la monstruosité⁶⁷. L'antiquité occidentale a pensé l'infirmité, la folie ou la non-conformité en rapport à une

⁶⁷ Les travaux historiques (Stiker, 2013) progressent vers une connaissance plus précise de cette évolution ; nous n'en retiendrons ici, schématiquement, que les principaux axes indispensables à la compréhension globale du contexte social.

transcendance et au divin, que ces états soient considérés sous l'angle menaçant ou exaltant (Stiker, 2013). La raison commence à s'emparer du phénomène dès l'âge classique avec les progrès de la technique et de la médecine scientifique ; on passe de « la projection de sens par rapport à un ailleurs » à un traitement social où l'homme lui-même devient « un objet pour la science et l'investigation » (Stiker, 1995, p. 11). Des philosophes, comme Locke ou Leibnitz, se questionnent sur l'arriération mentale et l'humanité des personnes marquées par « l'imbécillité » (Stiker, 2013, p. 128). L'enfermement et la création de l'hôpital général correspondent à un besoin d'ordre social (Foucault, 1972 ; Stiker, 1995, 2013). Au XVIII^e siècle, se créent dans ces établissements des ateliers de travail pour y occuper les pauvres. Cette époque inaugure un encadrement social et rationnalisé de l'infirmité et de la différence (Stiker, 2013). Peu à peu se construisent des catégories en opposition telles que ordre/dangerosité, incapacité/éducabilité, normalité /anormalité (Gueslin & Stiker, 2003). La « biologisation » de la pensée des lumières sert l'émergence de la psychiatrie et le contrôle social par l'ordre médical, plus qu'un réel développement de méthodes de soin (Stiker, 2013, p. 140). Néanmoins quelques auteurs soulignent que cette démarche comprend également une volonté d'assistance (Castel 1995) puis progressivement une préoccupation curative par une ébauche de spécialisation des établissements entre ceux plutôt destinés aux infirmes et malades, ceux destinés aux épileptiques et aliénés ou encore aux aveugles (Ville, Fillion & Ravaud, 2014). Une sorte de distinction empirique commence à s'installer entre les infirmes incurables mais considérés comme éducatibles, et les personnes atteintes de maladies, de monstruosité ou de maladies psychiques (folie). Au XIX^e siècle, la médecine orthopédique et les soins se développent, dans un souci de redressement, pour les infirmités physiques tandis que la médecine aliéniste s'attache à traiter les pathologies psychiques (Stiker, 2013). En parallèle, commence à poindre une vision éducative nouvelle, issue de la pensée des lumières, sur laquelle nous reviendrons dans notre prochain chapitre portant sur le contexte scolaire. La constitution d'un nouveau cadre culturel de pensée, celui de la réadaptation fait jour dans les années 1920 qui suivent la guerre mondiale de 1914-1918 (Stiker, 1995, 2013 ; Barreyre, 2000). Au vocabulaire défectif : in-firme, in-capable, im-bécile, in-valide, on commence à substituer les mots du retour : ré-adaptation, ré-insertion, ré-habilitation, ré-éducation dans une volonté affichée de redonner une place sociale aux infirmes ou aux personnes diminuées. La réadaptation correspond à un besoin de récupération de main d'œuvre, dans le cadre de l'Après-guerre, officialisé par les lois sur le reclassement professionnel (Ebersold, 1992) et à une

aspiration à faire disparaître l'anomalie par le retour à la conformité sociale dans une perspective intégrative (Stiker, 2013). La propagande hygiéniste, qui s'étend plus tard à l'hygiène dite « mentale » (Barreyre, 2000, p. 64), caractérise aussi cette période, en parallèle du solidarisme. Cependant, en ce qui concerne la jeunesse, la notion d'enfance inadaptée, officialisée par le régime de Vichy (Chauvière, 1980 ; Barreyre, 2000 ; Stiker, 2009), prévaut dès 1945. La *Nomenclature et classification des jeunes inadaptés* définit comme inadapté un enfant ou un adolescent 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. » (Lagache, 1946, p. I). Cette conceptualisation, naturalisant l'inadaptation, couvre un ensemble vaste et hétérogène de difficultés rencontrées par les jeunes quelle qu'en soit l'origine. Progressivement, durant la deuxième moitié du XX^e siècle, se généralise la visée intégrative portée par les grandes associations de familles ou de personnes handicapées en parallèle avec l'élaboration théorique du modèle social du handicap sur le plan international (Ebersold, 1992 ; Stiker, 2009, 2013).

Ravaud et Stiker (2000a) développent une approche de la construction des modèles de l'exclusion et de l'inclusion relatifs au handicap dans une perspective sociohistorique. En référence à l'analyse de Durkheim, ils établissent une analogie entre les deux formes de solidarité et deux principales formes d'inclusion sociale : l'inclusion de type mécanique et l'inclusion de type organique. L'inclusion (ou plutôt intégration) mécanique correspond au fonctionnement des sociétés traditionnelles. Dans l'Ancien Régime, par exemple, l'infirme a un rôle défini dans le rouage social, sur le modèle du bouffon de cour, tel le nain Boruwlaski, joujou et amuseur d'une princesse polonaise. Prétendre y déroger pour se marier et s'émanciper lui vaut le rejet social et la condamnation à l'errance. L'étranger est rejeté ou assimilé en devenant une composante d'un tout indécomposable. Dans les sociétés contemporaines, ce système ne semble plus exister à l'état pur, mais l'impératif de cohérence et de conformité minimale demeure cependant. L'inclusion de type organique implique une renégociation permanente du lien social qui peut avoir des effets de dissociation sociale. Rien n'est acquis au départ, tout est à construire dans une dynamique qui permet à chacun d'être inclus de droit mais qu'en est-il dans les faits ? Pour reprendre l'exemple des personnes naines, Ravaud et Stiker soulignent que, si la société leur est ouverte de droit, il leur faudra conquérir leur place dans un monde où tout est conçu en fonction de la taille moyenne des citoyens. Les solidarités sont à

construire sur la base de représentations communes suffisamment partagées pour que les processus d'intégration soient entretenus. L'autonomie individuelle a pour corollaire le risque de désagrégation sociale. Néanmoins, les principes fondateurs de la démocratie sont la force motrice de l'inclusion à partir du XIX^e siècle, même si le terme n'est pas encore utilisé couramment sur le plan social. Plutôt que de s'intéresser aux questions de frontières et de catégorisations, la réflexion sociologique tend à s'organiser "autour des conditions historiques et sociales de possibilité de ce phénomène social qu'est le langage du handicap que nous acceptons trop facilement comme allant de soi, et ceci malgré les nombreuses interrogations qu'il porte en lui" souligne Ebersold (1992, p. 11). Cette conceptualisation sous-entend une rupture avec les langages antérieurs, comme celui de l'infirmité, et implique « des modes de gestion de l'altérité associés à une nouvelle conception du traitement social relatif au phénomène » (Ebersold, 1992, p. 11). Ceci étant, les modalités de ce traitement social se déploient dans des registres qui peuvent s'opposer, voire se confronter, comme nous allons l'évoquer dans le point suivant.

2.2 LES DÉCLINAISONS DU RAPPORT A L'ALTÉRITÉ

Le rapport à l'altérité peut être analysé sur le plan vertical historique mais également sur un plan horizontal au niveau de l'ensemble de la ou des sociétés. Ce rapport, au-delà des discours de convenance, demeure ambivalent face à la double exigence d'élimination du handicap et de promotion de la personne handicapée, et pose la question de la valeur de la vie d'une personne (Ancet, 2014 ; Stiker, 2013) comme le soulignent les propos d'Emmanuel Weislo :

En laissant une traînée d'ombre derrière le droit à l'existence de l'altération, nos sociétés inscrivent en filigrane de la relation au handicap l'idée même que la place de celui-ci parmi les hommes est loin d'être acquise et assumée comme un élément constitutif de la condition humaine (Weislo, 2012, p. 29).

2.2.1 - Normativité et société

L'idée de normalité constitue une catégorie centrale autour de laquelle se positionnent diverses tentatives de maîtrise ou de contrôle de l'anormalité. Dans sa thèse de médecine⁶⁸, sur le normal et le pathologique, Canguilhem (1966) établit le fait qu'une norme ne l'est qu'en rapport à un

⁶⁸Rédigée en 1943 et publiée en 1966, dont bien des aspects pourraient aujourd'hui être rediscutés. Néanmoins, le propos philosophique sur le rapport à la norme fait encore référence aujourd'hui.

milieu donné : l'état pathologique se réfère à d'autres normes dans un système qui lui est propre, ce qui signifie que le système normatif d'un individu évolue au cours de son existence. Dans cette situation, la personne concernée par cet état peut chercher à rejoindre le « peloton des normaux » (Stiker, 2013, p. 193) ou à contrario, revendiquer sa différence. De même, l'attitude sociale peut, de manière ambivalente, être partagée entre rejet, protection (de la personne ou de notre regard ?) et attitude intégrative, y compris du côté des familles et associations (Stiker, 2013). Depuis les années 1970, de nombreux travaux ont été publiés sur la question du handicap, dans des domaines aussi variés que l'épidémiologie, la médecine fonctionnelle, l'histoire, l'éducation, la philosophie, la psychiatrie, l'anthropologie, la sociologie et plus récemment l'urbanisme ou la géographie (Gardou, 2014) ; une forme d'expansion très rapide si l'on considère rétroactivement le peu de savoirs constitués qui s'y intéressaient jusqu'à une période assez récente (Stiker, 2014). Selon Gardou et Laplantine (2014), l'anthropologie distingue deux types de réponses face à la confrontation à la singularité qui bouscule la normativité : la réponse anthropophagique vise à assimiler les différences et à les neutraliser ; la réponse anthropoémique (du grec *emein*, vomir) conduit à leur dépréciation et leur expulsion hors du corps social, voire « leur réclusion dans des espaces isolés, dont l'hôpital est l'un des modèles historiques » (p. 43). Au contraire, l'anthropologie réintroduit, au-delà des catégorisations biomédicales, les dimensions de l'imaginaire et du sensible, de l'intelligible complexe qui nous rappellent, qu'au-delà de ses manques, la personne existe et s'exprime parfois par d'autres voies que celles du langage conventionnel. La quête de la normativité a pourtant connu un essor pratique et théorique avéré dès la fin du XIX^e siècle, en association avec la catégorie « dégénérescence »⁶⁹ et le courant eugéniste associé au darwinisme social (Gateaux-Mennecier, 1993 ; Stiker, 2013), pour aboutir dans son extrême aux théories racistes d'élimination (Ravaud & Stiker, 2000b). Plus récemment, Ebersold (2002) évoque de nouvelles formes subtiles de normativité en analysant le déplacement social de l'anormalité de la déficience vers le niveau d'aptitude à s'inscrire en usager, acteur de son propre destin, dans un contexte sociétal centré sur la notion de participation⁷⁰.

⁶⁹ Cette conception donne lieu également à la pratique de la crâniométrie et aux théories phrénologiques qui établissent des rapports entre les formes du crâne et les diminutions mentales (Stiker, 2013).

⁷⁰ Voir à ce sujet le point 2.4.3.

2.2.2 - Normalisation/assimilation

Le processus de normalisation est issu de l'approche statistique probabiliste et de la notion d'*homme normal* développée par Quételet au XIX^e siècle. Il s'agit là de notions de mesures et d'écart à la moyenne que l'on cherche à minimiser. La volonté normalisatrice est liée à l'attraction de l'universel qui explique le modèle de l'assimilation dans lequel on passe de « la reconnaissance de l'égalité à la volonté de l'identique » (Ravaud & Stiker, 2000, p. 9). Le discours normalisateur peut signifier une dénégarion de la souffrance et de la vulnérabilité (Stiker, 2009), voire, de la part des personnes concernées, un refus du réel et de la pénibilité, dans une société marquée par l'esprit de compétitivité et par la contrainte de normes élevées en termes de conformité sociale. Elle est particulièrement prégnante à l'égard de ce qui est communément appelé le « handicap mental » (Greiner, 2014). En effet, la personne handicapée sur le plan moteur peut aujourd'hui jouir d'une certaine autonomie promue par les progrès techniques et l'accessibilité. La personne qui ne bénéficie pas d'un potentiel intellectuel, cognitif ou comportemental conforme à la norme renvoie à une forme d'impuissance déstabilisante. Blanc, évoquant cette réalité, parle d'une « dynamique des émotions » que la déficience mentale suscite en chacun de nous en ajoutant que, pour s'en prémunir, nos contemporains méfiants « mobilisent les ressources à leur disposition et font donc appel à l'auto-contrainte comme pour fuir un monde entrevu mais dangereux » (2006, p. 156).

Pour Ebersold (1992), l'institutionnalisation de la catégorie handicap comporte des objectifs de normalisation des populations considérées comme déficientes. Stiker (2013) voit dans la volonté de réadaptation et d'intégration, datant d'avant la loi 2005 mais qui y conduit, le risque d'effacement de la différence ; la volonté d'être comme les autres gomme les aspérités de la déficience et aboutit parfois à un élargissement de la catégorie handicap à tous ceux qui la revendiquent. Nous verrons, dans la constitution de notre population d'enquête, à quel point ces questions de définition du handicap deviennent cruciales et sources de tension dans la gestion des moyens de compensation. Le régime de l'assimilation peut conduire à la fois à l'indifférence aux différences et/ou à la discrimination positive, par la voie ségrégative, pour tenter d'aider les personnes à revenir dans la norme (Ravaud & Stiker, 2000a). On peut identifier sous ce modèle l'interdiction de la langue des signes et

l'obligation d'éducation à l'oralité au XIX^e siècle ou, sur le versant ségrégatif, la rééducation en institution dans le but de réduire le handicap.

2.2.3 - Stigmatisation/Ségrégation/ Discrimination

La volonté de normalisation a pour corollaire un effet d'accentuation de l'écart à la norme ; cet effet engendre l'étiquetage de la déviance, défini par Goffman (1975) comme une stigmatisation sociale. En relation avec le handicap, Goffman, sociologue interactionniste de l'École de Chicago, met en relation l'identité personnelle et l'identité sociale par le biais du thème du stigmat. Cependant, le stigmat est ressenti différemment d'un individu à un autre et par les différents acteurs en société, créant ainsi une sorte de hiérarchie complexe de la disqualification sociale personnelle. Lorsque le malaise est trop important, cela crée de la désintégration sociale. En réponse à cette stigmatisation, il arrive, selon Goffman, que l'entourage proche s'emploie, par des comportements anticipateurs, à en réduire les effets ; ce processus atténue chez la personne concernée la prise de conscience de sa propre différence. Ce peut être également le cas de certaines familles avec leur enfant, créant par là une forme de déni du handicap. Nous chercherons à déterminer comment, dans certaines situations, cette compensation non verbalisée peut alors biaiser certains processus scolaires et influencer sur la question de l'orientation. De même, les pratiques pédagogiques comportent parfois des effets plus ou moins stigmatisants pour les élèves concernés. Il sera nécessaire, par exemple, d'interroger la pratique de la note, dont le maniement est sensible et complexe en raison de son impact social au sein de la classe.

Afin de réduire l'écart, la volonté d'intégration a, dans un premier temps, abouti au fonctionnement ségrégatif qui consiste à placer les enfants ou adultes handicapés dans des institutions séparées destinées à les réadapter au monde des valides (Ebersold, 1992 ; Ravaud & Stiker, 2000 ; Stiker, 2009, 2013). En raison de leurs caractéristiques propres (milieu fermé, promiscuité et enchaînement réglé des activités) qui les rapprochent de l'institution totale (Goffman, 1968 ; Blanc, 2006), elles n'ont généralement guère favorisé le retour au milieu ordinaire qui est demeuré, la plupart du temps, un objectif théorique. Elles se sont finalement plutôt rapprochées du modèle assistantiel que de leur objectif intégratif. La ségrégation spatiale a parfois créé une forme d'« indiénisation » des personnes handicapées (Ravaud & Stiker, 2000a, p. 15). Cependant, la ségrégation peut se

cantonner à des domaines spécifiques comme les transports, l'éducation, le travail, alors que les personnes vivent dans le milieu dit « ordinaire ». Ce fonctionnement relève, selon Ravaud & Stiker (2000a), de la discrimination positive, puisqu'il met à part des personnes labellisées afin de leur faire bénéficier de mesures particulières. Néanmoins, il dédouane également tout citoyen lambda de sa responsabilité de solidarité sociale dans le processus intégratif (Ravaud & Stiker, 2000), dans la mesure où, par sa participation aux prélèvements sociaux, ce dernier contribue déjà indirectement aux soins spécifiques qui sont accordées à ces personnes. Nous évoquerons dans le chapitre suivant, en relation avec la question de la place (Weislo, 2012), le fonctionnement ségrégatif au cœur des processus de scolarisation des élèves handicapés.

Dans les années 1990, la France inscrit la discrimination dans la législation, comme un traitement défavorable à l'égard de certaines personnes en raison de leur origine (Masclet, 2012). C'est donc au racisme que se rattache principalement cette catégorie. Il importe de clarifier le concept, dont l'usage abusif peut conduire à un usage idéologique ou inapproprié (Calvès, 2013). Le terme désigne l'action de distinguer, et séparer des éléments ou des objets selon des critères précis (Robert, 2011). Il s'applique à une différence de traitement en rapport avec des caractéristiques individuelles dont la prise en compte ne doit pas, en droit, léser celui qui en est porteur (Calvès, 2013). Les premières lois de politique antidiscriminatoire remontent, dans le monde anglo-saxon, aux années 1960 aux États-Unis et aux années 1970 en Grande-Bretagne, alors qu'il faut attendre le tout début du XXI^e siècle pour voir ce terme s'inscrire officiellement dans le registre du lexique public français (Masclet, 2012). Klasen, 1998, rapporte que l'Allemagne a récemment ajouté le handicap à la clause de non-discrimination qui figure dans sa Constitution. L'ONU (2007) reconnaît que la discrimination fondée sur le handicap est « une négation de la dignité et de la valeur inhérente à la personne humaine » (préambule, point h). ⁷¹ Les processus discriminatoires sont fréquents en milieu scolaire et parfois à l'origine de processus de décrochage (Blaya, 2010). Bien que l'emploi de ce terme se rapporte plus généralement aux questions ethniques, la discrimination se rapporte au principe d'égalité : soit elle désavantage les personnes, soit elle a pour objectif de rétablir l'égalité par le biais du principe d'équité,

⁷¹ Voir la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* section 3.3.

préférée aujourd'hui à celui d'égalité qui pose le problème des différences de départ entre individus. L'égalité consiste-t-elle à accorder les mêmes possibilités à tous ou à compenser les difficultés des plus faibles pour qu'ils aient accès à ces mêmes possibilités ? La discrimination positive (*affirmative action*), inaugurée aux Etats-Unis dans le cadre d'une politique ethnique, se caractérise par l'instauration d'un traitement préférentiel et se définit de trois manières : par la politique des quotas⁷², par une volonté politique mise énergiquement en œuvre, enfin plus largement par une règle d'application sélective afin de résorber une inégalité de situation (Calvès, 2016). Elle renvoie à un modèle d'inclusion progressive. Cependant, comme le montrent les travaux de Daniel et Joyce Sabbagh, les mesures politiques de discrimination positive ont aussi produit des contre-effets comme l'augmentation des inégalités au sein d'un même groupe, ainsi que des effets de contournement ou d'euphémisation des mesures prises (Sabbagh, 2011 ; Calvès, 2016). Pour ce qui concerne la France, ce principe, qui s'adresse à des groupes sociaux durablement désavantagés dans leurs perspectives d'intégration, introduit une rupture par rapport à l'égalité de traitement fondée sur les droits individuels (Wuhl, 2007, 2008). Par ailleurs les difficultés, liées à la logique de catégorisation, associées à des effets de seuil (Blanc, 2014), ainsi que l'ambivalence face à la catégorie handicap a la fois revendiquée et stigmatisante, rendent cette forme d'action problématique. Enfin, ces mesures ciblées manquent d'articulation avec des politiques sociales d'ensemble (Wuhl, 2008). À contrario, les mouvements de révolte contre la ségrégation et le principe de non discrimination peuvent paradoxalement conduire, à terme, à une fragilisation du système compensatoire basé sur des mesures protectrices. À l'approche universaliste, qui rejette tout particularisme au nom de l'universalité des droits de l'homme, s'oppose l'approche différencialiste, ou culturaliste, qui revendique au contraire le droit à la différence voire à une identité minoritaire. On peut citer à ce sujet l'exemple de la communauté sourde dont le combat a consisté à revendiquer et à obtenir la réhabilitation de la langue des signes (Stiker, 2013) mais s'enferme également dans ce que Ravaud et Stiker décrivent comme un « piège identitaire » (2000a, p. 12) dont la contrepartie est de créer une hiérarchisation sociale

⁷² Traduite en France dans le domaine du handicap par la Reconnaissance en Qualité de Travailleur Handicapé permet d'accéder à un emploi réservé ; elle est associée à l'obligation d'emploi d'un quota de 6% de TH par entreprise d'au moins 20 salariés. La RQTH peut également fonctionner dans le cadre de la formation professionnelle initiale à partir de 16 ans. Voir Service-Public.fr : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F1650>

communautariste. Tout système présente ses propres contradictions internes ; le défi restant de conjuguer la citoyenneté individuelle et différenciée avec une politique de soutien aux minorités, de construire une démocratie pluraliste de participation (Stiker, 2000, p. 12). En ce sens se sont progressivement imposées des politiques de *la diversité* plutôt que de la discrimination, fut-elle positive (Masclat, 2012). L'école représente un microcosme de la société actuelle dont elle reproduit les fonctionnements. Ainsi ces modalités sociales se retrouvent-elles en son sein, et impactent les diverses interactions que ce soit dans les processus d'apprentissage, de vie scolaire ou d'orientation.

2.2.4 - La théorie de la liminalité

C'est en étudiant les rites de passage que l'anthropologue Arnold Van Gennep (1909/1981) distingue une structure tripartite des séquences : une phase de séparation vis-à-vis du groupe (rites *préliminaires*), une phase de mise en marge (rites *liminaires*), une phase d'agrégation (rites *postliminaires*), au sein du groupe dans une nouvelle situation sociale (Blanc, 2006 ; Calvez, 1994 ; Sindzingre, 2016). Au cours de la phase intermédiaire, se crée une situation marginale par rapport aux règles sociales normales et conceptualisée par Turner dans les années 1960 comme la *liminalité* (Weislo, 2012). Les rituels étudiés par Van Gennep peuvent être catégorisés en deux types : ceux « qui ponctuent le déroulement de la vie de l'individu » et « ceux qui intéressent la vie de la communauté » (Sindzingre, 2016, en ligne). En ce qui concerne la période liminale, Turner distingue les rituels individuels (*life-crisis*) et collectifs (cycliques) ; la *life crisis* de la puberté, concernant l'accès au statut d'adulte, constitue une étape capitale d'incorporation de nouveaux membres reconnus juridiquement « capables » ; aussi la pédagogie et l'apprentissage y prennent une grande importance (Sindzingre, 2016, en ligne).

Les personnes qui ont une déficience sont, selon Blanc (2006) confrontées à l'injonction paradoxale du *double bind*. En analyse systémique, cette notion signifie que la personne est face à une injonction paradoxale insoluble (Marc & Picard, 1984). Ainsi la personne dite *déficiente* fait l'expérience de l'impossibilité à correspondre aux normes en vigueur tout en étant concernée par le discours de la performance : « C'est rassurant pour une société de performance, d'efficacité, une société de spectacles, de médias, de pouvoir dire que les personnes handicapées sont comme tout le monde, qu'elles font des choses

extraordinaires » (Stiker & Jeanne, 2007). La normalisation fait du handicap une expérience binaire, séparant les personnes handicapées en deux catégories, les héros et les victimes (Ville, 2014). Il s'agit là d'une problématique influente dans la question de l'orientation des élèves et des perspectives d'insertion à l'issue de leur parcours de formation. La notion de *quality of life* modifie la perception de la valeur accordée à la vie humaine. Bien qu'il soit légitime de chercher à soulager les souffrances et guérir les pathologies, on peut s'interroger sur les limites éthiques de cette ambition d'un homme parfait qui se profile, comme si « les déficiences interdisaient l'accès à l'humanité, à la citoyenneté ou au bonheur » (Ravaud & Stiker, 2000b, p. 5).

L'anthropologue Robert Murphy, devenu tétraplégique en raison d'une maladie, souligne bien ce paradoxe dans son ouvrage intitulé *The body silent*, et traduit *Vivre à corps perdu*. Si la traduction du terme est correcte littéralement, le titre anglais « proposait la face souffrante » alors que l'expression choisie en français « offre l'envie de vivre à pleins poumons » (Stiker, 2009, p. 59), cédant à la dictature de l'extraordinaire. Dans ce livre, Murphy, récusant la théorie de Goffman au sujet de la stigmatisation, refuse l'assimilation de toute forme d'exclusion à la déviance, dénonçant un cadre trop général (Murphy, 1987). S'associant à la conceptualisation de la liminalité de Turner : *Betwixt and Between*, qui décrit une position ambiguë de seuil et d'entre-deux, Murphy décrit de manière détaillée les processus sociaux concernant sa propre situation familiale et sociale depuis sa situation de handicap. Il évoque la modification de ses comportements et perceptions, celle des relations sociales qui s'exprime soit par des comportements de rejet, soit par une compassion transgressant les codes sociaux habituels. (Murphy, 1987 ; Blanc, 2006). Blanc décrit encore cette situation de liminalité, devenue une catégorie fréquemment évoquée en référence au handicap (Calvez, 1994 ; Stiker, 2009 ; 2013 ; Weislo, 2012), comme « un dénigrement collectivement refusé et une reconnaissance avérée mais de faible portée » (2006, p. 36). Cette situation de transition comprend, dans les rites de passage, une affirmation identitaire et communautaire mais devient, dans le cas du handicap, assignation définitive (Blanc, 2006). Pour Calvez (1994), la spécificité de ce rapport social « ne réside pas dans l'institution d'une séparation, mais dans l'attribution d'une autre place sociale » (p. 64). Weislo (2012) revient sur la notion d'« u-topie » (p. 104), comme lieu non réalisable ou non réalisé (au sens étymologique du terme) et pose la question de la coexistence de la

diversité. Ainsi, le risque serait « que le lieu du handicap ne soit plus réalisable dans des espaces spécialisés considérés comme ségrégatifs sans pour autant être envisageable au sein d'un milieu ordinaire insuffisamment apte à intégrer » (p. 104). Sans pour autant adhérer au pessimisme du propos, nous constatons qu'il souligne des points de vigilance essentiels à prendre en compte.

2.2.5 - L'existence de l'altérité dans un monde validocentriste

Plus récemment, les théories du *care* se sont attachées à réhabiliter les notions de *dépendance* et de *vulnérabilité* (Brugère, 2011 ; Tronto, 2009). La dépendance, constitutive de la condition humaine, est considérée sous son angle positif, contrairement aux usages sociaux dominants, tout en prenant en compte les risques de domination d'une relation asymétrique (Garrau & Le Goff, 2010). Selon ces auteures, l'analyse des processus d'assistance, des rôles sociaux strictement attribués en fonction du genre ainsi que l'évolution politique vers une société néolibérale et le modèle du *workfare* ont favorisé une conception dévalorisante des relations de dépendance et une vision idéale de l'autosuffisance. L'éthique du *care* insiste sur l'expérience universelle de la dépendance, parfois irréversible, comme dans le cas d'une situation de handicap sévère (Brugère, 2011). En rappelant l'interdépendance qui existe entre tous les êtres humains, ce courant promeut l'universalité de pratiques⁷³ génériques de sollicitude dans les différents domaines de la vie (Tronto, 2009).

Les différents propos évoqués précédemment soulignent la complexité de la situation sociale de handicap que nous pourrions transposer au fonctionnement actuel des dispositifs scolaires. L'aspect communautaire évoqué par les travaux de Turner (Calvez, 1994 ; Blanc 2006) peut favoriser un *entre soi* porteur face à la menace extérieure et à l'oubli des difficultés liées au handicap dans un contexte fortement intégrateur (Stiker, 2013). Le passage par l'étape communautaire, qui ne signifie pas nécessairement ségrégation mais parfois simplement association, permet également ce que les sociologues définissent aujourd'hui comme la *pair-émulation* (Blanc, 2006). Celle-ci favorise le partage d'une expérience traumatisante et l'élaboration « d'une culture collective basée sur une

⁷³En alternative à la conception émotionnelle, Tronto définit la pratique comme pensée et action orientées vers une fin, nécessitant moyens et compétences dans leur mise en œuvre.

communauté d'expérience » (Blanc, 2006, p. 221). À l'inverse, le différentialisme légitime la revendication identitaire des spécificités du handicap ; on peut citer à ce titre le cas du monde associatif de l'autisme⁷⁴, dénonçant une société pensée uniquement sur le modèle qualifié de *neurotypique* par la communauté Aspie⁷⁵. La réintroduction de la notion de dépendance par les théories du *care* permet également de prendre en compte la variable *vulnérabilité* traditionnellement sectorisée et associée aux pratiques médico-sociales (Charrier, Goupil & Geoffroy, 2008). À l'encontre du validocentrisme, Gardou et Laplantine (2014) évoquent l'universel métissé, à l'instar de Bui-Xuân, Compte et Mikulovic (2004) qui en appellent à une culture du handicap comme culture du métissage. Ainsi, pouvons-nous ajouter que la présence en classe d'élèves handicapés sur le plan cognitif participe de la culture de l'école pour tous, de l'apprentissage de la différence et de la tolérance, particulièrement en lycée professionnel où les adolescents construisent leur expérience sociale de futurs jeunes adultes.

3. MODÉLISATION DU HANDICAP ET CADRE LÉGISLATIF

Le handicap peut être considéré comme un « fait social total » (Blanc, 2006, p. 109) ; selon la conception issue des travaux de Mauss sur le don (1950), le fait social total comporte six aspects : religieux, juridiques, économiques, esthétiques, moraux et morphologiques, et engage toute la société. Le paradigme du handicap s'est constitué en plusieurs étapes, ponctuées par des évolutions législatives en ce sens. Le point suivant est consacré à la présentation des principaux axes et jalons de cette évolution afin de mieux en saisir les principales articulations qui conditionnent les cadres de pensées et d'actions concernant cette question. Les aspects spécifiquement scolaires seront abordés de manière plus détaillée dans le chapitre quatre.

⁷⁴ Dont les associations familiales ou les personnes médiatisées influent dans la sphère publique en faveur d'une meilleure prise en compte de leur spécificité, tels que Temple Grandin, spécialiste en sciences animales, auteure de *Ma vie d'autiste* ou Josef Schovanek, universitaire français et conférencier reconnu, fervents défenseurs de leur propre cause et de celles de leurs pairs autistes.

⁷⁵ Les aspis : personnes porteuses d'un syndrome dit d'asperger qui se qualifient ainsi entre elles. Voir le site : <http://etreasperger.blogspot.fr>

3.1 - LE DROIT COMME FONDEMENT : CONTEXTE FRANÇAIS

Dès 1898, une première loi est établie en faveur des accidentés du travail industriel, puis dans les années 1900, les premières lois sur l'assistance sanitaire voient le jour (Stiker, 2013 ; Parisot, 2014). Dès lors trois grands principes organisent la juridiction du handicap : la responsabilité, l'assurance et la solidarité (Parisot, 2014). Sans entrer dans le détail des différents étapes historiques, nommons la loi de novembre 1957 sur le reclassement professionnel qui entérine la qualité de « Travailleur handicapé » (art. 1^{er} ; Ebersold, 1992 ; Hamonet ; 2016 ; Parisot, 2014 ; Rossignol, 2010 ; Stiker, 2013) établie par une commission départementale d'orientation⁷⁶. Cette loi instaure des priorités de travail en milieu ordinaire et le travail protégé (Parisot, 2014) ; elle entérine également les objectifs et les moyens du reclassement, de la réadaptation et de la formation professionnelle (art. 1^{er} ; Hamonet, 2016). Le rapport Bloch-Lainé (1967), intitulé *Etude générale du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées*, établit une première distinction entre le handicap, défini comme une déficience en rapport à une norme moyenne des capacités et des chances individuelles rapportées à une société donnée, et l'inadaptation, définie comme son effet social (Rossignol, 2010). Ce rapport est la première étape vers la loi de 1975, qui étend la notion à toute l'existence de la personne et substantive l'adjectif *handicapé* (Rossignol, 2010).

La *Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975* est élaborée en collaboration avec les milieux associatifs, principalement les grandes associations familiales ou d'usagers (Ebersold, 1992 ; Hamonet, 2016). Texte fondateur, elle instaure en obligation nationale : la prévention et le dépistage des handicaps, les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle, l'emploi, la garantie d'un minimum de ressources, l'intégration sociale et l'accès aux sports et aux loisirs pour les mineurs et adultes handicapés physiques, sensoriels ou mentaux (art. 1^{er}). Cependant, le handicap n'y est pas défini en tant que tel : ce sont les commissions spéciales d'éducation et d'orientation professionnelle⁷⁷ qui apportent une reconnaissance de handicap. Paradoxalement la simplicité du texte révèle des faiblesses : l'imprécision de la terminologie laisse un flou

⁷⁶ La première commission a été créée par décret en 1953 à l'intention des « grands infirmes travailleurs » (Parisot, 2014, p. 350)

⁷⁷ La CDES (Commission départementale d'éducation spéciale) et la COTOREP (Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel).

dans l'interprétation, les décrets tardent à paraître et les dérogations quant à l'accessibilité la rendent inefficace (Parisot, 2014). En 1987, trois décennies après la loi de 1957, un nouveau texte concernant l'obligation d'emploi assouplit un système qui ne fonctionnait plus et engage les entreprises au partenariat et à la contribution à l'effort national (Hamonet, 2016). Enfin, en 2002, suite à l'Arrêt Perruche, la nouvelle loi relative au système de santé met un terme à la possibilité pour les ayants droits et leurs familles de se prévaloir du préjudice d'être né handicapé (Parisot, 2014). Cette disposition « contraint le législateur à donner une consistance légale au droit à la solidarité nationale reconnu corrélativement par la loi » (Parisot, 2014). Nous sommes à l'aube de la loi du 11 février 2005 qui inaugure un nouveau cadre politique d'action et s'inscrit dans un contexte international, qu'il convient d'aborder afin d'en mesurer les principaux tenants et aboutissants. Le droit régit la vie des hommes et les rapports entre eux ; il existe donc des relations étroites entre les données sociales et les règles juridiques selon Parisot (2014) qui affirme que « dans une sorte de dialectique permanente, le social influence le juridique et le fait évoluer, de même que le juridique influence le social » (p. 347). Il nous semble donc nécessaire de contextualiser ces avancées législatives avant de poursuivre notre propos sur le modèle actuel.

3.2 - DU MODÈLE MÉDICAL AU MODÈLE SYSTÉMIQUE : CONTEXTE INTERNATIONAL

Dans le modèle médical, la déficience étant un facteur endogène au sujet, elle appelle une réponse en matière de soins. En Europe, il apparaît au XX^e siècle en réponse aux besoins des mutilés de guerre et des victimes des grandes épidémies (Ebersold, 1992 ; Fardeau, 2014 ; Stiker, 2013). Cette approche catégorielle se traduit par la constitution de classifications internationales statistiques : la Classification Internationale des maladies⁷⁸ fournit un cadre étiologique par diagnostic, des maladies et troubles de santé à des fins statistiques concernant leurs conséquences à long terme sur la mortalité (Barreyre, 2000 ; OMS, 2002 , 2015) ; la classification américaine des troubles mentaux (DSM)⁷⁹ s'intéresse aux écarts à la norme et décrit le symptôme en lien avec une activité sociale dans une

⁷⁸ La première date de 1893 proposée par Bertillon au congrès de l'Institut international de statistiques. Elle est régulièrement révisée ou remodelée. La version CIM 11 est actuellement en cours de préparation (OMS, 2016).

⁷⁹ Dont la version la plus récente DSMV s'est élargie au point de créer une polémique sur la distinction entre le normal et le pathologique. Son intérêt est d'intégrer la notion de dimension ainsi qu'une perspective environnementale. Voir le communiqué de presse d'Elsevier-Masson (juin 2015) en ligne sur le site www.santementale.fr

approche multiaxiale (Barreyre, 2000). On l'utilise en France dans la compréhension des troubles autistiques. La structure de cette conception est causale, elle implique un diagnostic et une prise en charge thérapeutique centrée sur la personne dans ses différentes dimensions. Le rapport Bloch-Lainé, et certaines taxonomies comme celle de Veil (Hamonet, 2016) avançaient déjà que l'inadaptation est autant celle des milieux de vie que celle de l'individu « cassant la seule logique naturaliste » (Stiker, 2009, p.192) et ouvrant la voie à la philosophie de l'intégration. Les mutations des populations concernées par le handicap et la prise de parole des personnes handicapées (*nothing about us without us*), qui se considèrent comme groupe opprimé (Stiker, 2009), donnent naissance, dans les années 1970, au mouvement des *Disabled people's international*⁸⁰ à l'origine du courant des *disability studies*⁸¹. Ces mouvements activistes revendiquent l'accès aux droits civiques et à tous les espaces sociaux (*Access for all + universal design*) et font émerger les notions de *mainstreaming* et *empowerment*. Si le courant principal est aménagé pour les personnes les plus en difficulté, il sera adapté à tous ; l'idée de *mainstreaming* préconise donc que les aménagements doivent être nombreux et généraux. L'*empowerment* est une idée de l'autonomie plus forte que celle de la simple participation sociale au sens où elle entend l'autodétermination du sujet par lui-même (Stiker, 2009). Ces transformations s'inscrivent dans un contexte de contestation de l'institution sociale existante et de revendication de mouvements identitaires de différents horizons.

Dans cette mouvance d'idées, émerge dans les années 1980, le *modèle social du handicap* conçu principalement par des chercheurs handicapés comme Oliver, professeur de *disability studies*, et partisan de la théorie de l'oppression (Stiker, 2013). Le modèle social, dénonçant l'essentialisme du modèle médical, s'applique à penser le handicap du côté des barrières sociales mais fait abstraction de sa dimension corporelle et individuelle (Stiker, 2009). L'opposition binaire de ces deux modèles ne permet pas une prise en compte adéquate de la complexité de cette réalité du handicap, notamment du polyhandicap (Stiker, 2009). Le texte de l'*International classification for impairments, disabilities and handicaps (ICIDH)*

⁸⁰ Précédé par l'*Independent Living Movement* aux Etats-Unis à l'origine des centres de ressources autogérés, le mouvement devient international. Le mouvement français des « Handicapés méchants », qui revendique la fermeture de toutes les institutions spécialisées (Stiker, 2009 ; voir aussi archives du CNAHES).

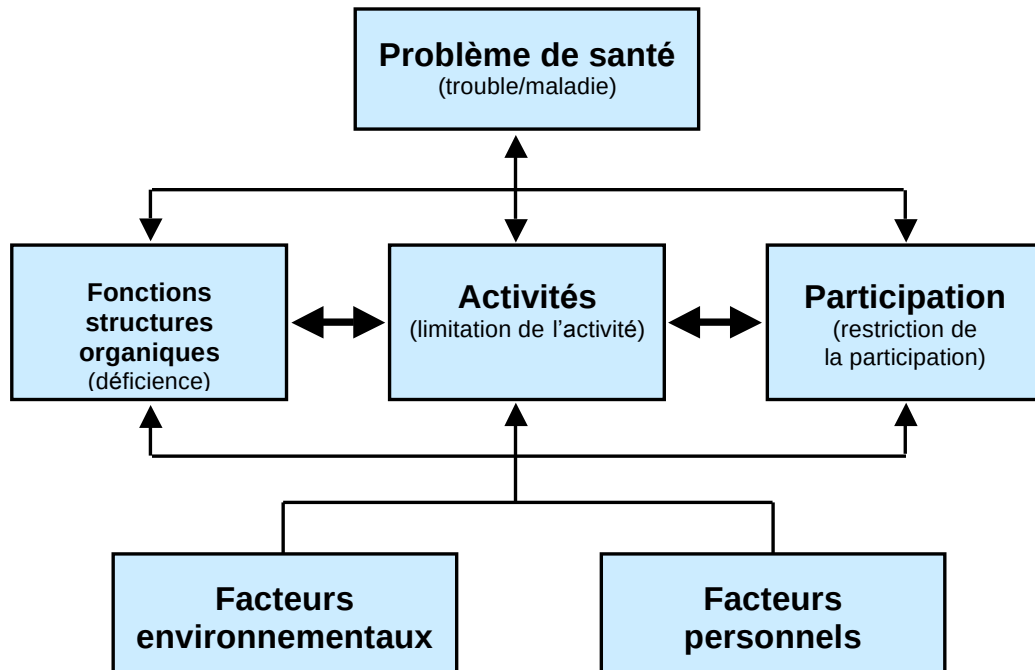
⁸¹ Issu des mouvements activistes, ce courant s'est diversifié au fil des décennies, par d'autres voies comme le culturalisme (Ville, 2014).

de Wood, approuvé à titre expérimental par l'OMS en 1980, nommée en français *CIH* (*Classification internationale du handicap : déficiences, incapacités, désavantages*), définit le handicap comme « un désavantage social pour un individu qui résulte de sa déficience ou de son incapacité et qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle considéré comme normal compte tenu de l'âge, du sexe et des facteurs socioculturels » (Hamonet, 2016). Il institue, dans la traduction française, le terme de *handicap* comme un générique quand trois éléments entrent en interaction: la déficience (altération d'une fonction), l'incapacité et le désavantage social exprimé par le terme handicap (Chapireau, 2001 ; Hamonet, 2016 ; Rossignol, 2010 ; Stiker, 2009). L'objectif de cette classification était d'apporter des éléments descriptifs dans le but d'organiser pratiquement les soins, la prévention et l'action sociale sur le modèle de la prise en charge médicale tout en prenant en compte les aspects sociaux (Barreyre, 2000 ; Chapireau, 2001). Son utilisation a permis de supprimer certains clivages alors que « l'organisation des dispositifs en France oblige, avant d'aider une personne, à décider si elle sera malade (c'est-à-dire relevant du secteur sanitaire), handicapée (secteur médico-social), en danger moral (protection judiciaire de la jeunesse), etc. » (Chapireau, 2001, p. 40). Les batailles du XX^e siècle autour des notions et des désignations, qui sous-tendent des approches théoriques et surtout pratiques souvent en opposition, aboutissent au remaniement du texte et à la promulgation en 2001 de la *CIF* : *Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé* (Barral & Roussel, 2002). La CIF unifie le modèle biomédical et le modèle social en un modèle tridimensionnel qui intègre également la dimension individuelle (modèle psychologique) dans une approche « biopsychosociale » (OMS, 2002, p. 40). Classification des composantes de la santé, elle s'appuie sur la notion de fonctionnement, d'activités et de participation et se fonde sur cinq aspects : le problème de santé, les fonctions organiques et les structures anatomiques, l'activité, la participation, les facteurs contextuels (Barreyre, 2000 ; Chapireau, 2001 ; Ebersold, 2002 ; OMS, 2002 ; Ravaud & Fougeyrollas, 2006 ; Stiker, 2009). Le principe repose sur une vision dynamique et systémique (Stiker, 2009) des interactions complexes entre l'état de santé de la personne et des facteurs environnementaux (Barreyre, 2000 ; Hamonet, 2016) ; Stiker, 2013), d'où l'émergence du concept de *situation de handicap*. Elle se présente comme un outil d'égalisation des chances et d'émancipation des citoyens en situation de handicap ; la version pour enfant et adolescent (ICF-CY) a été publiée par l'OMS en 2007 (Fuster & Jeanne, 2009). Le modèle québécois *Processus de*

Production du Handicap-PPH- (Fougeyrollas, 1998, révisé en 2010) présente, de façon encore plus organique l'interaction des facteurs en introduisant notamment les dimensions des aptitudes et des habitudes de vie des individus y incluant le contexte culturel (Stiker, 2002, 2009 ; RIPH, en ligne). Néanmoins des critiques se sont élevées contre l'aspect très comportementaliste et finalement normatif de la CIF ainsi que le caractère diluant de la notion de situation de handicap, qui présente le risque d'une gestion managériale et d'une extension difficilement maitrisable sur le plan des moyens à allouer (Barreyre, 2002 ; Ebersold, 2002 ; Stiker, 2002, 2009). Cette problématique d'ordre comptable et administratif concerne effectivement le domaine scolaire en relation avec la notion de *reconnaissance de handicap*⁸².

⁸² Point sur lequel nous reviendrons dans la section concernant l'organisation de la scolarisation.

Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (OMS, 2001)



Dans le contexte de la santé...

Les **fonctions organiques** désignent les fonctions physiologiques des systèmes organiques (y compris les fonctions psychologiques). Les **structures anatomiques** désignent les parties anatomiques du corps, telles que les organes, les membres et leurs composantes. Les **déficiences** désignent des problèmes dans la fonction organique ou la structure anatomique, tels qu'un écart ou une perte importante.

Une **activité** désigne l'exécution d'une tâche ou d'une action par une personne. Les **limitations d'activités** désignent les difficultés qu'une personne rencontre dans l'exécution d'activités.

La **participation** désigne l'implication d'une personne dans une situation de vie réelle. Les **restrictions de participation** désignent les problèmes qu'une personne peut rencontrer dans son implication dans une situation de vie réelle.

Les **facteurs environnementaux** désignent l'environnement physique, social et attitudinal dans lequel les gens vivent et mènent leur vie.

3.3 - LA LÉGISLATION DU HANDICAP

3.3.1 - Au plan international

Parmi les textes fondateurs de l'ONU, on peut, selon Hamonet (2016), citer : la *Déclaration des droits du déficient mental* (1971), la *Déclaration des droits des personnes handicapées* (1975) mettant l'accent sur la dignité de la personne et l'accès à l'autonomie, enfin la

Convention relative aux droits des personnes handicapées, texte central adopté par la France en 2007 et ratifié par l'Assemblée Nationale en 2009 (France, 2009). En 1996, la Communauté Européenne encourageait les états membres à mettre l'accent sur l'identification et l'élimination des divers obstacles à l'égalité des chances et à une pleine participation en remettant en cause le traitement social de la bienfaisance, porteur d'exclusion (Gubbels, 2002). Le *Traité d'Amsterdam*⁸³ (1997) évoquait la nécessité de combattre toute forme de discrimination y compris celle fondée sur le handicap. La *Déclaration de Madrid* (2002) a inauguré un nouveau cadre d'action dans la politique du handicap à l'occasion de l'Année européenne des personnes handicapées en 2003, rejetant le régime de la bienfaisance et l'égalité des chances (Gubbels, 2002). Elle proclamait l'inclusion sociale comme résultat de l'addition : Non-discrimination + Action positive. La Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne (2000) proclame l'égalité des chances comme une condition nécessaire au droit des personnes à la non-discrimination, ce droit devant être complété par des mesures spécifiques garantissant leur autonomie, leur insertion et leur participation sociale. Elle est devenue juridiquement contraignante avec l'entrée en vigueur du Traité de Lisbonne (2009, art.5ter)⁸⁴. Sur le plan juridique, l'effort a principalement porté sur une « réforme terminologique destinée à transformer la déficience en différence. » (Markus, 2002). L'évolution conceptuelle a eu pour effet de considérer la personne handicapée en tant que *sujet de droits* (et non plus objet de droits). La *Convention relative aux droits des personnes handicapées* (2007) reconnaît le handicap comme résultant de « l'interaction entre des personnes présentant des incapacités et les barrières comportementales et environnementales qui font obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres » (préambule, point e).

3.3.2 - La position française

La France s'inscrit dans ce contexte juridique international et européen. Signataire de la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) et de différents textes de portée internationale (Parisot, 2014) dont ladite convention, elle a institué, le 11 février 2005, la *Loi 2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des*

⁸³ Repéré à https://europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/docs/body/treaty_of_amsterdam_fr.pdf

⁸⁴ Voir à ce sujet le site de l'Union européenne : http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/charter/index_fr.htm

personnes handicapées, définissant juridiquement le handicap⁸⁵. La participation, définie par l'OMS comme « l'implication d'une personne dans une situation de vie réelle » (2002, p. 33) demeure une notion un peu floue et tend à devenir un nouveau critère de performance (Ebersold, 2002). Ce texte de loi entérine les notions d'*accessibilité* et de *compensation* du handicap qui interviennent dans différents domaines tels que : les ressources, le logement, l'accès aux soins, la scolarité, la formation, l'accès à l'emploi, la participation citoyenne et sociale. La compensation en constitue un changement majeur : on s'intéresse ici davantage aux conséquences qu'aux causes du handicap, ce qui doit tendre à unifier les dispositifs (Parisot, 2014). Ce texte crée aussi la *Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH)*, guichet unique d'accès aux droits et aux prestations qui « exerce une mission d'accueil, d'information (et de sensibilisation pour tous), d'accompagnement et de conseil » (art.64) des personnes et de leurs familles. L'accompagnement est réalisé par une équipe pluridisciplinaire qui propose un plan personnalisé de compensation du handicap. Sur la base de cette évaluation, la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH), constituée de membres des différents organismes concernés et de représentants des personnes handicapées, prend les décisions relatives à l'ensemble des droits de la personne handicapée. Enfin, la loi 2005-102 ouvre, de droit, aux jeunes handicapés l'accès à la scolarisation et à la formation initiale et professionnelle en milieu ordinaire. Bien que permettant l'accès aux droits et aux moyens, cette loi institue également le traitement du handicap en filière séparée, distribuant des biens matériels et sociaux en contrepartie d'une *reconnaissance* administrative. Le choix du terme de reconnaissance mérite qu'on s'y attarde quelque peu. Selon Wuhl (2007), cette problématique de la reconnaissance s'inscrit dans les processus de validation sociale recherchée par les minorités aspirant à la justice sociale, y compris dans la revendication d'accès à des biens premiers⁸⁶. Il revient aux usagers et à leurs familles de faire ou non le choix de cette demande de reconnaissance, sésame indispensable pour l'accès à un certain nombre de prestations et services de compensation. Ainsi la compensation, objet de cette reconnaissance, entre théoriquement en contradiction avec le principe d'accessibilité qui,

⁸⁵ Voir la définition en section 3.1. La définition décrit une situation mais n'emploie pas ce terme qui n'est pas retenu par la loi 2005-102 (Plaisance, 2013).

⁸⁶ À ce sujet, Wuhl (2007) rappelle également que l'estime de soi fait partie des biens premiers dans la théorie de Rawls.

appliqué universellement, supprimerait ce besoin de compensation. La reconnaissance, terme porteur sur le plan sémantique, revêt ici un caractère stigmatisant dont nous constaterons certains effets quant à son application aux questions scolaires. Plus récemment, la transversalité devient une revendication associative et une préoccupation politique. Un relevé de décisions du Comité Interministériel du Handicap datant de 2013 souligne que chaque projet de loi devra comporter un volet Handicap dans une perspective de transversalité.

CONCLUSION DU CHAPITRE

Nous voyons, à travers ce chapitre, combien la construction sémantique d'une notion, ses aspects juridiques et son inscription dans le social sont véritablement intriqués et intimement liés au point qu'il en devient parfois difficile de les distinguer. Le paradigme du handicap s'est construit historiquement à travers des luttes et des positionnements sociaux qui ont conduit à des choix législatifs. Parce que les mots représentent une philosophie de l'action, les catégories ont évolué : d'une terminologie médicale et centrée sur le déficit, on est passé à un terme générique et général. L'expression de situation de handicap, extrêmement ouverte pose aujourd'hui la question de ses frontières (Hamonet, 2016). Néanmoins, nous adhérons à la position de Stiker qui prône une approche sociale équilibrée entre deux positions parfois extrémistes : « Il y a ici deux pièges : l'un qui consiste à croire que tout est une question de représentation, de mentalité, et l'autre à croire qu'il y ait une identité handicapée. » (Stiker, 2009, p. 45). Chapireau (2001) soulignent que les experts chargés de coordonner les travaux de révision de la CIH ont évoqué deux stratégies politiques antagonistes : la première, (*disabled people*) consistant à considérer les personnes handicapées comme un groupe minoritaire revendiquant des droits civiques et combattant la discrimination ; la seconde (*disablement*) insistant sur le handicap comme phénomène universel. La CIF incorpore l'universalisme comme principe conducteur. Cependant, la France, par la création de la filière MDPH, se situe plutôt dans la réponse spécifique. Le discours militant a tendance, comme nous le rappelle Stiker (2009, p. 197), à noircir le passé et à exalter les idées considérées comme progressistes : « C'est ainsi que les mots participation, accessibilité, inclusion, autonomie et bien d'autres, sont devenus des emblèmes et des urgences qui laissent croire qu'on vient de les inventer. » Prendre des

catégories d'aujourd'hui comme des universaux que l'on peut projeter sur des temps ou des peuples anciens relève de l'anachronisme. Pour Stiker, « la figure du handicap est un manière de penser la non-conformité dans les limites de notre raison productiviste et technologique, donc aussi de nous la rendre admissible » (1995, p. 18), chaque époque et chaque société inventant ses propres réponses. À l'issue de la présentation de ces concepts sociaux, nous nous intéresserons à présent au cadre de notre recherche : le contexte scolaire et les pratiques pédagogiques en lycée professionnel.

CHAPITRE 4. LE PROJET D'ORIENTATION ET DE FORMATION DANS UN CONTEXTE SCOLAIRE MULTIDIMENSIONNEL

Après avoir exploré la configuration sociale globale de notre recherche, à savoir les processus d'intégration et d'insertion sociale dans leur dimension solidaire, ainsi que le paradigme spécifique du handicap, nous présentons dans ce chapitre le cadre opérationnel du contexte scolaire dans lequel notre question s'inscrit. « La compréhension de la scolarisation des enfants définis comme handicapés est facilitée par l'extirpation des racines qui ont fait fleurir le discours sur l'anormal et les différentes actions éducatives préconisées », écrit Zaffran (2007a, p. 35) au sujet de l'historique de l'intégration scolaire que nous abordons ici. Nous prenons ainsi en considération la construction et l'évolution de l'éducation spéciale et des catégorisations aboutissant à l'élaboration du concept de Besoins Éducatifs Particuliers (BEP) ; les aspects socialisants de l'intégration scolaire, principalement en collège et lycée professionnel, débouchant sur le mode inclusif et la notion d'accessibilité pédagogique prônés actuellement ; enfin, nous nous intéressons aux modalités organisationnelles et pratiques du projet d'orientation scolaire des élèves scolarisés en dispositif ULIS, objet central de cette thèse.

L'histoire du système éducatif français montre que, jusqu'au XVII^e siècle, l'école concerne principalement les élites aristocratique et ecclésiastique, tandis que les métiers s'apprennent par une transmission pratique et corporatiste des gestes professionnels (Troger & Ruano-Borbalan, 2005 ; Vial, 1995). Si, progressivement, l'extension est réelle, par le rôle du protestantisme et de l'église catholique, elle ne s'adressera officiellement à tous les enfants qu'à partir des lois Ferry (1881-1882) officialisant le principe révolutionnaire du droit à l'instruction égale et universelle défendu en 1792 par Condorcet (Decaunes, 1962 ; Troger & Ruano-Borbalan, 2005). En parallèle de cette histoire de l'institution scolaire, à partir du XVIII^e siècle, se répand dans la pensée des philosophes des Lumières, l'idée d'une éducation basée sur les sens, traditionnellement attribuée à Jean-Jacques Rousseau⁸⁷. L'expansion de la scolarisation, associée au développement du concept d'éducabilité (Barreyre, 2000 ; Mazereau, 2006 ; Ville, Fillion & Ravaud, 2014), suscite l'innovation en

⁸⁷ Dans son ouvrage *Emile ou De l'éducation* (1762), qui se présente comme un traité d'éducation basée sur le développement de la sensibilité et sur la nature opposée à la civilisation corruptrice. Voir à ce sujet Compayré (1879) *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI^e siècle*.

matière de méthodes pédagogiques destinées aux personnes touchées par une « infirmité » afin de leur permettre d'accéder aux apprentissages de base. La première section de ce chapitre trace les grandes lignes de la naissance de l'éducation spéciale, de son développement sur le mode catégoriel et de son évolution sectorielle aboutissant à la politique intégrative des années 1980, afin d'en saisir les principales logiques et leur articulation avec le cadre pédagogique inclusif au sein duquel se déroule notre enquête de terrain.

1. LE PARADIGME DE L'ÉDUCATION SPÉCIALE

La notion de *Special Educational Needs (SEN)*, passée dans l'usage francophone depuis le début des années 2000 sous le vocable de Besoins Éducatifs Particuliers⁸⁸ (Plaisance, 2000) ou de Besoins Éducatifs Spécifiques (Tremblay, 2012), se développe au Royaume-Uni à partir des années 1980. Cette conceptualisation se situe dans le contexte d'une évolution catégorielle perpétuellement débattue, issue d'une visée éducative en faveur des enfants dits *anormaux* (Vial, 1990 ; 2011) dont les prémices datent du XVIII^e siècle et qui fut à l'origine de l'émergence du secteur de l'éducation spéciale.

1.1 - LES RESSORTS HISTORIQUES

Le détour historique « par un retour aux conditions d'émergence d'une institution, d'une pratique mais aussi d'un discours » tente « d'en faire apparaître la logique interne et la signification sociale » (Gateaux-Mennecier, 1993, p. 187). Il nous a paru utile de nous référer aux processus sociaux en œuvre dans la structuration de l'éducation spéciale⁸⁹ afin de pouvoir ensuite les mettre en perspective avec les rouages actuels des dispositifs scolaires dédiés.

⁸⁸ Catégorie officialisée par le MENESR.

⁸⁹ L'origine de l'expression *Éducation spéciale* est attribuée à Itard qui l'utilise dès 1826 dans sa « Lettre au rédacteur des Archives, sur les sourds-muets qui entendent et qui parlent » (Capul, 2014 ; Gardou & Plaisance, 2014).

1.1.1 - Les pionniers de l'éducabilité

De nombreux pédagogues et médecins ont contribué directement ou indirectement dans l'histoire aux progrès des méthodes d'éducation et à l'amélioration des conditions de vie des enfants et adolescents pénalisés par divers types de troubles et/ou par des conditions de vie misérables à bien des égards. Nous nous intéresserons ici spécifiquement à ceux dont l'œuvre concerne directement la cause des enfants et adolescents communément désignés, à l'époque contemporaine, comme *handicapés mentaux* (Diederich, 2004).

Les méthodes d'éducation spéciale ont émergé en relation avec l'intérêt porté aux déficiences sensorielles⁹⁰ (Gardou & Plaisance, 2014) et la volonté de soigner ou d'apporter une aide technique, de dominer la société selon la norme médicale (Stiker, 2013). Le postulat de l'éducabilité (Meirieu, 2009), exprimé dans la pensée philosophique des Lumières sur la base du courant « sensualiste »⁹¹, a été expérimenté dès le XVIII^e siècle par les précurseurs de l'éducation des *anormaux*⁹². L'idée d'humanisation (ou de démonstration) et de rééducation de l'infirme s'impose (Stiker, 2013). Valentin Haüy (1745-1822) puis Louis Braille (1809-1852) inventent une méthode de communication en relief pour les aveugles ; L'abbé de l'Épée (1712-1789) instaure les bases formelles d'une communication par les signes (Barreyre, 2000 ; Chauvière & Plaisance, 2008 ; Gardou & Plaisance, 2014 ; Gateaux-Mennecier, 1989 ; Stiker, 2013).

Médecin-chef de l'Institut des sourds-muets, Itard s'est distingué principalement par son œuvre de pionnier en matière d'éducation adaptée et d'enseignement spécial (Gateaux-Mennecier, 1989 ; Jeanne, 2007 ; Pull, 2010). Au début du XIX^e siècle, en cherchant à contredire le verdict d'inéducabilité posé par Pinel, fondateur de la psychiatrie française, et à prouver la curabilité de l'idiotisme (Chauvière et Plaisance, 2008 ; Gateaux-Mennecier, 1989 ; Stiker, 2013), Itard entreprend l'éducation de Victor, l'enfant sauvage. S'il n'obtient pas les résultats escomptés, il n'en reste pas moins que l'œuvre accomplie témoigne de la nature et de la portée des théories en éducation, théories « dynamogènes, indispensables pour construire une intelligibilité des conduites d'autrui et pour inventer les outils de la

⁹⁰ Voir à ce sujet la Lettre pour les aveugles à l'usage de ceux qui voient (1749) de Diderot.

⁹¹ Rousseau et Diderot en particulier proposent un cadre théorique empiriste qui soutient que la connaissance provient principalement, voire exclusivement, de l'expérience sensible (Ville, Fillion & Ravaud, 2014).

⁹² L'exemple de Comenius au XVII^e siècle prouve que des expériences éducatives marginales avaient déjà eu lieu.

méthode » (Jeanne, 2007, p. 134), dont la pertinence ne repose pas sur une validité scientifique dogmatique mais sur leur efficience pratique⁹³.

Fils d'un condisciple d'Itard, Seguin (1812-1880), après une première expérience pédagogique auprès d'un *idiot* de l'Institut des sourds-muets, est nommé instituteur à l'hôpital de Bicêtre auprès des *arriérés* reclus à l'asile (Jeanne, 2008). Convaincu de l'éducabilité des idiots, il fonde une méthode d'éducation « médico-pédagogique » innovante (Capul, 2014, p. 90 ; Jeanne, 2008, p. 121), qui inspire par la suite des pédagogues renommés comme Maria Montessori. La confrontation avec les sommités médicales de l'époque (Gateaux-Mennecier, 1989) l'oblige à quitter Bicêtre et finalement à s'exiler aux Etats-Unis : c'est à l'étranger que ses apports pédagogiques sont enfin reconnus et qu'il trouve la consécration de son œuvre (Gateaux-Mennecier, 1989 ; Jeanne, 2008). Précurseur d'une éducation complète pour tout enfant basée sur une méthode active, à partir de ce que l'enfant sait et peut, Seguin prenait en considération les anomalies mais n'y réduisait jamais l'enfant et orientait son diagnostic clinique « vers les possibles, vers l'à-venir » (Jeanne, 2008, p. 125). Hyppolite Vallée lui succèdera à Bicêtre avant d'ouvrir sa propre fondation, destinée aux enfants arriérés de famille riche.

Instituteur, Gustave Baguer (1858-1919) a fondé et dirigé dès 1893 l'Institut des sourds-muets à Asnières. Il y instruit également, à partir de 1902, des aveugles, à commencer par des sourds et aveugles (Vial, Plaisance & Stiker, 2000). En 1898, il élargit son action institutionnelle aux « arriérés » et aux « instables » Vial et *al.* 2000, p. 40). Il participe aux débats autour de la création de classes spéciales et à la Commission interministérielle, dite Commission Bourgeois, réunie en 1904-1905, qui précède et prépare la loi de 15 avril 1909 relative à la création des classes et écoles de perfectionnement pour les enfants dits arriérés⁹⁴.

⁹³ Yves Jeanne (2007) souligne que le postulat scientifique d'Itard s'est avéré en partie erroné mais opérationnel pour l'action.

⁹⁴ Se reporter à la section 1.3.3.1.

Parallèlement des initiatives existent dans d'autres pays d'Europe ou à l'international en faveur des sourds-muets et aveugles⁹⁵ (Gardou & Plaisance, 2014). Le pédagogue suisse Pestalozzi, s'inspirant de l'*Emile* de Rousseau, tente d'inaugurer de nouvelles méthodes éducatives, y compris à une formation professionnelle, basées sur une approche concrète et progressive en faveur des enfants pauvres qu'il recueille dans sa propriété de Neuhof⁹⁶ puis dans l'exercice de ses fonctions et responsabilités dans des instituts tel que celui d'Yverdon (Buisson, 1911 ; Pull, 2010).

1.1.2 - La phase organisationnelle 1882-1909 : le rôle des aliénistes

L'œuvre pionnière démontre qu'une dissociation s'opère entre l'incurabilité du déficit physique ou sensoriel et l'incapacité qui en résulte, sur laquelle il est possible d'agir (Ville, Fillion & Ravaud, 2014) ; notamment avec le développement des méthodes de communication qui préfigurent le grand mouvement d'éducation de la période allant du XIX^e siècle jusqu'à l'institutionnalisation du XX^e siècle (Barreyre, 2000). Sous la Troisième République, sont instaurées les lois Ferry, dont celle de mars 1882 qui rend l'instruction primaire obligatoire de six à treize ans et qui précise dans son article 4 : « qu'un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds-muets et aux aveugles »⁹⁷. Il n'est encore pas question ici d'officialiser l'enseignement des enfants qualifiés d'idiots ou d'arriérés (Fuster & Jeanne, 2009).

Les pionniers ont conçu leurs pratiques éducatives innovantes en créant des classes ou instituts destinés à un public défini, les aveugles ou les sourds-muets ou les idiots, afin de leur dispenser une éducation basée sur des méthodes adaptées (Stiker, 2013). Dans le sillage de Seguin, des médecins aliénistes s'investissent dans l'action curative auprès des idiots et défendent l'idée d'une action pédagogique systématique, spécifique et appropriée ; citons au passage Belhomme, Ferrus, Falret, Voisin⁹⁸ ou Delasiauve, qui s'attache également à

95 Citons l'exemple de Laura Dewey Bridgman qui, avant Helen Keller ou Marie Heurtin, fut la première sourde-muette et aveugle connue à accéder à la lecture et à l'écriture (voir le site : <http://www.perkins.org/history/people/laura-bridgman>).

96 Voir, sur le site de l'IFE, l'article en ligne du Dictionnaire de pédagogie de F. Buisson : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3376>

97 Journal officiel de la République Française du 29 mars 1882.

98 Création d'une école orthophrénique pour les aliénés qui sera transplantée à Bicêtre (Gateaux-Mennecier, 1989).

l'éducation des filles idiotes, (Barreyre, 2000 ; Gateaux-mennecier, 1989). Ces tentatives isolées ne sont guère soutenues par les pouvoirs publics avant l'arrivée de Désiré-Magloire Bourneville, médecin aliéniste, qui entreprend par son action politique une œuvre réformatrice d'envergure dans les domaines assistanciel, sanitaire et hospitalier (Gateaux-Mennecier, 1989 ; 1993).

Sur un plan sociologique, Bourneville introduit une rupture quant à la logique d'enfermement et aux archétypes de l'*idiotie*, alors considérée comme un état d'incurabilité irréversible⁹⁹. Il relativise les conceptions héréditaristes en introduisant dans une perspective multidimensionnelle des variables environnementales (conditions de vie économiques, sociales et familiales) « dans lesquelles l'idiotie s'inscrit ou se construit » (Gateaux-Mennecier, 1989, p. 107). Soutenant les principes d'éducabilité et d'action préventive, il institutionnalise, auprès d'un public parfois lourdement handicapé, l'action médico-pédagogique bimodale¹⁰⁰ au sein de l'« asile-école » de l'hôpital de Bicêtre où il exerce (Gateaux-Mennecier, 1989, 1990, 1993 ; Vial, 1990)¹⁰¹. L'organisation ouverte, que l'on qualifierait aujourd'hui d'« éclatée », de la structure, qui implique des déplacements entre les différents pôles, démontre la pertinence et le caractère original et annonciateur de la structure dans l'optique d'un retour vers le monde ordinaire (Gateaux-Mennecier, 1989, p. 156). À cet effet, Bourneville y préconise les visites, les congés et le contact avec la famille. En rapport avec notre objet, mentionnons enfin sa préoccupation importante pour la formation et l'avenir professionnels des idiots : à Bicêtre dans des ateliers d'apprentissage, il s'emploie à les former à diverses tâches pratiques de l'époque qui doivent leur permettre d'assurer leur subsistance. Pensé sur le modèle de l'alternance, cet enseignement, adapté aux difficultés des jeunes, vise l'insertion sociale. Modestement rémunéré, le travail des ateliers est largement autoconsommé à Bicêtre (production de chaises, de meubles, d'objets, de linge de maison, jardinage). L'orientation rentabiliste des pouvoirs publics exige la justification financière de la structure. À l'issue de cette formation professionnelle effective,

⁹⁹ Les représentations conceptuelles de l'*idiotie* innée ou acquise, appelée par Pinel *idiotisme*, la représentant comme un affaiblissement intellectuel et une aberration de la raison, sont associées par certains à l'idée d'un état animal archaïque (Gateaux-Mennecier, 1989).

¹⁰⁰ Basée sur l'éducation des fonctions motrices, sensorielles et intellectuelles ainsi que sur l'instinct d'imitation, sur la participation active et la manipulation, principes fondateurs de l'Éducation nouvelle du XX^e siècle.

¹⁰¹ Ces références sont ensuite citées par tous les auteurs contemporains qui abordent les questions d'intégration et d'inclusion scolaires.

l'accès à un travail restant très aléatoire, certains sont embauchés à l'hospice, d'autres sombrent dans la déchéance sociale en raison de la gravité des atteintes récessives ou invalidantes. Ainsi se fait jour, l'idée d'un asile spécial pour les adultes, qui permette la poursuite du perfectionnement intellectuel et professionnel, en raison de l'intérêt thérapeutique du travail et afin d'éviter l'exploitation des travailleurs aliénés et idiots les plus lourdement atteints (Gateaux-Mennecier, 1989). Peut-on considérer que l'emploi des idiots à l'asile préfigure l'atelier protégé, et entrevoir dans ce projet d'asile spécial pour adultes une forme d'anticipation de ce que seront plus tard les Centre d'Aide par le Travail institutionnalisés par la loi de 1957¹⁰² ? Nous pouvons du moins supposer que le travail précurseur de Bourneville et de ses confrères aliénistes tombés dans l'oubli, participe d'une évolution sociale en faveur de l'insertion socioprofessionnelle des anormaux. Bourneville, motivé non par l'objectif de bénéfices sociaux mais par la perspective scientifique de curabilité de l'idiotie, qu'il n'hésite pas à utiliser dans son argumentation auprès des pouvoirs publics (Gateaux-Mennecier, 1989), s'est, malgré sa ténacité, heurté à leurs résistances. Il ne verra pas aboutir l'ensemble de son programme de réformes politiques en faveur des idiots. Néanmoins les prémices des grandes orientations préconisées depuis le XX^e siècle sont posées : la prévention et l'intervention précoce, l'éducation médico-pédagogique, l'intégration en milieu ordinaire, l'esquisse des formes thérapeutiques ambulatoires, la valeur thérapeutique du travail, l'amorce d'un service de suite pour les élèves devenus adultes.

Dans une volonté sociale de redressement traduite par la médecine orthopédique du XIX^e siècle et de prophylaxie issue de la médecine hygiéniste, l'époque figure une phase organisationnelle bouillonnante entre la naissance de la psychiatrie sur le modèle de l'internement, la création des premières institutions spécialisées en parallèle de mesures judiciaires à l'égard des jeunes délinquants, les balbutiements de la protection de l'enfance, l'institutionnalisation de l'assistance et l'émergence d'un mouvement pédagogique en faveur de l'éducation spéciale (Barreyre, 2000 ; Gateaux-Mennecier, 1989 ; Plaisance, 2000 ; Stiker, 2013 ; Ville, Fillon & Ravaut, 2014). Pinell et Zafiroopoulos (1983)

¹⁰² La loi du 23 novembre 1957 « Sur le reclassement des travailleurs handicapés » institue les Ateliers Protégés, fonctionnant sur le modèle de l'entreprise et devenus en 2005 des entreprises adaptées, ainsi que les CAT, devenus ESAT, rattachés aux établissements médico-sociaux (EMS).

considèrent ce mouvement en faveur de la scolarisation des anormaux de cette fin de siècle comme inaugural de la prise en charge spécialisée des inadaptations scolaires. C'est dans ce contexte d'aspiration à un nouvel ordre social, que seront créées les premières classes spéciales dites « classes de perfectionnement » en 1909.

1.1.3 - Les classes de perfectionnement ou l'institutionnalisation de l'anormalité

La création des classes de perfectionnement, en 1909, semble s'être opérée sur un malentendu entre les attentes de Bourneville et celles de l'institution scolaire, principalement gênée par le problème de l'indiscipline ou de la déviance (Gateaux-Mennecier, 1989 ; Vial 1990). En raison de l'échec de son projet de centres interdépartementaux, l'aliéniste, en recherche de solutions pour gérer le problème du sureffectif de l'asile de Bicêtre, interpelle les pouvoirs publics pour proposer la création de classes qui pourraient accueillir les « arriérés » définis comme des idiots moins atteints que les autres. L'école accueille alors un petit nombre d'anormaux, parfois lourdement atteints. Dans l'effervescence des différentes délibérations préalables à la loi de 1909¹⁰³, deux conceptions s'opposent (Vial, 1990). D'une part, celle du triage définitif, sur la base de critères indiscutables d'enfants nécessitant une pédagogie spéciale, qui correspond à l'approche psychométrique défendue par Binet et Simon : leur conception de l'arriération comprend à la fois une étiologie et un pronostic définitif. D'autre part, dans ce que l'on peut considérer comme l'esquisse d'une logique de parcours, celle des aliénistes qui souhaitent, au nom du droit et de la justice, que les élèves de ces classes conservent la possibilité de revenir dans l'enseignement ordinaire. Le débat se cristallise autour des questions budgétaires : le sénateur Strauss prévoyait un projet de prise en charge par l'instruction publique de tous les anormaux de 6 à 13 ans et, au-delà de 13 ans, pour leur apprentissage professionnel ainsi qu'en classe maternelle pour une prise en charge précoce. Mais les rapports de force collectifs aboutissent à un projet social détourné de sa visée intégrative initiale, projet ségrégatif éliminant les anormaux d'hospice et ayant pour objectif avoué de rendre les arriérés ou anormaux d'école (c'est à dire dépistés parfois indépendamment de tout échec ou de l'avis des maîtres) utiles à la société, dans une opposition utilité sociale/

¹⁰³ 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 arriérés.

déchet, bien en-deçà des attentes des aliénistes (Vial, 1990, 2003 ; Gateaux-Mennecier, 1989). L'école étant devenue obligatoire, la fonction d'exclusion passe à présent par l'enseignement spécial (Vial, 1990).

La loi du 15 avril 1909, « produit d'une histoire complexe » (Dorison, 2006) instituant les écoles et classes de perfectionnement, constitue l'étape législative fondatrice de l'enseignement spécialisé français (Fuster & Jeanne, 2009). L'évocation de sa genèse, permet d'éclairer encore la réalité actuelle par « la trajectoire historique qui lui donne sens » (Vial, 1990, p. 22). En effet, c'est au cours de ces événements que sont fondées les pratiques catégorielles basés sur les tests psychologiques, dont l'école française est encore partiellement tributaire ; et qui ont eu pour conséquence l'éviction de certains élèves du cursus normal, ou tout du moins leur orientation vers des structures séparées (Vial, 1990). Comme le souligne Gateaux-Mennecier (1989, p. 119), « à l'interrogation scientifique de la conformation du crâne se substitue à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle le souci de la 'conformisation' de la pensée ». Le développement de la notion de dégénérescence, associée au mouvement du darwinisme social constituant « le creuset de l'eugénisme » (Stiker, 2013 ; Ville, Fillion & Ravaud, 2014), se traduit en France par une volonté d'hygiénisation morale de la société par rapport à l'alcoolisme et aux mauvaises mœurs, associés aux classes populaires (Barreyre, 2000 ; Gateaux-Mennecier, 1989, 1990, 1993). Cette tendance à la prophylaxie sociale associe anormalité et criminalité (Vial, 2003). L'analyse sociohistorique démontre que la référence à la notion d'arriération, interprétée comme une inaptitude innée, tend à essentialiser, malgré des critères descriptifs très aléatoires, la déviance ou la résistance aux contraintes normatives selon le modèle médical. Cette approche constitue la première séquence institutionnelle de la médicalisation de l'échec scolaire (Gateaux-Mennecier, 1990, 1993), thématique fréquemment invoquée depuis les années 1960 (Morel, 2014). Pour nuancer le propos, il convient de rappeler que des travaux récents de recherche en psychologie, au-delà des polémiques suscitées par ces pratiques différentielles, analysent le projet de Binet comme une tentative d'objectivation du niveau d'arriération dans la visée sociale d'un projet d'orientation adaptée, sans nécessairement l'associer aux théories eugénistes de l'intelligence basées sur la craniométrie (Huteau, 2007 ; Rosencwajg, 2011). Barreyre (2000) affirme qu'il s'agit de mesurer et de comprendre les écarts de performances entre sujets aux mêmes mensurations céphaliques.

Par ailleurs, Binet défendait des classes localisées au sein de l'école ordinaire ou annexées, alors que Baguer demandait des écoles et internats spéciaux (Vial, 1990). Dès lors, à travers le rapport entre médicalisation et scolarisation de l'enfance (Vial, 1990), s'instaure le conflit éducation/santé qui perdure jusqu'à nos jours (Gateaux-Mennecier, 1989), un régime de confrontation de la médecine et de la pédagogie, néanmoins nourri de collaborations (Vial, 1990), tenant au fait « qu'elles se rencontrent aux limites de leur pouvoir respectif » (Mazereau, 2006, p. 11). On pourrait ajouter dans cette interaction, le rôle de la psychologie, qui s'émancipe partiellement de la médecine, et semble parfois prétendre arbitrer ce rapport, comme le donne à penser la posture dominante d'Alfred Binet dans le débat sur l'institutionnalisation de l'éducation spéciale.

Le concept de perfectionnement ou de perfectibilité (Pull, 2010) domine cette période, en référence aux Lumières et à l'humanisme ; le XIX^e siècle s'attache à l'idée de perfectionnement moral et intellectuel de l'humanité (Vial, 1990). Selon Gateaux-Mennecier, ce terme euphémise la fonction aseptisante et relégatoire de ces classes « fourre-tout »¹⁰⁴ (1990, p. 113), qu'elle qualifie d'« institutions de régulation sociale » (Gateaux-Mennecier, 1993, p. 187). Utilisées comme classes de rattrapage, elles se développent très peu jusqu'en 1945 (Chauvière, 1980 ; Dorison, 2006), généralement sur des initiatives locales (Vial, 1990). Les enseignants y sont plutôt hostiles et le maître spécialisé subit l'ostracisme de ses élèves. En effet, cette réforme prend sa source dans des projets experts et militants et non dans la masse des enseignants relativement indifférents à la question. Une commission¹⁰⁵ est chargée des procédures de recrutement qui varient localement, comprenant une part d'élèves gravement infirmes, plutôt issus de classes moyennes ou aisées, et, progressivement, de plus en plus d'enfants « instables » de couches populaires, mais sans handicap avéré. Sans que le mot soit utilisé, l'aspect ségrégatif est déjà évoqué par ceux qui souhaitent que l'enfant soit maintenu proche de son milieu (Vial, 1990). Cette double fonction intégrative/ségrégative s'effectue selon un clivage qui témoigne d'un traitement différentiel corrélé à l'appartenance sociale des élèves et de leur famille (Vial,

¹⁰⁴ Ces classes constituent une réponse institutionnelle, à la fois au projet d'« écoles de réforme » pour traiter l'indiscipline (Muel-Dreyfus, 1975) et de classes d'accueil des enfants présentant une infirmité. Vial (2003) souligne que minoritairement dans la tradition Freinet, certains maîtres en feront plus tard des lieux de résistance à la sélection scolaire.

¹⁰⁵ Composée de l'Inspecteur primaire, d'un médecin et d'un directeur ou instituteur de classe de perfectionnement puis dès 1944 d'un psychiatre (Vial, 1990 ; Fuster & Jeanne, 2009).

2003). L'éducation y est définie à la négative : il s'agit de se contenter d'une « pédagogie des rudiments » dont le but est de donner les moyens de se débrouiller dans la vie quotidienne, d'apprendre un « métier simple » (Vial, 1990, p. 157), alors que pour l'idiot considéré comme non perfectible, Binet préconise des garderies établies à la campagne¹⁰⁶ (Gateaux-Mennecier, 1989, p. 239). Dorison (2006, p. 51) synthétise les différentes interprétations sociohistoriques des modes d'orientation en classe de perfectionnement comme « l'articulation de trois histoires différentes : celle des catégories savantes, celle des classifications à l'œuvre dans les réglementations scolaires, celle des pratiques ordinaires d'orientation à l'école primaire » dont elle souligne les ambiguïtés et les contradictions.

1.2 - L'APPROCHE CLASSIFICATOIRE : DE L'ARRIÉRATION AUX BEP/TFC¹⁰⁷

À partir du concept d'arriération mentale, se construit la typologie d'un ensemble de difficultés d'accès au langage, à la conceptualisation, et aux normes scolaires et culturelles du monde ordinaire, synthétisé au XX^e siècle sous le terme de *handicap mental*. Cette labellisation générique recouvre en réalité un vaste ensemble catégoriel dont les contours peuvent varier selon les approches et les contextes. Si catégories médicales et catégories scolaires s'entrecroisent et se confondent parfois, nous constatons que, dès le début du XX^e siècle, la psychométrie instaure, entre ces deux ensembles, une séparation qui perdure encore aujourd'hui.

1.2.1 - La catégorisation : une recherche d'ordre et de maîtrise

L'idée de catégorie est originellement attribuée à Aristote et désigne la qualité attribuée à un objet puis, chez Kant, un concept fondamental de l'entendement (Rey, 2005 ; 2010). Le verbe grec signifie étymologiquement « parler contre, accuser, blâmer » ou « énoncer, signifier, affirmer » (Rey, 2010, p. 390). Au XVIII^e siècle apparaît l'idée de classer par catégorie puis être classé ou étiqueté vers 1900 (Rey, 2010), complétée par la notion de taxinomie, apparue au XIX^e siècle. La catégorisation relève d'une opération de classification (Paugam, 2013c) qui procède nécessairement d'une simplification de l'objet,

¹⁰⁶ Projet qui se pérennise par le développement des institutions spécialisées isolées loin des villes (Chauvière, 1980 ; Fuster & Jeanne, 2009).

¹⁰⁷ Besoins éducatifs particuliers/ Troubles des Fonctions Cognitives.

sur la base de critères définis à partir d'un inventaire préalable. Les classifications nosographiques internationales se sont construites sur un principe étiologique évoluant vers des approches par critères descriptifs ou constellations de syndromes (Barreyre, 2000). Le besoin d'ordre et de maîtrise, issu de l'âge classique, s'exprime avec le développement de la médecine orthopédiste puis hygiéniste d'une part, aliéniste d'autre part. La naissance de la psychiatrie s'accompagne d'une volonté d'hygiène mentale et sociale en écho à celle des maladies (Barreyre, 2000 ; Ville, Fillion & Ravaud, 2014).

Au XIX^e siècle, l'idée de dégénérescence accompagne les descriptions des goitreux, crétins, arriérés, imbéciles ou idiots et le développement de la craniométrie. Une fièvre classificatoire s'empare de l'époque dont nous synthétisons ici les principaux traits évoqués par les spécialistes de ces questions. On parle globalement des « anormaux », terme qui recouvre un champ sémantique fluctuant et contradictoire (Vial, 2011) et peut, selon les contextes, prendre un sens plus limitatif : sourds ou aveugles, « déficients mentaux ou déficients intellectuels profonds » (Vial, 1990, p. 29). La notion générale d'idiotie est remplacée, au détour du siècle, par celle d'arriération, terme générique recouvrant différents degrés du moins au plus atteint (dégénéré, imbécile, idiot). L'arriération grave peut être considérée comme incurable, inéducable ou imperfectible. Les travaux socio-historiques démontrent l'imprécision et l'hétérogénéité des situations décrites sous les termes d'idiotie et d'arriération (Gateaux-Mennecier, 1990, 1993 ; Vial, 1990, 2011). Les classifications sont fondées sur des critères tantôt étiologiques (associés ou non à des maladies), tantôt sociaux (en termes d'inadaptation) ; les nomenclatures variées, parfois ambiguës, cherchent à distinguer malades mentaux et anormaux, ou instables et indisciplinés (Vial, 2011). Au début du XX^e, apparaît l'idée de débilité comme une catégorie légère de l'arriération. Sous l'influence de la psychométrie naissante, l'arriération, progressivement considérée comme inhérente à l'individu est corrélée à la difficulté scolaire (Gateaux-Mennecier, 1993, p. 68, 108) et distinguée théoriquement de l'indiscipline ou de l'idiotie. Sur la base de tests psychologiques, issus du modèle de l'Echelle métrique de l'intelligence de Binet et Simon qui ont inventé la notion surannée d'âge mental (Huteau, 2007), transformée par Stern en Q.I (Rosencwajg, 2011), les enfants sont catégorisés empiriquement en fonction d'un potentiel intellectuel théorique (Vial, 1989). La catégorisation divise alors les sujets entre les débiles éducatibles dits « arriérés d'école » et les idiots ou imbéciles dits « arriérés

d'asile » et établit, sur le plan des directives législatives, une distinction entre « les anormaux d'école » et « les anormaux d'asile », ces derniers étant principalement identifiables par leurs stigmates corporels (Mazereau, 2006, p. 12 ; Vial, 2011 ; Zaffran, 2007a). À noter que sont laissés pour compte les infirmes moteurs dont personne ne semble se préoccuper à l'époque¹⁰⁸ (Vial, 2011).

La volonté intense de classification de cette période peut être attribuée à la croyance que, de celle-ci, dépendent les mesures à prendre (Hugon & Vial, 2009 ; Vial, 2011), comme pour Decroly qui n'échappe pas à cette mode, dans l'idée qu'une description objective des faits et une unification des différentes approches peut permettre la généralisation et la souplesse du classement¹⁰⁹. L'apparente logique de l'adéquation peut être décryptée sur un plan sociologique. Alors que l'organisation du système éducatif français est essentiellement structurée sur le modèle de la classe primaire unique, donc sans véritable rapport avec un niveau d'acquisition donné à un âge précis (Mazereau, 2006, Vial, 1990), l'exigence de triage des élèves répond à des préoccupations sociales, différant selon les acteurs et les enjeux corporatistes de leur profession (enseignants, médecins ou psychologues) ou leurs combats idéologiques (Muel-Dreyfus, 1975 ; Plaisance, 2000 ; Vial, 1990). Ainsi, affirme encore Gateaux-Mennecier, la batterie des psychopédagogues va effacer « la portée pénalisante du discours sur la déviance » au profit « d'une traduction psychologique et innéiste d'un processus acculturatif dont l'individu seul porte le poids » (1993, p. 187). Nécessaires à notre intelligibilité du monde, les catégories conceptuelles n'existent réellement que dans notre esprit et n'ont de valeur que pour en étudier les propriétés particulières comme le soulignait déjà Claude Bernard dans son *Introduction à la médecine expérimentale* parue en 1865 (Bernard, 1865/1984). Depuis plus d'un siècle, la manie de la catégorisation pousse médecins, éducateurs, administratifs et psychologues à repérer, classer et nommer les enfants et adolescents que le système éducatif institutionnel peine à socialiser et à enseigner (Hugon & Vial, 2009). Bien que ce discours de la classification, construit sur un modèle médical, produise son lot d'incassables et de *border line* du système éducatif (Barreyre, 2000), ces pratiques perdurent en parallèle au développement des

¹⁰⁸ Alors qu'ils contribueront largement au XX^e siècle aux différents mouvements associés aux *Disabled peoples*, voir sur ce point la section 3.3.2.

¹⁰⁹ Voir à ce sujet *La classification des anormaux* d'Ovide Decroly publiée en 1905 et accessible en ligne : <https://ia600208.us.archive.org/17/items/laclassificatio00decrgoog/laclassificatio00decrgoog.pdf>

approches situationnelles, comportementales et environnementales. Comme le souligne Vial (2011), quel que soit le paradigme, si l'on perçoit bien l'usage de cette volonté catégorielle sur le plan des dispositions financières, doit-elle, pour autant, continuer à guider et à fonder les pratiques d'éducation ou d'orientation ? Ou ne devrait-on pas se demander si, « loin de répondre en premier lieu à une volonté d'ordre d'un ensemble donné », le processus classificatoire n'aurait pas pour principal objectif de donner, en réponse à des processus exclusifs, « une place aux éléments qui *à priori* n'ont pas ou n'ont plus de place dans cet ensemble » (Barreyre, 2000, p. 6 ; Weislo, 2012). Selon Barreyre, c'est peut-être à cette préoccupation que la nouvelle classification internationale dite *Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé* (publiée en 2001) cherche à répondre, en tout cas peut-on en émettre l'hypothèse. Nous aborderons dans les prochaines sections, la manière dont le système éducatif français s'est emparé de ce nouveau paradigme pour reconstruire un système séparatiste et de nouvelles organisations catégorielles au sein même du système dit *inclusif*.

1.2.2 - L'évolution sectorielle du XX^e siècle : le détour ségrégatif

L'expérience de Bicêtre constitue, pour certains historiens, « le vecteur de la constitution du champ de l'enfance inadaptée » (Gateaux-Mennecier, 1993, p. 181). Dès la création des classes de perfectionnement, l'intégration sociale des enfants anormaux est organisée paradoxalement sur le modèle de la mise à l'écart dans la visée du retour en classe ordinaire (Fuster & Jeanne, 2009).

Le XX^e siècle voit s'organiser la protection de l'enfance anormale ou en danger en trois principaux secteurs : celui de la pédopsychiatrie qui prend son essor, celui de la justice et/ou de la protection sociale assistancielle, celui des institutions médico-pédagogiques précédées par les sociétés de patronage (Chauvière, 1980 ; Muel-Dreyfus, 1975). Délinquance, « prédélinquance » ou danger moral et déficience¹¹⁰ fusionnent sous la notion d' « enfance inadaptée »¹¹¹, utilisée par le pédopsychiatre Georges Heuyer et officialisée par le régime de

¹¹⁰ La Charte de l'enfance déficiente officialise la notion en 1936 prévoyant l'abandon du caractère facultatif des classes de perfectionnement et la création d'IMP (Institut Médico-Pédagogique) selon Barreyre (2000).

¹¹¹ De nombreuses désignations se recoupent autour de ces notions : enfance malheureuse, en danger, vagabonds, déficients, débiles, arriérés, caractériels, malades (démence, psychoses) etc. Voir à ce sujet Chauvière (1980) et la nomenclature du Dr Lagache (Lagache, 1946).

Vichy sur la base d'une politique familialiste (Barreyre, 2000 ; Chauvière, 1980 ; Ville, Fillion & Ravaud, 2014). Dans la période de l'Après-guerre, se développe et se structure le secteur médico-éducatif, sous l'égide du ministère de la santé, autour d'associations de familles, d'enseignants et/ou parfois de médecins, ces différentes catégories pouvant se recouper¹¹² (Chauvière, 1980 ; Fuster & Jeanne, 2009). Barreyre (2000) démontre des basculements sémantiques au cours du XX^e siècle dans la logique classificatoire : celui de 1943, qui entraîne le regroupement de l'enfance déficiente et en danger sous le thème de l'inadaptation ; celui des années 1970-80 avec la différenciation de l'inadaptation et de la déficience officialisée par le rapport Bloch-Lainé en 1967 et institutionnalisée par les nouvelles Annexes XXIV en 1989¹¹³ ; enfin celui de la logique environnementale pour expliquer l'exclusion. Le consensus autour de la débilité endogène, organiciste et incurable, prônée par des psychologues comme René Zazzo, est toujours d'actualité dans les années 1950-1960, au cours desquelles commence à se structurer le partage de lignes du XX^e siècle entre secteur de l'enfance inadaptée, enseignement spécialisé et secteur psychopédagogique (Dorison, 2006 ; Mazereau, 2004). La classification médico-pédagogique qui complète la classification médico-psychologique (Lagache, 1946) a pour fonction de « faire correspondre aux équipements existants une distribution simplifiée et graduée » des cas décrits par la première, comme le souligne Chauvière (1980, p. 102). Cette opération de « naturalisation » est renforcée par un objectif de triage et d'adéquation de la rééducation au service du redressement de la France par le travail (p. 73-107) ; un médecin du conseil technique, répondant à « la double commande d'expertise et de pronostic » (p. 248), évoque la « fidélité canine » des débiles les plus profonds, ou parle de « robot dressé à des fonctions simples » sous une apparente bienveillance à l'égard des différentes catégories (Barreyre, 2000, p. 71-72 ; Chauvière, 1980, p. 105-106). L'institutionnalisation de l'éducation spécialisée, fondée sur sa culture propre, marque globalement un « verrouillage » (Chauvière, 1980, p. 207-247), une rupture entre ce secteur rattaché au ministère de la santé

¹¹² La mobilisation des familles, qui a joué un rôle central dans toutes les avancées sociales autour de ces questions se traduit par la constitution des associations nationales telles que l'Unapei en 1960 qui favorise le développement des IMP (Barreyre, 2000 ; Ville, Fillion & Ravaud, 2014).

¹¹³ Les Annexes XXIV réglementent à partir d'un décret de 1956, les établissements privés du secteur médico-social et en permettent le financement par la sécurité sociale. Révisées en 1989, elles sont à présent codifiées par le CASF.

et celui de l'éducation nationale¹¹⁴ ; à partir de ce moment, dans un processus exclusif réciproque, s'instaure une culture de la séparation entre ces deux secteurs, encore prégnante de nos jours malgré les partenariats existants (Barreyre, 2000 ; Chauvière, 1980 ; Mazereau, 2004).

Parallèlement, l'implantation des classes spécialisées se développe en relation avec la densité du système d'offre d'équipement et de prise en charge spécialisée (Vial, 1990). En 1947, le plan Langevin-Wallon dessine les grandes lignes d'une école démocratique. La massification scolaire, engagée en 1959 par la loi Berthoin, a pour corollaire le développement et la banalisation du thème de l'échec scolaire¹¹⁵ traité par la relégation en classes spécialisées (Fuster & Jeanne, 2009 ; Mazereau, 2006 ; Morel, 2014) ; ce qui entraîne la multiplication des classes de perfectionnement, la création des sections d'éducation spécialisées (SES) dans le second degré¹¹⁶ et intensifie la présence des jeunes handicapés en institutions médico-sociales avec la systématisation du dépistage psychométrique. Ces méthodes posent néanmoins la question éthique de la justesse de l'étiquetage (Dorison, 2006). À partir des années 1960, les progrès des connaissances biologiques réfutent les théories héréditaires tandis que les approches psychanalytiques et sociologiques, en pleine expansion, invoquent d'autres étiologies comme le rôle de l'environnement socio-économique et remettent en cause une approche univoque pour mettre en avant l'idée de processus (Dorison, 2006 ; Vial 1990). Le développement de l'éducation et de la médecine reculent les limites de l'éducabilité des jeunes « mongoliens¹¹⁷ » (Vial, 1990, p.168). Dès les années 1970, la psychiatrie, contestant la notion d'inéducabilité, interroge les catégories savantes tandis que les réglementations scolaires perdurent (Dorison, 2006). Par ailleurs, la critique sociologique dénonce les

¹¹⁴ À la marge, des associations existent aux intersections des deux secteurs : citons l'exemple des CEMEA qui interagissent entre différents mouvements sur les domaines de l'éducation aux loisirs (centre de vacances) et de la formation.

¹¹⁵ L'expression apparaît sporadiquement dès les années 1940, se rapportant à des situations marginales évaluées par rapport à des aptitudes. Son usage se régularise dès les années 1960, notamment dans des circulaires visant la création de dispositifs d'accompagnement (Morel, 2014)

¹¹⁶ De 1145 en 1950, les classes de perfectionnement passent à 3603 en 1963 et 15 270 en 1970 selon Fuster & Jeanne (2009). Les SES sont officialisées en 1967, suite à la circulaire de septembre 1965 organisant les modalités de scolarisation des enfants inadaptés et l'accès au second degré. Il existe également des écoles nationales de perfectionnement, s'adressant aux débiles moyens avec troubles associés et comprenant des internats.

¹¹⁷ Appellation surannée désignant les personnes porteuses de Trisomie 21 en raison de la forme de leur visage et de certains signes corporels que l'on associait au type mongol. Cette référence à la race considérée comme inférieure, établie par Down, perdure dans l'appellation anglo-saxonne *syndrome de Down* (Diederich, 2004).

conditions de production de la catégorie de débilité et l'aspect « idéal typé » des tests en rapport aux normes sociales des familles dites « saines » (Barreyre, 2000, p. 51 ; Hugon & Vial, 2009 ; Gateaux-Mennecier, 1990 ; Vial, 1990). Publiée en 1990, la recherche de Nicole Diederich analyse les parcours de jeunes adultes ayant été « scolarisés » en milieu protégé dans les années 1965-70. Elle démontre comment des jeunes de milieu défavorisé ont vécu la ségrégation en institution médico-sociale et ont été limités dans leurs accès aux apprentissages : certains ont réussi néanmoins à en bénéficier et à s'insérer en milieu ordinaire ; d'autres ont été mis sous tutelle sans en avoir été informés ; des jeunes filles ont été, selon une pratique encore courante dans les années 1990, stérilisées à leur insu. Un certain nombre en restent amers et marqués parfois par des passages en psychiatrie, dus à des situations mal gérées sur le plan social. Issue du monde anglo-saxon dans les années 1960, la notion de handicap « socio-culturel », impliquant compensation, a été interrogée en relation avec la question de l'échec scolaire (Hugon & Vial, 2009 ; CRESAS, 1978). Si Bourdieu et Passeron (1970) expliquaient les inégalités de réussite par des inégalités de capital culturel¹¹⁸, socialement déterminées, les travaux des chercheurs du CRESAS¹¹⁹ ont introduit l'idée de facteurs socio-institutionnels en œuvre dans les processus d'apprentissage en cadre scolaire. L'analyse sociologique, centrée sur les rapports de classes, concevait l'entreprise scolaire comme une tentative d'acculturation moralisatrice bourgeoise à laquelle elle a attribué la construction de l'échec scolaire (Pinell & Zafiropoulos, 1983 ; Vial, 1990).

Trois principales approches de la déficience intellectuelle -organiciste, psychométrique, sociologique- ont traversé le XX^e siècle, qui sont à l'initiative de pratiques soit complémentaires soit diamétralement opposées. La sectorisation voit se développer trois types d'institutions dédiées à la prise en charge de l'inadaptation au sens large du terme : l'enseignement spécialisé pour les *débiles légers*, le secteur médico-social et pédagogique pour les *débiles moyens* (avec troubles associés) ou les *caractériels*, la psychiatrie pour les

¹¹⁸ On se rapporte ici à la notion de handicap socio-culturel.

¹¹⁹ Le CRESAS, Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire, créé en 1969, est une unité de recherche de l'INRP qui étudie les conditions psychopédagogiques et les contextes institutionnels et sociaux favorisant les apprentissages de tous les élèves ainsi que les conditions qui permettent aux enseignants et aux éducateurs de s'engager dans la transformation de leurs pratiques (<http://www.inrp.fr/politique/unite/cresas>).

inéducables, sans parler du secteur judiciaire. L'idée de la cure ambulatoire pour traiter les troubles neuropsychiques ou les troubles du comportement se développe avec la création des centres médico-psycho-pédagogiques, officialisée par décret en février 1963 (Fuster & Jeanne, 2009). Sur le plan scolaire, la notion d'adaptation entre en action en 1970, via les groupes d'aide psychopédagogique (GAPP), remplacés en 1990 par les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), organisations internes à l'appareil scolaire. Parallèlement, la terminologie de la prévention¹²⁰ apparaît afin d'aider ceux dont les difficultés semblent temporaires (Plaisance, 2000). Favorisé par la multiplication des tests et l'apparition de nouvelles catégorisations comme celles des troubles instrumentaux (notamment les dys¹²¹) ou psychomoteurs, le paradigme de l'adaptation pédagogique est rapidement devenu central (Mazereau, 2006 ; Zaffran, 2007a), installant pour longtemps une dichotomie typiquement française entre difficulté scolaire caractérisée par l'inadaptation scolaire et handicap modélisé par la déficience. Cette séparation socialement construite semble fondée sur des critères aussi obscurs que ceux qui différenciaient autrefois les anormaux d'asile des anormaux d'école. Enfin, si les neurosciences ont bouleversé l'approche médicale, le cloisonnement des trois secteurs (médical, psychologie clinique et différentielle, sociologique), demeure et continue à s'affronter dans des querelles d'écoles présidant à l'organisation des pratiques.

D'anormal à arriéré, d'arriéré à débile puis déficient, de l'inadapté à l'élève en difficulté, la catégorisation cherche systématiquement d'abord à définir, ensuite à dépénaliser de l'effet stigmatisant, dans une effervescence terminologique propre à l'époque contemporaine (Gateaux-Mennecier, 1990 ; Morel, 2014 ; Zaffran, 2007a). La focalisation sur les normes scolaires (Hugon et Vial), témoigne d'un « apriorisme culturel » fondé sur leur supériorité présentée comme indiscutable (Gateaux-Mennecier, 1990, p. 52). L'école de la méritocratie entend donner à chacun sa place par une juste sélection des aptitudes (Mazereau, 2006 ; Duru-Bellat 2006). Néanmoins, les effets cumulés du modèle de la pédagogie simultanée¹²², la croyance en « une école neutre, au service de la démocratisation », l'existence du secteur médico-éducatif, et l'organisation de l'enseignement par classes de niveau ont contribué à

¹²⁰ Voir le rapport « Enfance inadaptée » du V^e plan de développement économique et social, années 1966-1970 (Plaisance, 2000).

¹²¹ Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, dysgraphie, dyspraxie...

¹²² Forme et contenu identiques pour tous.

traiter l'hétérogénéité comme une gêne à réduire et à faire prospérer des pratiques « interrogeant peu leurs présupposés » (Mazereau, 2006, p14). Ainsi Stanislas Morel (2014), dans ses travaux portant sur la question de l'échec scolaire, s'est attaché à analyser la médicalisation des difficultés des élèves, en distinguant différentes phases dans cette histoire : la fin du XIX^e siècle et la création de l'anormalité d'école qui, selon Pinell et Zafiropoulos, se révèle dans la confrontation à l'institution, la constituant en « espace social susceptible de révéler des troubles psychologiques passant inaperçus au-dehors » (1983, p. 20) ; à partir des années 1950, le paradigme de l'inadaptation scolaire qui se développe au sein de celui plus global d'enfance inadaptée¹²³ ; dans les années 1970-80, un ensemble composites d'approches psychodynamiques, s'inspirant en partie de la psychanalyse, qui sont à l'initiative de la création des CMPP, CMP, classes spécialisées et du développement massif des professions médico-psychologiques et paramédicales ; enfin, depuis les années 1990, la prépondérance des neurosciences cognitives émergentes et le retour par ce biais des approches organicistes¹²⁴. Or, comme le souligne Morel, il ne s'agit pas ici de dénier toute légitimité à ces pratiques mais plutôt d'interroger l'entrecroisement constant entre la sphère scolaire et la sphère médico-psychologique, l'extension des représentations issues de ces deux « impérialismes » à l'ensemble de la société (2014, p. 27-28). Ainsi, le détour par l'histoire permet-il de rompre avec certaines évidences et « de ne pas prendre pour argent comptant la rhétorique de l'innovation scientifique qui accompagne chaque reformulation médico-psychologique de l'échec scolaire » (Morel, 2014, p. 22 ; Plaisance, 2000). D'autre part, la large diffusion de ces savoirs conduit « à un renouvellement des analyses des rapports de pouvoir induits par la maîtrise de ces savoirs »¹²⁵ (Morel, 2014, p. 30) en y introduisant le rôle des familles, qui se les approprient et les mobilisent comme moyen de pression afin de faire valoir leurs propres intérêts auprès de l'institution.

¹²³ Synthétisant des apports de la psychologie, de la psychométrie, de la psychanalyse et de la génétique, elle est largement soutenue par la neuropsychiatrie infantile naissante dont le chef de file est Georges Heuyer (Morel, 2014).

¹²⁴ Dont le professeur Debray-Ritzen, s'inspirant des méthodes anglo-saxonnes, avait esquissé les prémises en (Morel, 2014 ; Pinell & Zafiropoulos, 1983)

¹²⁵ Dans les années 1970, les travaux de Muel-Dreyfus et Pinell & Zafiropoulos interprètent ces pratiques comme exerçant un pouvoir social sur les élèves issus des classes populaires et réfractaires à l'ordre scolaire.

1.2.3 - Les Besoins Éducatifs Particuliers, une méta-catégorie contemporaine et internationale

Si, en France, les domaines de la difficulté scolaire et du handicap restent encore théoriquement bien différenciés, le concept de Besoins Éducatifs Particuliers (BEP), créé au Royaume-Uni, a bousculé les catégories administratives existantes tout en s'y superposant. Traditionnellement attribuée au Rapport Warnock (1978) qui fournit la base de l'*Education Act* (1981), la notion de *Special Educational Needs (SEN)* avait originellement pour objet de remplacer les onze catégories britanniques de handicaps définies par des critères médicaux, ainsi que les *slow learners* ou *remedial*, en insistant sur les aspects éducatifs et les difficultés d'apprentissage. Le principe initial du concept est de ne plus considérer les élèves sous l'angle des catégories médicales et des déficits mais en termes de besoins individuels propres à chacun d'eux et de mesures d'éducation spécialisée à mettre en œuvre, ceci sans nuire à l'intérêt des autres élèves et en respectant les limites des ressources attribuées¹²⁶ (Ainscow, 2003 ; Armstrong, 2003 ; Armstrong & Barton, 2003 ; Plaisance, 2000). Sur le plan international, la Déclaration de Salamanque (1994), proclamée par l'Unesco lors de la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, propose un cadre d'action réaffirmant les droits et principes précédemment adoptés¹²⁷, favorisant l'inclusion ainsi que la mise en œuvre de ces principes en prêtant une attention particulière aux personnes handicapées dans un cadre communautaire intégrateur. L'*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*¹²⁸, institution indépendante, a été créée en 1996, afin de fournir un cadre structuré à la coopération européenne dans le domaine de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Elle réunit des représentants de chaque pays membre afin de promouvoir la recherche et les innovations dans ce domaine. En France, l'approche par la notion de besoin particulier apparaît dans la *circulaire 2002-113* du 30 avril 2002 portant sur les dispositifs d'adaptation et de l'intégration scolaires (AIS) dans le premier degré.

¹²⁶ Dans la mesure où le RU passe de 2% d'élèves relevant de prises en charge spécialisées (souvent ségrégatives) à 20% d'élèves susceptibles de présenter un jour des SEN, la mesure présente des contradictions inhérentes au contexte (Armstrong, 2003).

¹²⁷ Dont le droit à l'éducation affirmé dans la Déclaration universelle des droits de l'homme (1949) et le principe de l'École pour tous (EPT), engagement pris lors de la Conférence mondiale de l'éducation pour tous à Jomtien (1990).

¹²⁸ Initialement créée sous la dénomination de *European Agency for Development in Special Needs Education*.

Le besoin éducatif particulier est défini dans une logique « explicitement pédagogique » (Morel, 2014, p. 69) en référence à une situation d'apprentissage (Benoit, 2004). En Belgique, Di Duca a analysé l'équivoque de la notion de besoin, complexe et fuyante, en s'interrogeant sur les logiques qui en sous-tendent l'approche fonctionnelle. Une approche linéaire fait dépendre la prise en charge d'une orientation initiale, sur la base de critères d'évaluation soumis à l'identité de l'offre du service, en raison d'un référentiel conceptuel centré sur l'élève. En intégrant le contexte familial et social, l'analyse situationnelle favorise la pratique de réseau sur un plan structurel « dans une perspective dynamique et relationnelle » afin de « faire lien entre les stratégies d'intégration et les démarches scolaires d'éducation » (2003, p. 47). L'ambiguïté de l'éducation spéciale renvoie à « un va-et-vient entre la définition des institutions, des pratiques et des enfants eux-mêmes, l'une renvoyant le plus souvent à l'autre comme dans un jeu de miroir », selon Plaisance (2000, p. 17) en référence à la métaphore du jeu de langage des professionnels proposée par Woodill et Davidson¹²⁹ autour de l'aspect mystifiant du mot *spécial*. Si l'expression anglo-saxonne *special educational needs* comprend le terme spécial dont on peut penser qu'il se rapporte autant aux besoins qu'aux mesures éducatives à prendre, elle est traduite dans le monde francophone par besoins éducatifs « spécifiques » ou « particuliers » (Plaisance, 2000 ; Thomazet, 2012) qui prend une connotation plus individualisée se rapportant à un profil d'élève¹³⁰. Pensée pour éviter la stigmatisation de l'étiquetage, la labellisation BEP, de par son extension, a favorisé l'imputation des difficultés scolaires à des troubles renvoyant majoritairement à des catégories médico-psychologiques. Désignant à la fois les élèves présentant des déficiences, des maladies, des difficultés d'accès à la langue (allophones), des troubles des fonctions cognitives, du spectre autistique ou de la conduite, mais également les élèves intellectuellement précoces ou à haut potentiel¹³¹, cette méta-catégorie est devenue à l'échelle européenne « un des principaux outils pour penser la différenciation de l'enseignement » et s'étend aujourd'hui à tous types de difficultés nécessitant une prise

¹²⁹ Woodill G. & Davidson I. (1989). Le langage des professionnels de l'éducation spéciale : un cadre conceptuel. *Handicaps & Inadaptations ; les cahiers du CTNERHI*, 47-48, 195-206, cité par Plaisance (2000).

¹³⁰ Plaisance (2012), ce choix est compris comme une volonté de « tourner le dos au passé de nos institutions et de nos pratiques » (p. 212).

¹³¹ Plaisance (2012) précise également que la dyslexie, le désavantage social et la non maîtrise de l'anglais en étaient exclus à l'origine.

en compte sur le plan scolaire (Morel, 2014, p. 69-70)¹³². Cependant la notion de BEP a fait l'objet de critiques récurrentes au fil de son usage, notamment en raison de la centration sur l'apprenant (Armstrong & Barton, 2003 ; Gardou & Plaisance, 2014) et de sa capacité à intégrer « les codes (parfois implicites) et pratiques (parfois sélectives) en vigueur à l'école » (Benoit, 2004, p. 31) ; ce qui constitue une dérive en induisant l'aspect endogène du besoin particulier. En effet, la mise en application du concept est soumise aux contingences contextuelles et aux besoins des professionnels eux-mêmes. Ainsi, en témoignent les effets pervers de la situation en Grande-Bretagne dans les années 1980-1990 où, en raison de l'évaluation de l'efficacité des établissements scolaires dans le cadre du pilotage et de la décentralisation, la pression financière a conduit à une politique compétitive de marché, passant par le repérage des déficits et la pathologisation (Armstrong, 2000, 2003 ; Ainscow, 2003). La multiplication et l'hétérogénéité des modes de ciblage contribue à essentialiser à nouveau la difficulté en l'attribuant à l'individu sur un mode déficitariste ; ceci dans une logique néolibérale, qui exige du système scolaire l'adaptation à la diversité des individus sur un mode individualisé (Morel, 2014 ; Rochex, 2010).

Comme le souligne Thomazet, la catégorisation médicale n'est pas forcément opérante sur le plan pédagogique. Ainsi, propose-t-il de construire des catégories scolairement pertinentes basées sur trois types de besoins repérés par le rapport Warnock : les besoins d'aménagement pour accéder aux enseignements, les besoins d'aménagement dans les programmes, les besoins d'attention particulière « à l'organisation sociale et au climat émotionnel dans lesquels les apprentissages prennent place » (2012, p. 14). La Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE 2011) définit les *Besoins éducatifs spéciaux* comme un « Enseignement conçu pour faciliter l'apprentissage d'individus qui, pour une grande variété de raisons, ont besoin d'un soutien supplémentaire et de méthodes pédagogiques adaptées pour participer à un programme éducatif et atteindre les objectifs d'apprentissage de ce programme » (UNESCO, 2011, p. 82). Une comparaison à l'échelon européen, analysée par Ebersold (2014), montre que l'approche universaliste du BEP semble plus marquée dans les pays dont les systèmes éducatifs sont plus intégratifs et

cohésifs (pays scandinaves ou anglo-saxons)¹³³. L'approche essentialiste à contrario est plus prégnante dans des pays comme la France, l'Allemagne ou la Belgique dont l'organisation scolaire impose un rythme d'apprentissage précis et dont les catégories sont souvent reliées à l'existence de dispositifs afférents. La pluralité des référentiels catégoriels rappelle « qu'une même déficience est conceptualisée diversement selon les normes symboliques et pratiques de l'institution à laquelle elle est référée » (Ebersold, 2014, p. 85).

Zucman (2009), rappelant que l'outil conceptuel BEP est une clé de l'École pour tous, soutient qu'il doit permettre de forger au plan européen un langage commun ; de fonder localement une communauté scolaire d'objectifs entre enseignants, familles et élèves ; enfin d'affranchir professionnels et élèves, à partir d'un égal accès aux aides, des segmentations et hiérarchisations introduites par les réglementations, les classifications et divers étiquetages ainsi que du problème épineux du secret médical ou professionnel, rempart souvent évoqué pour justifier les replis identitaires. Ebersold et Detraux (2013) s'attachent à démontrer en quoi la substitution progressive de la notion de BEP à celle de déficience engendre la perspective égocentrée autour de l'élève en tant qu'objet d'intervention, reliée à un modèle social entrepreneurial. Une confusion s'est installée entre besoin et allocation de ressources additionnelles en raison de l'absence d'analyse opérationnelle des besoins éducatifs. Au lieu de dissocier l'élève de l'institution scolaire, au détriment des formes d'interdépendance qui les unissent, ces chercheurs proposent « un système équitable de coopération plaçant le devenir de la personne au centre », qualifié d'approche polycentrée (Ebersold & Detraux, 2013, p. 111). Dans une perspective écologique qui s'extrait de la notion de service en se focalisant sur la création de contextes favorables, ce modèle dynamique d'un projet de scolarisation diachronique, respectant les rythmes et anticipant les transitions, vise l'autonomisation de l'élève.

En conclusion

L'approche classificatoire, qu'elle se situe sur le versant médical ou sur celui des normes scolaires, conditionne dès l'origine la scolarisation des élèves présentant un handicap ou une différence. Concernant ce qui relève d'un déficit intellectuel, d'une différence de

¹³³ Zucman (2009) cite aussi le Portugal et les pays du sud dont la réglementation est unifiée depuis les années 1980.

fonctionnement cognitif ou de la difficulté scolaire, le champ sémantique de la catégorisation varie sur différents registres : celui du rythme et de l'allure par rapport à un groupe (arriération), celui de l'ignorance (idiot) et du manque de force morale et de caractère, celui de la faiblesse (débilité, infirmité), celui du manque (déficience), enfin celui de la centration sur les particularités individuelles¹³⁴. L'étiquetage demeure stigmatisant en engendrant des stéréotypes (Plaisance, 2012) ; et les mouvements de personnes handicapées revendiquent le fait que tous les être humains ont les mêmes besoins fondamentaux dans une « variabilité humaine » à prendre en considération (Shakespeare & Watson, 1996)¹³⁵. Le système scolaire français, tout en intégrant la méta-catégorie de BEP, maintient parallèlement ses propres codifications, issues des classifications médicales, à savoir, pour la population qui concerne notre enquête, celle de Troubles des Fonctions Cognitives sur laquelle nous reviendrons dans la présentation de notre méthodologie. Néanmoins, la supercatégorie BEP s'inscrit dans le paradigme de l'école inclusive que nous présentons et analysons dans la section suivante au regard de la littérature, des circulaires et des fonctionnements existants.

2. LE DISPOSITIF ULIS AU SEIN DE L'ECOLE INCLUSIVE

Le « détour ségrégatif » (Benoit, 2004 ; Ville, Fillion & Ravaud, 2014) a instauré un repérage effectué par les enseignants priés de désigner les élèves qui leur posent problème et de solliciter les spécialistes (Hugon & Vial, 2009) en « propulsant l'anomalie au premier plan de leur identité » (Benoit, 2004, p. 29). L'institutionnalisation du secteur de l'enfance inadaptée sous l'égide du ministère de la santé s'est payée « d'un déplacement des bénéficiaires par rapport à leur classe d'âge originelle et à l'école qui devrait les accueillir normalement » (Chauvière, 2000, p. 68). Néanmoins, dès la fin du siècle, la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975, qui crée une obligation d'éducation, de formation et d'intégration sociale (art. 1^{er})¹³⁶, préconise « le maintien dans un cadre ordinaire de travail et de vie » pour les personnes handicapées chaque fois que

¹³⁴ L'étymologie des termes renvoie à Rey, 2010.

¹³⁵ Voir à ce titre la vidéo intitulée *Not special needs just human needs* diffusée sur le web en mars 2017 par un collectif en faveur de la défense des personnes porteuses de trisomie 21.

¹³⁶ À l'instar du Royaume Uni où, dès 1970, une loi sur les enfants handicapés (*handicapped*) déclare tous les enfants éducatibles et relevant du ministère de l'éducation (Armstrong, 2003).

leurs aptitudes le permettent (art. 1^{er}) et contribue dès lors à la mise en œuvre du paradigme intégratif en milieu scolaire à l'égard des élèves handicapés. Quelques décennies plus tard, le concept d'inclusion imprègne le monde de l'école, non sans tension dans sa mise en pratique caractérisée par l'hétérogénéité des modèles nationaux. De nouvelles modalités organisationnelles se sont imposées, telles que la notion de dispositif ou de partenariat ; de nouveaux cadres pratiques également, comme celui de l'accessibilité pédagogique. Des courants de pensée tels que celui des capacités appliquées à l'environnement scolaire ou que l'approche par les compétences permettent d'éclairer différemment les questions de scolarisation et de formation des élèves en situation de handicap (ESH) caractérisées jusque-là par le « modèle du déficit » (Arnaiz Sanchez, 2003).

2.1 - INTÉGRATION OU INCLUSION ? DES MODES DE SOCIALISATION SCOLAIRE HÉTÉROGÈNES A L'ÉCHELLE EUROPÉENNE

Dès les années 1970, sous l'influence des *Disabled people's*, le mouvement intégratif (*mainstreaming*) diffuse ses nouvelles conceptions concernant la participation sociale des personnes handicapées¹³⁷ favorisant l'ouverture de l'école à de nouveaux publics d'élèves auparavant systématiquement relégués en institution spécialisée (Plaisance, 2000 ; Thomazet, 2008). Il s'agit de proposer à l'élève inadapté un régime scolaire au plus proche du circuit normal de l'école ordinaire (Thomazet, 2006, 2008 ; Tremblay, 2012). En réalité, cette notion d'intégration scolaire recouvre des réalités très différentes en fonction des contextes nationaux. Dans la plupart des cas, la filière spéciale continue d'exister ; le cas de l'Italie fait figure d'exception en adoptant la loi 517 de 1977 qui abolit classes et écoles spéciales et inaugure la politique de l'*Integrazione scolastica* caractérisée par une nouvelle programmation (curriculum et évaluation) ainsi que par la mise en place d'enseignants de soutien (D'Alessio, 2009 ; De Anna, 2000). Les travaux d'Evans (2000) montrent qu'en raison d'un manque de cohérence et d'unité descriptive des catégories, il est difficile de se référer à des comparaisons internationales pour cette période, dans la mesure où les répartitions entre types de déficience diffèrent de façon significative selon les pays. La planification, en fin de XX^e siècle, est généralement orientée sur la sélection des élèves qui pourront bénéficier de l'intégration en fonction de leur potentiel et de leurs incapacités.

¹³⁷ Voir 3.3.2.

2.1.1 - Cadre international et européen

L'inclusion scolaire s'encastre dans un cadre législatif international, national puis local (Ramel, Vienneau, Pieri & Arnaiz, 2016). En 1989, la Convention sur les Droits de l'Enfant¹³⁸ spécifie dans l'Article 23 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 active à la vie de la collectivité ». L'article 29 pose le principe de l'accès à l'éducation en vue de favoriser l'épanouissement et le développement de leurs aptitudes dans toute la mesure de leurs potentialités. La Déclaration d'Incheon (ODD, 2015), dans la poursuite du projet d'EPT décrété à Jomtien (1990) et confirmé à Dakar (2000), propose le cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de Développement Durable n°4 du Programme de développement des Nations Unies à l'Horizon 2030 intitulé « Vers une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous », comprenant « 12 années d'enseignement primaire et secondaire de qualité, gratuit et équitable, financé sur fonds publics, dont au moins 9 années obligatoires, débouchant sur des acquis pertinents » (ODD, 2015, p.7). Elle entend 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 » (p. 21). En 1996, dans le cadre du programme européen Helios, la Charte du Luxembourg applique à la personne handicapée le principe de l'École Pour Tous (EPT), impliquant coopération et respect entre tous les acteurs, dont les principes comprennent une éducation en milieu ordinaire fondée sur les potentialités et les besoins spécifiques de chacun, concourant à une vie autonome dans le domaine social et professionnel. Un recensement européen effectué en 2003 par l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers propose un classement en trois principaux types d'approches : la *one track approach* orientée vers l'inclusion quasi systématique en milieu ordinaire, dont l'Italie reste le prototype mais dont certains pays se rapprochent tels que l'Espagne, la Grèce, l'Italie, la Portugal, la Suède, l'Islande et la Norvège ; le second groupe, caractérisé par la *multi-track approach* présente

¹³⁸ Adoptée par l'Assemblée générale des Nations unies le 20 novembre 1989 et signée par la France en janvier 1990, applicable en France depuis septembre 1990

une variété de services collaborant au sein des deux systèmes (milieu ordinaire et éducation spéciale) et concerne le Danemark, la France, l'Irlande, le Luxembourg, l'Autriche, la Finlande et le Royaume-Uni¹³⁹; enfin le troisième *two-track approach* désigne la coexistence de deux systèmes distincts et séparés par des législations et fonctionnements différents, comprenant la Suisse et la Belgique où la scolarisation des élèves handicapés se fait massivement en structures spécialisées (Champollion, 2007). Champollion distingue, au sein du deuxième groupe, l'approche pragmatique allemande, qui associe diverses approches sans les hiérarchiser, de « la marche volontariste vers la scolarisation majoritaire en classes ordinaires » (2007, p. 220) dont les pays scandinaves sont les exemples, auxquels d'autres s'ajoutent comme la France, de manière accentuée depuis la loi 2005-102. Il est cependant nécessaire de préciser que ces ensembles présentent une certaine porosité voire des intersections, le début des années 2000 étant caractérisée par une évolution déterminante sur ces questions. Le modèle intégratif introduit également le projet individualisé dans le cadre scolaire (Champollion, 2007 ; Villanella, 2003).

Dès les années 1990, le concept d'inclusion appliqué à l'éducation apparaît dans les textes et les discours publics, scientifiques et politiques (Ebersold, 2009). La Déclaration de Salamanque (1994) avance le principe de l'inclusion sur la base communautaire. À la Suite de la Conférence internationale de l'éducation de novembre 2008, l'UNESCO (2009) publie les *Principes directeurs en faveur de l'éducation inclusive*¹⁴⁰ basée sur l'idée que le système éducatif ordinaire a le devoir d'éduquer tous les enfants : : « L'éducation inclusive renforce la capacité du système éducatif à atteindre tous les apprenants et peut donc être comprise comme une stratégie clé pour réaliser l'EPT¹⁴¹. En tant que principe général, elle devrait guider toutes les politiques et pratiques éducatives, s'appuyant sur le fait que l'éducation est un droit fondamental de l'homme et le fondement d'une société plus soucieuse de justice et d'égalité » (Unesco, 2009, p. 8). à l'horizon 2030.

Les principes clés d'équitabilité et de justice, de qualité et de rentabilité sont repris par l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins

¹³⁹ le RU, précurseur sur la question des BEP, a entériné l'illégalité de la discrimination envers les élèves en situation de handicap en 2005 par le *Disability discrimination Act* exigeant pour chaque école un « disability equality scheme » (Beaucher, 2012, p. 19).

¹⁴⁰ Une première édition datant de 2005 : UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion : Ensuring Access to Education for All*.

¹⁴¹ EPT : Education Pour Tous, principe affirmé dans la Déclaration de Jomtien (Thaïlande), en 1990, en référence au droit à l'éducation posé dans la Déclaration Universelle des droits de l'homme (1948).

particuliers (2009) qui a pour objectif de « créer des opportunités pour tous les élèves vulnérables à l'exclusion afin qu'ils réalisent leur potentiel » (p. 15). De manière générale, l'inclusion scolaire est aujourd'hui considérée comme une philosophie impliquée dans le cadre global d'un projet de société (Ramel, Vienneau, Pieri & Arnaiz, 2016).

2.1.2 - Les principes et l'organisation scolaire inclusive

Bien que se déclinant différemment selon les contextes nationaux, la phase intégrative est marquée par la notion de limites¹⁴² : l'élève ne doit pas présenter de déficiences lourdes ou être gravement en difficulté pour être intégré en classe ordinaire (Gateaux-Mennecier, 1990 ; Thomazet, 2008 ; Vial, 1990 ; Zaffran, 2007a). Dès les années 1970, des chercheurs comme Dunn (1968, cité par Ramel & Vienneau, 2016 ; Zay, 2012) se positionnent en faveur du *mainstreaming*, comprenant des soutiens, pour les élèves en difficulté ou handicapés. Dessent (1987), qui publie *Making the ordinary school special*, qualifiant l'intégration de mythe, prône la *non-ségrégation* et le challenge de la réponse positive aux besoins particuliers en milieu ordinaire. AuCoin, dans sa thèse publiée en 2010, met les concepts d'intégration et d'inclusion en rapport avec ceux de normalisation/dénormalisation. Selon le modèle normalisant, diffusé par Nirje et Wolsberger dans les années 1970-1980¹⁴³, dont l'intention originelle est d'offrir aux personnes handicapées mentales une existence proche de la norme (Lemay, 1996 ; Ramel & Vienneau, 2016), l'élève peut être intégré s'il dérange le moins possible la routine de la classe ; le modèle dénormalisant, proposé dès 1981 par Pekarski, favorise l'unicité humaine dans la différence et se traduit au plan éducatif par un environnement diversifié, incluant des ressources « hors classe » pour permettre à tous les élèves d'apprendre (AuCoin & Vienneau, 2015, p. 70-71). Il ne s'agit pas uniquement d'ajuster techniquement les ressources et le personnel mais plutôt d'envisager une politique systémique générale de l'éducation inclusive (D'Alessio, 2009 ; Göransson & Nilholm, 2009). Thomazet (2006, 2008) ; le changement organisationnel radical consiste à partir de l'école qui doit répondre aux besoins de tous les élèves alors que le système intégratif met en œuvre des soutiens

¹⁴² Exception faite de l'*integrazione scolastica* italienne, évoquée dans le point 4.2.1.

¹⁴³ Dans l'intérêt de sortir les personnes déficientes de conditions de vie excluanes, les travaux scandinaves sur le principe de normalisation ont été vulgarisés par Nirje à partir de la fin des années 1970, puis diffusés dans la culture nord américaine par Wolfensberger (Lemay, 1996).

pour adapter l'enfant aux exigences de l'école. Trois principes généraux y contribuent : l'établissement scolaire local devient le lieu d'éducation de tous les enfants ou adolescents ; l'école inclusive met en œuvre les moyens et soutiens nécessaires pour prendre en compte les besoins particuliers des élèves ; on cherche à scolariser tous les élèves de la manière la plus ordinaire possible que ce soit en promouvant *l'attention à la diversité* (Arnaiz Sanchez, 2003), *l'attention aux besoins spécifiques* (Zaffran, 2007a) ou une politique *pas plus spéciale que nécessaire* (AuCoin & Vienneau, 2015).

Dans la première décennie des années 2000, les études au sujet de l'école inclusive ne sont pas unanimes sur son efficacité (Lindsay, 2003 ; Vienneau & Thériault, 2015). Le postulat de l'école inclusive est généralement admis favorablement sur le plan éthique et social ; cependant, les modalités et organisations pédagogiques diffèrent énormément selon les contextes nationaux et locaux (Lindsay, 2003 ; Tremblay, 2012). Selon Tremblay et les différents auteurs cités précédemment, le débat sur l'inclusion peut se synthétiser sur deux axes : d'une part, une tendance politique, idéologique ou/et éthique visant le projet de « l'inclusion totale » (2012, p. 41) ; d'autre part, une approche plus pragmatique et pédagogique s'intéressant à ce qui se passe effectivement dans les écoles. Différentes caractéristiques générales s'en dégagent, fondées sur des valeurs de collaboration, d'environnement bienveillant, de valorisation de la diversité, d'attitudes d'ouverture (Tremblay, 2012 ; Rousseau, Prud'homme & Vienneau, 2015). Ces auteurs soulignent également l'importance de respecter une proportion « naturelle » d'élèves à BEP dans la classe ordinaire. Une recension récente met en avant des résultats considérant comme possibles variables explicatives de l'efficacité de l'inclusion les éléments suivants : le concept de sentiment d'appartenance à l'école, le temps passé en classe inclusive versus classe spéciale ou encore le modèle de *l'Universal design for learning* favorisant l'engagement des élèves dans la tâche (Vienneau et Thériault, 2015).

Les fondements sociologiques de l'école inclusive sont enracinés dans les mouvements sociaux en faveur des droits, de la normalisation et finalement de la remise en question de l'éducation spécialisée (Ramel & Vienneau, 2016). Comme l'écrivait déjà Barton en 1997, l'inclusion ne peut être juste une idée romantique ou socialement subversive. Tout en comprenant une dimension politique et idéologique, elle nécessite également, au regard de

la promotion de l'individualisme postmoderne, une action réaliste et déterminée, impliquant tous les acteurs, à commencer par les personnes handicapées elles-mêmes. Les frontières des concepts d'intégration et d'inclusion sont parfois brouillées et peuvent s'entremêler, s'enracinant différemment selon les contextes nationaux (Plaisance, Belmont, Vérillon & Schneider, 2007). L'exemple du Royaume Uni (Armstrong, 2001) montre comment la visée inclusive entre en conflit avec les objectifs de compétitivité basée sur des critères économiques et crée des situations paradoxales ou conflictuelles entre la nécessité d'accueillir tous les élèves et la sélectivité. Gardou en appelle à une « révolution culturelle » (2005, p. 9) ; Plaisance et Schneider (2009) reviennent au modèle de l'affiliation proposé par Castel, processus moins radical et plus proche, selon eux, des multiples et complexes réalités de terrain. Des interrogations se posent concernant la forme spéciale au regard du nombre d'enfants considérés comme présentant des besoins éducatifs particuliers (Lerch, 2009), ce qui amène à rechercher, au-delà de l'adaptation scolaire pour les élèves marginalisés, une école véritablement inclusive pour tous (Prud'homme & Ramel, 2016).

2.2 - L'INCLUSION SCOLAIRE A LA FRANÇAISE : UNE ORGANISATION PARADOXALE

Le projet d'école inclusive est animé par des fondements philosophiques, sociologiques et juridiques ; il est mis en œuvre sur la base de fondements pédagogiques et psychosociaux (Vienneau, 2016). Comme le souligne Beaucher (2012, p. 8) la politique inclusive est appliquée dans chacun des états selon leur rythme et leur système de valeurs. La politique scolaire française en matière d'inclusion est caractérisée par le paradoxe d'une volonté d'accorder à tous l'accès à l'école inscrit dans les lois républicaines, couplée au maintien de la forme spécialisée et filiarisée.

2.2.1 - La transition ségrégation/intégration/inclusion via le processus législatif

En France, le passage du système ségrégatif au système intégratif/inclusif, passage d'une logique de la séparation (y compris parfois du milieu familial) à celle du maintien des liens, s'accompagne de tensions et de prises de positions corporatistes des professionnels et de certains inspecteurs (Lerch, 2009 ; Lesain-Delabarre, 2000). L'émergence du secteur

médico-social a provoqué une division du champ du travail éducatif dont la culture professionnelle reste imprégnée (Chauvière & Fablet, 2001). Les profils des professionnels exerçant la fonction d'enseignement dans ce secteur sont très hétérogènes dans leur fonction et leur statut. L'obligation éducative instituée en 1975 n'est pas nécessairement associée à la forme scolaire et le milieu associatif se réclame d'une spécificité dans les méthodes (Dorison, 2015). Cependant, la phase intégrative favorise l'introduction « de ce corps étranger dans l'école » qu'est le « déficient » (Zaffran, 2007a, p. 208). Les pratiques d'intégration scolaire s'enracinent dans une tradition de volontariat qui explique en partie « la fragilité du processus et le parcours du combattant des parents » (Benoit, 2007, p. 32). Les textes officiels et les circulaires s'enchaînent (Benoit, 2010), remplissant un office de levier qui dynamise le processus d'intégration scolaire, devenu un nouveau référentiel d'action (Mazereau, 2012) qui consiste à passer « d'une logique de la pierre à une logique des réseaux » ou, autrement dit, d'une logique de la prise en charge en filière spécialisée à une logique de soutien et d'aide à l'intégration (Lesain-Delabarre, 2000, p. 11). Les circulaires de 1982 et 1983¹⁴⁴ précisent les moyens nécessaires et les modalités pratiques de mise en œuvre d'une politique d'intégration, pratiquée -selon la circulaire de 1982- sans systématisation, en faveur des enfants et adolescents handicapés. L'année 1989 est marquée par un double mouvement dénotant une convergence politique (Mazereau, 2012 ; Dorison, 2006) : d'une part, la loi d'orientation scolaire dite Loi « Jospin » garantit le droit à l'éducation et à l'acquisition d'une qualification reconnue pour tous en impulsant l'intégration scolaire (art. 1^{er}) et en prenant en compte la diversité (art. 4) et « l'hétérochronie des apprentissages » (Mazereau, 2012, p. 34). D'autre part, en octobre, une circulaire interministérielle et le nouveau décret concernant les Annexes XXIV modifient la prise en charge médico-sociale notamment par la législation sur les Services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD)¹⁴⁵ qui interviennent dans tous les lieux de vie de l'enfant et doivent favoriser l'intégration scolaire.

Entre 1989 et 1995, de nombreux décrets et circulaires s'efforcent de définir les conditions d'intégration des enfants et adolescents handicapés en milieu scolaire, de prise en charge en

¹⁴⁴ Circulaires n° 82/2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982 ; n° 83-082, 83-4 et 3/83/S du 29 janvier 1983.

¹⁴⁵ Se référer au décret n° 89 – 798 du 27 octobre 1989. Le premier service d'aide éducative à domicile date de 1965 (voir *Lien Social*, n° 465, 1998) mais cette pratique reste longtemps marginale.

établissements et services d'éducation spéciale ainsi que les collaborations à établir de part et d'autre, y associant la famille (Zaffran, 2007b)¹⁴⁶. Néanmoins les clivages institutionnels, le manque d'engagement clair, d'organisation cohérente de la part des décideurs et d'harmonisation des pratiques, la décentralisation des prises de décision intervenant dans la gestion des secteurs éducatifs et sociaux (couplée à la logique des « prix de journée » des établissements médico-sociaux) freinent sensiblement cette évolution (Lesain-Delabarre, 2000, p. 53-55). En 1999, un rapport conjoint IGAS-IGEN¹⁴⁷ constate le cloisonnement de la prise en charge, des obstacles encore importants à la scolarisation des jeunes handicapés ainsi que leurs lacunes dans les connaissances de base au moment de l'orientation et face à la formation professionnelle. L'intégration scolaire durable doit être pensée dans l'organisation et inscrite dans le projet d'établissement, et non pensée comme une tolérance qui la rend précaire. À la suite de ce rapport, le plan *Handiscol*¹⁴⁸ propose vingt mesures, en matière de droit, d'observation, d'orientation, de développement de dispositifs et de formation des personnels, visant à améliorer la scolarisation des enfants et adolescents handicapés. La circulaire n° 99-187 du 19 novembre 1999 instaure la scolarisation de tous les enfants et adolescents, quels que soient leurs déficiences, leurs maladies ou leurs besoins éducatifs, comme un droit fondamental. L'accueil en milieu ordinaire sans discrimination doit être offert en réponse à la demande de la famille ; néanmoins l'environnement spécialisé reste possible après étude détaillée et objective de la situation. L'intégration scolaire, considérée comme un moyen d'intégration sociale, s'appuie sur un projet individualisé évolutif, établi en concertation avec les équipes de soin et d'accompagnement éducatif.

Le concept d'inclusion scolaire apparaît officiellement dans la circulaire 2009-087 du 17 juillet 2009 concernant l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) dans le premier degré qui remplacent les classes d'intégration scolaire existant depuis 1991. La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour l'école de la République reconnaît « que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » (art. 2) et

¹⁴⁶ Ces textes sont présentés de manière détaillée dans l'ouvrage *Textes fondamentaux*, édité par l'INS HEA (2010).

¹⁴⁷ IGAS : Inspection Générale des Affaires Sociales/ IGEN : Inspection Générale de l'Education Nationale.

¹⁴⁸ Proposé par le Conseil national consultatif des personnes handicapées et coordonné par ses conseils départementaux.

préconise de promouvoir *l'école inclusive*, en faveur d'une scolarisation des enfants en situation de handicap ou à BEP dans l'école ordinaire, bénéfique sur le plan pédagogique. Il s'agit aussi de permettre aux autres élèves d'acquérir un regard positif sur la différence, le vivre ensemble étant l'un des fondements de l'école de la République. La notion de scolarisation, mise en avant par la loi 2005-102 et revendiquée par les associations de parents à partir des années 1990 (Dorison, 2015), désigne un processus pouvant se référer à des réalités très diverses, sur un continuum intégration-inclusion, qui ne nous renseigne pas sur les pratiques effectives (Thomazet, 2006 ; Vienneau, 2016). En effet, le paradigme de l'école inclusive interroge le système scolaire français dont la principale fonction sociale, au-delà de l'acquisition des bases du lire-écrire-compter, était de repérer les élites (Thomazet, 2006) ; ce qui nécessite une évolution structurelle de l'école en faveur de la réussite de tous, comportant la gestion difficile de l'hétérogénéité. Selon Ebersold (2009), l'école inclusive renvoie à une conception systémique de l'institution scolaire à l'échelle de l'établissement, comme micro-société à qui est confiée une mission sociale affiliatrice. Cette rationalité managériale post-normative relie l'inclusion à la capacité des directeurs d'établissements à créer le climat éthique nécessaire à cette dynamique, à ancrer leur action dans une coopération territoriale et à permettre aux enseignants d'accéder aux connaissances et soutiens nécessaires à la maîtrise de l'hétérogénéité. Instauré par loi d'orientation de 1989, réaffirmé et mentionné par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 et celle de refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, le projet d'établissement doit à présent comporter un volet sur l'accueil, les aménagements nécessaires et les stratégies d'accompagnement des élèves à BEP¹⁴⁹. Enfin la circulaire du 8 août 2016 (MEN)¹⁵⁰ entérine l'inscription de la scolarisation inclusive dans une logique de *Parcours de formation*¹⁵¹. Les modalités sont basées prioritairement sur des réponses de droit commun et permettant le recours à des réponses spécifiques via la saisine de la MDPH.

¹⁴⁹ Se référer à la circulaire n°2016-117 du 8-8-2016 ; voir également le site du MEN :

<http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap.html>

¹⁵⁰ Postérieure à notre enquête de terrain.

¹⁵¹ La notion de parcours est brièvement évoquée par la circulaire n° 99-187 de mise en œuvre du Plan Handiscol (1999) dans l'intention de sortir de la fatalité des filières rigides. Elle est introduite officiellement par la loi 2005-102 pour ce qui concerne les élèves en situation de handicap.

2.2.2 - Organisation : le modèle du dispositif « hétéroréférentiel »

L'idée d'inclusion appelle : un postulat - celui de la possible participation liée à une commune humanité - ; une finalité -la participation effective de toutes et tous « quelles que soient leurs caractéristiques, aussi discriminantes soient-elles- ; une méthode qui consiste « à ancrer les politiques, dispositifs et pratiques par référence aux capacités restantes et émergentes (ressources, compétences), en tricotant une réponse ajustée (personnalisée) aux besoins, aspirations et projets de chacun » (Frétigné, 2013, p. 173). Selon Thomazet & Mérini (2015), l'école inclusive peut être définie comme un idéal, une orientation pour l'action, mettant en relation, dans un espace possible d'action, différents métiers du soin, de l'école et de l'assistance familiale. Patrimoine commun et non propriété privée ou privilège exclusif de certains (Gardou, 2008), ses fondements théoriques en sont l'égalité des droits et la normalité repensée et réfutée dans son opposition au modèle clinico-pathologique (Jamet, 2004 ; McDonnell, 2000) ; à ce modèle légitimé par un pouvoir d'intérêt entre l'état et les professionnels qui pose la différence en termes de déficit, on peut opposer l'idée de singularité. L'égalité étant une notion particulièrement difficile à appliquer dans le contexte de la situation de handicap, nous lui préférons pragmatiquement celle de *scolarisation équitable*. L'optique de *multi-track approach* française implique de déclore les territoires impartageables, de s'associer et de mutualiser les compétences (Gardou, 2008). Différents modes et niveaux d'inclusion scolaire peuvent être mis en relation avec les modalités sociales qui les caractérisent. L'inclusion totale désigne l'accueil de tous en classe ordinaire dans le respect du critère d'âge, sans regroupement spécifique d'élèves en difficulté, les soutiens étant apportés dans le contexte de la classe ordinaire (Ramel & Vienneau, 2016 ; Tremblay, 2012) ; cette forme concerne principalement, en France, les élèves scolarisés en classe ordinaire à titre individuel tout en bénéficiant d'adaptations, d'aménagements ou d'une aide humaine.

Afin de concevoir l'espace d'action d'un système équitable, l'école française se réfère au concept de dispositif. Le concept de dispositif désigne un ensemble d'éléments ordonnés en vue d'une fin ; il est théorisé par Foucault (1994), qui le définit comme le réseau reliant : « un ensemble résolument hétérogène comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures

administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, orales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit », une formation qui « à un moment historique donné, a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence » et remplit une fonction sociale stratégique (p. 299). Se référant au modèle assistanciel de Castel (1995), Tremblay (2012) détermine six principaux critères permettant de caractériser l'enseignement spécialisé comme dispositif socio-assistanciel : l'enseignement spécialisé est une construction spécifique résultant d'un choix politique et institutionnel impliquant une variation des institutions ordinaires ; il est destiné à des publics spécifiés désignés comme bénéficiaires en fonction de protocoles et de critères ; il entraîne une spécialisation souhaitée et/ou une mise en œuvre des pratiques ; il possède une programmation propre différenciant objectifs, population et ressources ; il est localisé institutionnellement dans un espace-temps déterminé ; il est structuré, comportant des ressources propres, organisées et coordonnées, à mettre en œuvre dans une relative autonomie pour atteindre des objectifs. Frégné (2013) considère que les dispositifs innovants incarnent, au sein de l'école inclusive, le principe de commune humanité. D'après Gardou (2013), l'adjectif inclusif traduit un double refus : celui d'une société « dont les seules personnes non handicapées se penseraient propriétaires » ; celui « d'une mise à l'écart, dans des ailleurs improbables, de ceux que l'on juge gênants, étrangers, incompatibles ». En ce sens, « la visée inclusive contrecarre la centrifugeuse culturelle qui renvoie en périphérie ce dont l'existence même déconstruit les modèles et archétypes dominants » (p.17). Peeters et Charlier (1999), s'intéressant à la théorie du dispositif, constatent qu'il en ressort l'idée d'un concept de l'entre-deux, une figure intermédiaire entre une structure ordonnée et homogène et une fluence généralisée, soulignant son caractère hybride, composé d'éléments hétérogènes. Dans le champ pédagogique, les dispositifs prennent en compte l'action humaine des apprenants, considérés comme acteurs de leur formation, et sa dimension intentionnelle. L'accent est mis sur la force performative du dispositif et son aspect transitionnel comme espace et environnement bienveillant et tolérant à l'erreur. Le dispositif apparaît comme un nouveau mode régulateur s'adaptant à la fluctuation normative contemporaine tout en la balisant et en fournissant également un support individuel à l'exigence de réalisation de soi. À titre officiel, le terme apparaît dans la circulaire de janvier 1982 pour désigner l'organisation décentralisée de l'intégration scolaire (INS HEA, 2010, p. 103). Pourtant la classe d'intégration scolaire (CLIS) fonctionne jusqu'en 2015 sur le modèle de la

ségrégation, produisant des « exclus de l'intérieur » (Bourdieu & Champagne, 1992). En 1995, la circulaire réglementant les nouvelles Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI) dans le second degré mentionne « le projet du dispositif »¹⁵². Au sein du collège, l'UPI fonctionne dans un premier temps comme une classe spécialisée d'intégration ; néanmoins, le partenariat avec les familles et les services médico-sociaux caractérise, dès les premières années, le fonctionnement des CLIS et des UPI (Chauvière, 2003 ; Chauvière & Plaisance, 2008 ; Philip, 2006). Dans le premier degré, les CLIS sont créées en 1991 sur le modèle de la classe adaptée avec la possibilité de temps d'intégration en classe ordinaire¹⁵³. En 2002, la nouvelle circulaire du 30 avril s'appliquant aux « Dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré » (titre de la circulaire n° 2002-113), parle de « scolariser tous les élèves » (I), évoquant le « dispositif collectif » (III) et des « modalités d'intégration souples et diversifiées » (III.1) dont la CLIS présentée comme une classe ouverte (III.3)¹⁵⁴. Si le modèle de la classe fermée évolue plus lentement en premier degré, probablement en raison de l'organisation spécifique de l'enseignement primaire français, il n'en est pas de même au niveau du second degré ou, dès 2010, l'UPI devenue ULIS, est appelée dans les textes à se transformer en dispositif d'inclusion scolaire qualifié par Benoit d'« hétéroréférentiel » (2013 p. 54). Les déclinaisons de terrain, comme nous l'évoquerons dans le point suivant, restent néanmoins contrastées et très hétérogènes.

2.2.3 - L'accès au second degré : les modalités de scolarisation adaptées et de fonctionnement du dispositif ULIS

Si l'école inclusive s'est généralisée progressivement au niveau de l'école élémentaire, l'accès au secondaire a constitué une étape résultant de la lutte des familles concernées dont le rôle dans l'accès à la scolarisation de leurs enfants apparaît déterminant (Thomazet, 2008). En 1975, la loi Haby fonde le collège unique afin de mettre un terme à la multiplicité des filières du second degré : enseignement général court-en CEG- et long -en CES/lycée-, enseignement professionnel court -en CET- et long -en lycée technique- (Decaunes,

¹⁵² Voir la circulaire n°95-125 abrogée en 2001 sur le site de D. Calin « Psychologie, éducation et enseignement spécialisé » : http://dcalin.fr/textoff/upi_1995.html

¹⁵³ Circulaire n°91-304 du 18 novembre 1991, consultée en ligne le 9 juin 2017 sur le site *Psychologie, éducation & enseignement spécialisé*, D. Calin : http://dcalin.fr/textoff/clis_1991.html

¹⁵⁴ Consultée en ligne le 9 juin 2017 sur le site *Psychologie, éducation & enseignement spécialisé*, D. Calin : http://dcalin.fr/textoff/ais_dispositifs_2002.html

1962)¹⁵⁵. L'établissement unique n'y empêche pas le maintien de classes adaptées ou de dispositifs spécifiques dont les appellations varient sans que les fonctions en soient fondamentalement modifiées. La création des classes de SES¹⁵⁶ a « déprimarisé » la scolarisation de jeunes étiquetés déficients intellectuels en leur ouvrant la perspective d'un enseignement secondaire (Berchadsky, 1993). Bien qu'insérée dans le cadre des collèges d'enseignement général, la SES, entité autonome et investie d'une double mission enseignement général/technique préprofessionnalisant, accueille un public hétérogène et devient une filière d'accueil des élèves en difficulté du second degré. Les EREA (Établissements Régionaux d'Enseignement Adaptés) succèdent aux ENP dans les années 1980 ; leurs missions, définies par la circulaire du 17 mai 1995, consistent à assurer un enseignement adapté selon le type de handicap (en proposant si nécessaire l'internat éducatif), à éduquer à la citoyenneté et à contribuer à l'insertion socioprofessionnelle des jeunes en grande difficulté ou présentant un handicap. En 1989, la circulaire d'orientation précise que les SES « constituent une des voies visant à l'acquisition par les jeunes d'une formation et d'une qualification de niveau V » et « deviennent de véritables sections d'enseignement général et professionnel général adapté » (Chaumon & Chaumon, 2001, p. 65)¹⁵⁷. Il y est précisé que l'élévation continue des qualifications, la remise en cause du concept de déficience légère par l'OMS ainsi que la volonté d'intégration des enfants handicapés participent à l'évolution des missions des SES et des EREA. La circulaire du 20 juin 1996 précise les procédures d'admission en EGPA (organisés en cycles comprenant les SEGPA de collège, les EREA ou LEA-lycée-) qui comprennent la nécessité de constituer un dossier d'orientation instruit par la commissions de circonscription du second degré (CCSD)¹⁵⁸. Les objectifs formatifs se précisent, dont la qualification de niveau V reste le but principal. Les parcours et itinéraires s'individualisent ; les élèves accueillis présentent « des difficultés graves et persistantes », « des lacunes importantes dans l'acquisition des compétences », des perturbations sur le plan de l'efficacité intellectuelle qui, sans relever

¹⁵⁵ CEG : collège d'enseignement général qui remplace le cours complémentaire ; CES : collège d'enseignement général préparant à la filière longue ; CET : collège d'enseignement technique préparant au CAP. Ces filières se sont multipliées suite à l'allongement obligatoire de la scolarité.

¹⁵⁶ Section d'éducation spécialisée (voir note 110).

¹⁵⁷ Voir la circulaire d'orientation n° 89-036 du 20 juin 1996 en ligne sur le site de D. Calin consulté le 10 juin 2017 : « Psychologie, éducation et enseignement spécialisé » : http://dcalin.fr/textoff/segpa_1989.html

¹⁵⁸ La référence à la déficience légère puis à la Nomenclature de 1989 permet, sous le régime de la loi d'orientation de 1975, d'orienter les élèves par le biais des Commissions spéciales (Mazureau, 2016).

du retard mental selon les critères définis par l'OMS, se traduisent par des incapacités et désavantages en référence à la Nomenclature de 1989. En ce sens, la circulaire précise que des élèves handicapés, issus ou non de CLIS et « dont les progrès ont été significatifs dans le domaine des acquisitions scolaires », peuvent y être accueillis dans le cadre d'un projet d'intégration individuel avec soutien spécialisé, « lorsque la scolarisation en collège paraît plus favorable pour l'élève que la scolarisation en établissement médico-éducatif ». Suite à l'instauration de la loi du 11 février 2005, une circulaire d'août 2006 redéfinit les principes organisationnels des EGPA (INS HEA, 2010). Les dispositifs d'aide individualisée se sont développés (programmes spécifiques, projets de réussite éducative, dispositifs relais ou primo-arrivants allophones) et la SEGPA, dont l'admission relève de la commission départementale d'orientation, n'a pas vocation à accueillir les élèves qui en relèvent. Enfin, le 24 avril 2009, une circulaire en détaille les orientations pédagogiques spécifiques fondées sur la personnalisation de la prise en charge et des parcours, le projet individuel de formation, l'acquisition des connaissances et compétences du socle commun et la découverte du champ professionnel.

Dès 1995, la mise en place expérimentale des UPI, dans le cadre du collège, introduit un dispositif alternatif spécifiquement dédié à l'accueil des élèves handicapés en second degré. L'UPI est dédiée aux élèves présentant « différentes formes de handicap mental » qui « doivent manifester des possibilités cognitives » et « tirer profit de ce mode particulier de scolarisation » tout en étant capables d'assumer les contraintes et exigences comportementales qu'implique la vie au collège (circulaire n°95-125, 1.2.2.). Contrairement à la SEGPA, l'UPI ne constitue pas une section séparée et s'intègre au projet d'établissement. Si l'établissement ne comporte pas de SES/SEGPA, il est recommandé d'établir une convention avec l'établissement le plus proche possédant une telle structure. Une convention doit également être établie avec un SESSAD qui assure le suivi de ces élèves en intégration ainsi que leurs prises en charge particulières. Bien que les intégrations individuelles¹⁵⁹ en collège se développent, le rapport conjoint de l'IGAS-IGEN (1999) constate statistiquement¹⁶⁰ une minoration, induite par les choix d'orientation des

¹⁵⁹ L'Inserm (2016) utilise le terme de « visiteur » pour en qualifier l'aspect aléatoire.

¹⁶⁰ Le rapport ne manque pas de souligner les difficultés de mesure de l'intégration scolaire qui se heurte à des problèmes de principe et des problèmes techniques pour définir et délimiter la population à prendre en considération.

commissions départementales d'éducation spéciale (CDES), du nombre d'intégrations scolaires dans le second degré ainsi que d'importantes disparités géographiques. Tout se passe « comme si le processus ne parvenait pas à franchir la frontière entre le primaire et le secondaire » (Benoit, 2004, p. 32 ; Thomazet, 2008). Néanmoins, les auteurs soulignent que les UPI ont révélé leur pertinence et qu'il semble opportun de passer à une véritable planification des besoins. Parallèlement, Benoit émet l'hypothèse que les attentes et les objectifs des enseignants spécialisés à l'égard des élèves sont conditionnés par l'appartenance et la culture du premier degré dont ils sont issus¹⁶¹. Tout en requérant l'avis de la CCSD pour les orientations, la circulaire d'avril 2001 sur « La scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et le développement des unités pédagogiques d'intégration » (INS HEA, 2010) affirme que la scolarisation en milieu ordinaire « représente pour les élèves handicapés de meilleures chances de réussite scolaire et d'épanouissement personnel » (para I) et étend l'UPI à d'autres catégories de déficience (sensorielles et motrices). Tout en prônant le maintien des intégrations individuelles¹⁶², lorsqu'elles répondent aux besoins de l'élève et qu'elles sont souhaitées par les parents, le texte préconise le développement des UPI en collège et en lycée afin de proposer aux élèves dont l'état de santé ou la déficience génèrent « une fatigabilité, une lenteur ou des difficultés d'apprentissage », « des modalités de scolarisation plus souples et plus diversifiées sur le plan pédagogique ». Cependant la circulaire recommande d'être attentif à ce que ces dispositifs « ne constituent pas une *filière* mais bien un dispositif ouvert sur l'établissement scolaire, même lorsqu'il s'avère opportun de prévoir, pour certaines activités le regroupement des élèves concernés ». Les UPI visent à éviter les ruptures de parcours en autorisant la possibilité de les personnaliser et favorisent les liens de solidarité entre l'ensemble des élèves d'une classe d'âge « grâce aux diverses formes de coopération, tant dans les activités d'enseignement que dans les temps de vie scolaire » (para I). La loi 2005-102 qui ouvre le droit à la scolarisation en milieu ordinaire introduit la notion

¹⁶¹ L' AIS (secteur de l'adaptation et de l'intégration scolaire), devenue ASH (Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés) puisqu'il faut attendre la rentrée 2004 afin que soit mise en place une formation diplômante dans ce domaine pour le second degré.

¹⁶² Les auxiliaires d'intégration scolaire sont apparus progressivement, via des initiatives associatives ou individuelles, mais leur statut a été officialisé par la circulaire du 11 juin 2003 sous la forme du recrutement d'assistants de vie scolaire, nommés à un poste d'auxiliaire de vie scolaire : AVS-i lorsqu'il s'agit d'un suivi individualisé ; AVS-co en dispositif collectif (INS HEA, 2010).

d'« établissement scolaire de référence » (art. 19/L112-1)¹⁶³ et de « parcours de formation adapté » (art. 19/L112-2) ; à ce titre, l'UPI entre dans la catégorie du « dispositif adapté » selon la circulaire du 17 août 2006¹⁶⁴ concernant la mise en œuvre du Projet Personnalisé de Scolarisation –PPS– (Philip, 2007a). Selon une étude de Frémond (2007) dans le cadre de la mission du CNCPE, l'évolution statistique de la scolarisation des élèves handicapés est impactée par des problèmes de catégorisation et de visibilité ; dans un premier temps les intégrations individuelles ne sont pas comptabilisées en second degré. Il semble difficile de déterminer quand et où apparaissent les premiers dispositifs en lycée. D'après ces données, le nombre d'UPI (métropole + DOM) passe, entre 1997-98 et 2005, de 29 (pour 176 élèves) à 689 (pour 5211 élèves). Le nombre moyen d'élèves par dispositif se situe aux alentours de 7 dans le public et 8 dans le privé pour une préconisation de 10 élèves maximum par unité. Pour ce qui concerne la genèse de l'UPI en lycée professionnel, le numéro 37 de *La Nouvelle Revue de la Scolarisation et de l'Adaptation*¹⁶⁵ y a consacré un dossier intitulé « De l'UPI en collège à l'UPI en lycée » ; deux articles nous informent de la création de deux UPI en lycée professionnel en 2002, l'une à Verrières-en-Forez dans la Loire (Darnon, 2007) ; l'autre à Charleville-Mézières dans les Ardennes (Dromzée, 2007). Dromzée précise qu'en 2001, seuls une cinquantaine d'élèves sont scolarisés, à titre expérimental, en UPI de lycée professionnel¹⁶⁶. Il semble qu'à partir de 2002, l'installation démarre progressivement dans divers endroits, selon les divers témoignages de ce numéro de la NRAS. Le développement de ces UPI, perçu comme une continuité des UPI en collège¹⁶⁷, s'effectue en réponse à des besoins, et en relation avec l'offre de formation au diplôme 2CA-SH (Bataille, 2007).

En 2010, la circulaire sur le « Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré » (BO n°28, 2010), qui transforme l'UPI (unité pédagogique d'intégration) en Unité

¹⁶³ Tout enfant ou adolescent présentant un handicap est inscrit dans l'établissement scolaire le plus proche de son domicile, constituant son établissement scolaire de référence, qui peut l'orienter vers un établissement spécialisé ou un dispositif adapté si ses besoins le nécessitent (art. 19 ; art L.112-2 du Code de l'éducation).

¹⁶⁴ Voir BO n° 32, septembre 2006 ; INS HEA, 2010.

¹⁶⁵ Revue éditée par l'Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés, qui a pour vocation de promouvoir et de diffuser les résultats de la recherche sur l'inclusion scolaire et de favoriser les innovations dans le domaine des adaptations scolaires.

¹⁶⁶ L'article ne le précise pas mais il semble qu'il s'agisse d'une information à l'échelle nationale.

¹⁶⁷ Ce qui induit un possible retour à une gestion filiarisée (Philip, 2007).

Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS), a pour objet d'en réactualiser les indications relatives aux modalités d'organisation et de fonctionnement, rappelant en introduction « le principe de scolarisation prioritaire des élèves handicapés en milieu ordinaire, la scolarisation en milieu spécialisé étant l'exception ». Le texte ajoute aux notions de fatigabilité, lenteur et difficultés, celles de « besoins pédagogiques spécifiques » qui ne peuvent objectivement être pris en compte dans une classe ordinaire. Différentes évolutions y apparaissent :

- L'Intitulé des ULIS en adéquation avec des types de troubles répertoriés : TFC, TED (Troubles envahissants du développement), TFM (Troubles des fonctions motrices), TFA (Troubles des fonctions auditives), TFV (Troubles des fonctions visuelles), TMA (Troubles multiples associés, pluri-handicap, maladie invalidante)¹⁶⁸ (para 1.1).
- L'ULIS, qui fait partie intégrante de l'établissement scolaire, permet une mise en œuvre du PPS à des élèves inscrits dans la division correspondante à ce PPS (para 1.2).
- En lycée professionnel, l'ULIS peut être organisée sous forme de réseau regroupant plusieurs lycées professionnels ; son objet est « de mutualiser les lieux de formation possibles afin de faciliter la mise en adéquation du projet professionnel du jeune avec son projet personnalisé de scolarisation » (para 1.2).

Par ailleurs, cette circulaire précise les différentes modalités de la mise en œuvre, en milieu scolaire, de l'organisation du *circuit du handicap*¹⁶⁹ induit par la loi 2005-102. Nous reviendrons sur les détails de cette organisation dans la présentation de notre recherche. Le pilotage des Ulis¹⁷⁰ est suivi sur le plan académique par le conseiller technique ASH du recteur et établi par le recteur sur proposition des IA-DSDEN (para 5). Les plans de

¹⁶⁸ Ces dénominations ne constituent pas une nomenclature administrative (ce sont des axes fonctionnels en vue de réaliser une cartographie permettant une lisibilité de l'offre aux partenaires).

¹⁶⁹ Présenté et modélisé dans la section 4.3.2.

¹⁷⁰ Parallèlement aux UPI/ULIS, les classes internes ou externalisées des établissements médico-sociaux continuent d'exister, sous l'appellation d'Unités d'Enseignement depuis la circulaire du 23 avril 2009. Parfois confondue avec les ULIS lorsqu'elles sont localisées en établissement scolaires, elles fonctionnent sur le modèle de la classe spécialisée selon des modalités variées en fonction des contextes.

formation continue prévoient des actions destinées aux enseignants impliqués ainsi qu'aux enseignants spécialisés titulaires. Néanmoins, en 2012, le rapport Campion et Debré constate encore la persistance de stéréotypes freinant la scolarisation des élèves handicapés en second degré et la tendance à une politique d'orientation par défaut (dictée par les places disponibles dans les structures) ainsi que des ruptures de parcours. Il dénonce également une « formation inopérante et une formation continue principalement basée sur le volontariat » (p. 61).

La catégorisation a induit la logique de la place (Weislo, 2012) ; au contraire, les UPI ont eu l'ambition de substituer, sur le plan pratique, une logique de parcours à une logique de placement encore prévalente (Philip, 2007a). Une note d'information de la DEPP datant de mai 2012 donne un état des lieux de la scolarisation des jeunes handicapés. La scolarisation en UPI/ULIS présente un taux de croissance annuel moyen de 19,9 depuis 2007. À la rentrée 2011-2012, 30 145 élèves appartenant à la catégorie « troubles intellectuels et cognitifs » sont scolarisés en second degré contre 60 513 en premier degré alors que 9 335 élèves appartenant à la catégorie « troubles moteurs » sont scolarisés en second degré contre 9 746 en premier degré. Cet écart nous montre la problématique du passage au second degré des élèves concernés par des troubles cognitifs. Les élèves concernés par les troubles cognitifs sont majoritairement scolarisés en ULIS (14 139) ou en SEGPA (9 173) et peu en classe ordinaire (2 537) au collège¹⁷¹ ; en ULIS (2 233), en classe ordinaire (1 281) et en EREA (782) au LP. Les proportions s'inversent pour d'autres types de troubles comme ceux du groupe 1 (TSL, TV, TA, TM) : 9335 en classe ordinaire au collège contre 1757 en ULIS, par exemple. Les établissements médico-sociaux (EMS) continuent à scolariser majoritairement des enfants présentant des déficits intellectuels et cognitifs. Ces statistiques sont à prendre avec précaution dans une perspective comparative. Comme le souligne Frémond (2007), les catégories ne sont pas stables (en particulier pour ce qui concerne la classification des troubles et les regroupements de population en ULIS puisque la nomenclature reste indicative) ; par ailleurs, il est difficile de rendre compte, sur un plan statistique, de l'évolution qualitative des parcours d'élèves dans une perspective chronologique et prospective intégrant les différents aspects des conditions de vie et de

¹⁷¹ Le rapport IGEN (2012) sur la mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale donne, pour la même catégorie : 12 910 en ULIS, 8902 en SEGPA et 3 016 en classe ordinaire.

scolarisation de ces élèves. Les UPI préexistaient à la loi de 2005 et au droit à la scolarisation ; les nouvelles exigences (établissement de référence, PPS, parcours, et moyens d'accompagnement) ne sont pas prises en compte dans ce cadre obsolète. Ainsi, se pose la question du traitement des inscriptions purement administratives, des chevauchements entre inscription dans une division et présence en UPI ou/et intégrations individuelles... et de la nécessité de reconstruire les indicateurs sur de nouvelles bases. Benoit (2013), considérant les textes prescriptifs comme des analyseurs de la cohérence du système scolaire dit *inclusif* et des résistances qui le caractérisent, dénonce des distorsions discursives inhérentes à ces circulaires, créant des obstacles à la transition vers des pratiques réellement inclusives. Il dénonce un certain nombre de contradictions intratextuelles qui permettent aux acteurs de se référer à telle ou telle injonction isolée de manière aléatoire. S'appuyant sur le concept d'épistémologie pratique, il soutient que ce discours « souterrain » permet aux enseignants de les interpréter selon leur propre système de référence « contribuant à la distorsion et au détournement des dispositifs inclusifs » (p. 52). Concluons sur les différents aspects et modalités d'organisation et de fonctionnement des dispositifs collectifs adaptés en second degré, par ce propos de Mazereau (2006) : « Au vocabulaire topologique de la place et de l'orientation, 'il n'est pas à sa place', se substitue progressivement des approches formulées en termes de dispositifs et d'accompagnement (...). Dans ce nouveau travail de délimitation, le partenariat joue un rôle désormais central et chacun doit composer avec les catégories de l'autre qui relativisent ou parfois s'opposent aux siennes » (Mazereau, 2006, p. 17). Cette approche conditionne l'évolution de la socialisation scolaire, des pratiques pédagogiques et enseignantes, qui feront l'objet de la section suivante.

2.3 - LA QUESTION DES PRATIQUES : SOCIALISATION/PÉDAGOGIE INCLUSIVE/PROFIL ET MÉTHODES DE L'ENSEIGNANT

Une fois posé le cadre réglementaire, intéressons-nous aux pratiques qui s'y déroulent. Plutôt que d'opposer socialisation versus apprentissage, ou de valoriser l'un des aspects au détriment de l'autre¹⁷², il nous semble essentiel de prendre pleinement en considération ces deux dimensions centrales de l'école, à la fois lieu de socialisation d'une classe d'âge et lieu

¹⁷² Cette situation est particulièrement vraie au secondaire selon Bélanger (2011).

d'apprentissage et d'acquisitions des savoirs de base nécessaires à la vie en société et à l'insertion professionnelle (Bélanger, 2011 ; Vienneau & Thériault, 2015 ; Fillion, Bergeron, Prud'homme & Traver Marti, 2016). Les premiers travaux anglo-saxons sur l'école inclusive datent des années 1990. Une analyse des différentes recensions concernant les effets de l'école inclusive pour les élèves EHDAA (élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage) effectuées depuis les débuts des années 2000 conclut à des résultats plutôt bénéfiques, tant dans le domaine de l'apprentissage que dans celui du développement social aussi bien pour les élèves inclus que pour les autres élèves de la classe ordinaire (Vienneau & Thériault, 2015). Cependant les auteurs précisent que ces effets dépendent de nombreux facteurs dont celui des modèles d'intervention et des pratiques pédagogiques utilisées dans les classes étudiées ; il s'agit donc d'interpréter ces résultats avec prudence au regard des nombreuses variables impliquées. Selon une recension de Lindsay effectuée en 2007, la recherche devrait se concentrer sur « l'identification des médiateurs ou des conditions particulières favorisant l'apprentissage optimal en classe ordinaire de tous les élèves ayant des BEP » (Vienneau & Thériault, 2015). En ce sens, nous cherchons à préciser les processus socialisateurs en action, les pratiques pédagogiques et scolaires ainsi que les compétences enseignantes mises en œuvre dans le cadre du dispositif ULIS et de son environnement scolaire.

2.3.1 - L'ULIS, un dispositif liminal : socialisation et/ou discrimination ?

Doré (2001) synthétise les différentes dimensions de l'intégration pouvant s'appliquer également à l'inclusion. Les travaux de Wolfensberger et Thomas, publiés en 1983¹⁷³, portant sur l'intégration, distinguent l'intégration physique (simple présence) de l'intégration sociale, comportant la participation, des interactions et interrelations culturellement normatives et valorisées entre des personnes dévalorisées et des citoyens non dévalorisés. En y ajoutant la dimension temporelle et la dimension pédagogique, Doré définit le cadre scolaire intégratif. Tremblay (2012) rappelle que le mouvement intégratif puis inclusif a d'abord reposé sur deux croyances fondamentales : les enfants dits

¹⁷³ Voir Wolfensberger W. & Thomas S. (1983), *Passing : programme d'analyse des systèmes de services : application des buts de la valorisation des rôles sociaux : manuel des critères et des mesures de la valorisation des rôles sociaux*, Gatineau, Les Communications Opell (rééd. 1988).

handicapés sont davantage semblables aux autres enfants qu'ils n'en sont différents ; l'éducation inclusive enrichit tous les enfants. Parallèlement à ce mouvement, les années 1990 ont vu émerger la notion de modifiabilité cognitive (Feuerstein, 1996) puis, issue des neurosciences, celle de plasticité cérébrale, déjà pressentie par De Boeck à la fin du XIX^e siècle (Droz Mendelzweig, 2010). Pull (2010) évoque la perfectibilité. Les trois dimensions -physique, sociale et pédagogique- sont reprises et appliquées à l'inclusion par Thomazet (2006) ou encore à l'accessibilité par Ebersold (2009). Si l'inclusion physique en est la condition nécessaire mais non suffisante, intéressons-nous ici à ses implications socialisatrices.

Dubar (2010) distingue la socialisation primaire, dans l'enfance, de la socialisation secondaire, marquée par l'entrée dans le monde du travail. L'intérêt de cette approche consiste en une confrontation entre des théories centrées sur le développement individuel puis sur la notion d'acteur, et des théories centrées davantage sur les processus sociaux et l'effet des interactions culturelles sur les processus identificatoires. La socialisation concerne la relation entre des processus sociaux et des parcours individuels. Piaget a distingué, à son époque, six stades de développement¹⁷⁴ dans les structures mentales, corrélés à des formes de socialisation dont les deux dernières étapes sont la coopération et l'insertion sociale et professionnelle. Dubar définit la socialisation comme un « processus discontinu de construction individuelle et collective de conduites sociales » (Dubar, 2010, p. 26) se traduisant en règles, s'exprimant en valeurs, et se symbolisant en signes. Ainsi la socialisation comprend, en référence à Bourdieu, l'incorporation de l'habitus du groupe d'origine, incorporé à la personnalité, important ses schèmes aux situations ultérieures. Des études du début des années 2000, effectuées en école secondaire (Doré, Dion, Wagner & Brunet, 2002 ; Lindsay, 2003), constatent une augmentation des interactions entre les élèves intégrés et leurs pairs mais tempèrent ce résultat par le constat d'effets limités à des interactions sociales ponctuelles et superficielles et le souhait des élèves de recevoir une assistance dans une pièce séparée. Une étude grecque de Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas et Tsarikis (2012), effectuée auprès d'élèves de 9-10 ans montre que globalement les élèves ont développé une attitude neutre envers leurs pairs avec une déficience intellectuelle (DI).

¹⁷⁴ Les théories du culturalisme et de l'anthropologie culturelles démontrent le fondement culturel de toute forme de modélisation du développement psychologique et social humain.

Une différence a pu être établie entre les élèves des écoles inclusives qui ont développé des attitudes émotionnelles et globales plus positives et une meilleure représentation de leurs camarades présentant une DI. Dans leur étude exploratoire sur la cohésion scolaire, Duru-Bellat et *al* (2008) rappellent la visée de socialisation et de formation des personnalités ; la dimension subjective de la scolarité comprend le concept anglo-saxon de « sentiment d'appartenance à l'école » (p. 38), recouvrant des attitudes qui permettent d'appréhender l'inclusion subjective de l'élève dans l'école en tant qu'institution et que groupe social partageant des valeurs, des modes d'interaction sociale et des normes comportementales. L'intégration au groupe scolaire, dont le groupe de pairs, et l'adhésion aux valeurs permettent de développer un sentiment d'identification à l'école, indicateur d'un système scolaire cohésif. Le collège est un univers complexe, marqué par les tensions, la montée des subjectivités et l'instabilité des identités, les clivages sociaux et les enjeux liés à l'orientation dès la classe de quatrième (Dubet & Martuccelli, 1996). La « présentation de soi scolairement correct » (Zaffran, 2007b, p. 111) renvoie à la question de la face et du stigmatisme du handicap (Goffman, 1974 ; 1975). Celui-ci se manifeste par des caractéristiques physiques (Zaffran, 2007b) mais peut aussi être lié à des attitudes ou à un marquage institutionnel puisque l'habitus est également produit d'une « trajectoire sociale » (Dubar, 2010, p71).

Le fonctionnement du dispositif ULIS, même s'il peut présenter des modalités très diverses allant du regroupement quasi permanent, associé à quelques temps « d'inclusion » en classe ordinaire, au dispositif en réseau proposant des séances d'aide bien déterminées, ne s'apparente, globalement pas, à l'inclusion totale en classe ordinaire. Les temps de socialisation commune sont le plus souvent des temps de « vie scolaire » : à la cantine, à la récréation, entre deux cours... La recherche de Lansade, portant sur l'expérience scolaire d'élèves inclus par un dispositif ULIS en LP, met en avant des processus paradoxaux et présente l'ULIS, vécue sur le modèle de la classe spécialisée, comme un sas de « déstigmatisation » au sein duquel la présentation de soi et l'autocontrôle comportemental se fait moins pressant (2015, p. 102). Le concept de pairémulation¹⁷⁵ -au sens d'un partage

¹⁷⁵ A l'échelle européenne, au sein du mouvement ENIL (European Network for Independent Living), la pair-émulation est définie comme : « un outil d'apprentissage, le plus efficace pour partager l'expérience, les informations et transmettre un vécu personnel. (...) La pairémulation a pour but de favoriser une prise de

expérientiel de compétences et d'entraide entre personnes concernées par le même type de handicap (Gardien, 2010)- nous semble pouvoir éclairer ces processus. Au sein des espaces mixtes, une forme de discrimination peut s'établir entre les élèves les plus autonomes et d'autres plus dépendants sur le thème de la « honte » (Lansade, 2015, p. 102). Néanmoins, les plus autonomes peuvent aussi devenir de manière informelle, durant les temps de regroupement, pairémulateurs de leurs camarades plus en difficulté ou présentant un handicap plus marqué. C'est en ce sens qu'on peut considérer l'ULIS comme un espace liminal, quand perdure la forme localisée de la classe spécialisée¹⁷⁶, incluse dans l'établissement scolaire, certes, mais créant une forme spécifique de discrimination rattachée à cette appartenance. Des études en psychologie sociale montrent en effet la préférence pour les élèves de section spécialisée et ceux de classes ordinaires à l'égard du groupe d'appartenance (Desombre, 2011). La culture d'établissement peut cependant renforcer ou atténuer cette forme de discrimination. Le projet d'école inclusive ne peut être dissocié d'un projet d'éducation à la citoyenneté et à l'apprentissage du vivre-ensemble dans une logique d'interdépendance (Fillion et *al*, 2016). La différenciation pédagogique s'appuie sur des valeurs de justice et d'équité, sur la reconnaissance et la prise en compte de la diversité et contribue à l'actualisation du projet démocratique. Parmi les pistes d'action évoquées, les auteurs préconisent un mode de gestion de classe démocratique et participatif, l'encouragement à la délibération et à la coopération dans le groupe. Or, il est démontré que les pratiques visant la réduction des clivages intergroupes réduisent les effets des stéréotypes sociaux (Desombre, 2011). La culture inclusive de l'école est portée par l'engagement de la direction dont le rôle de « chef d'orchestre » est déterminant (Crouzier, 2010, p. 35). Ce leadership doit favoriser un changement de régime pédagogique en décroissant les pratiques et en impliquant la communauté entière (Bélanger, 2011 ; Rousseau, Prud'homme & Vienneau, 2015). Il convient à présent de s'interroger sur les orientations pédagogiques favorables aux avancées inclusives.

conscience des personnes handicapées sur leurs possibilités de participation au sein de la société » et leur apporter un soutien. La pairémulation repose sur l'a priori que les personnes handicapées sont les premiers experts de leur situation (Gardien, 2010, p. 3).

¹⁷⁶ L'ULIS, contribuant alors au mécanisme de « résorption d'une population flottante », participe d'un processus de surdétermination fonctionnelle et de perpétuel remplissement (Foucault, 1977, p. 299).

2.3.2 - La mise en œuvre d'une pédagogie inclusive

L'approche légale et éthique prône l'inclusion totale (*full inclusion*), dans sa dimension radicale et idéale, basée philosophiquement sur trois valeurs fondatrices : la valeur communautaire, le respect des différences et l'entraide (Vienneau & Thériault, 2016). L'approche pratique et scientifique s'intéresse à sa mise en œuvre sur un plan plus pragmatique (Tremblay, 2012). De manière générale, les études réalisées à ce jour s'accordent pour reconnaître comme fondamentaux d'une pédagogie inclusive : la différenciation et l'innovation pédagogiques, les adaptations ou aménagements en classe ordinaire, la coopération et le partenariat (Tremblay, 2012 ; Rousseau, et *al*, 2015 ; Doré, 2001).

Le concept de différenciation pédagogique demande à être précisé en fonction de l'enjeu d'une éducation propre à l'inclusion (Prud'homme, et *al.*, 2016). La loi d'orientation d'avril 2005 instaure la notion d'un socle commun de connaissances et de compétences à maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire. Celles-ci doivent être validées et attestées par un livret personnel de compétences (LPC)¹⁷⁷. La notion de compétence nourrit la polémique dans les domaines d'éducation et de formation, particulièrement autour de la question des compétences académiques et non-académiques. La compétence désigne une capacité due au savoir et à l'expérience (Rey, 2010) ; dans le cadre scolaire, elle est caractérisée par l'aptitude à mettre en œuvre des procédures apprises, la capacité à agir intentionnellement afin de réaliser une tâche et l'adaptation à la tâche, opérationnalisées par l'adéquation d'une personne à une situation (Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2012). Il est parfois complexe de distinguer une compétence académique inscrite dans un corpus scientifique et diffusée dans un cadre formel, d'une compétence non académique qui se développe au travers d'activités de formation et d'expériences professionnelles et personnelles. En effet, les curricula évoluent et intègrent de nouvelles compétences dans l'optique de s'adapter « aux exigences de la société, notamment des employeurs, avec à la clé un fonctionnement social sans heurt, voire une justification de l'ordre existant » (Duru-Bellat, 2015, p. 16). Dans un contexte mondialisé de compétition économique, l'OCDE (2005) a développé, depuis fin 1997, la notion de « compétences clés » classées en trois catégories : se servir d'outils de manière

¹⁷⁷ Devenu à la rentrée 2016-17 Livret Scolaire Unique sous la forme d'une application internet.

interactive ; interagir dans des groupes hétérogènes ; agir de façon autonome. Les enquêtes PISA¹⁷⁸, lancées en 2000 auprès des jeunes de 15 ans et qualifiées de « cadre implicite » par Roegiers (2011, p. 271), mettent l'accent sur la notion de compétences pour la vie -skills for life- standardisées sur le plan international en référence à une adaptabilité aux besoins de l'économie et à l'environnement technologique de la société actuelle (Duru-Bellat, 2015). Sur le plan scolaire, les exigences du socle commun et le développement de certaines formes pédagogiques augmentent les difficultés d'accès aux apprentissages chez les élèves pour qui les supports complexes, en raison de la part d'implicite, sont difficilement accessibles à la compréhension (Mazereau, 2012). La nécessité de décrypter des documents (en établissant simultanément des connexions entre différents domaines de savoir), la culture « des systèmes sémiotiques littéraciés » (tels que tableaux et schémas) et l'affaiblissement des logiques et matrices disciplinaires au profit de la transversalité des savoirs, tout en créant « une invisibilisation de la hiérarchie sociale des savoirs » (Bautier, 2010, p. 84), augmentent les obstacles à franchir et complexifient l'apprentissage de l'autonomie (Baluteau, 2014 ; Bautier, Bonnéry, Crinon, Rayou & Rochex, 2015). Ces questions interrogent la « scolarisation comme activité » (Beautier & Rochex, 2007, p. 228), le rapport au savoir et les processus cognitifs mis en œuvre pour y accéder. Au-delà de l'aspect culturel des inégalités scolaires, produites par le rapport au langage, et des « malentendus socio-cognitifs » (p. 230) régulièrement mis en avant par la sociologie, l'école inclusive est également confrontée à la gestion de la diversité des profils cognitifs et des dysharmonies développementales liés à la multiplicité des « troubles » attribués à des facteurs neurobiologiques ou génétiques : autisme ou troubles envahissants du développement (TED), troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), constellation des dys (Morel, 2014). Une méga-analyse, fondée sur les résultats de 11 méta-analyses portant sur l'enseignement explicite et structuré, qui peut être associé au tutorat par

¹⁷⁸ PISA : *Program for International Student Assessment* : Le Programme international de suivi des acquis des élèves évalue tous les trois ans, dans les pays de l'OCDE et un certain nombre de pays partenaires, les compétences des élèves de quinze ans ; il porte sur les compétences en compréhension de l'écrit, en calcul et en sciences, à partir d'exercices renvoyant à des situations de la vie quotidienne (Duru-Bellat, 2015, p. 18).

les pairs, a permis à ses auteurs de constater que l'enseignement explicite¹⁷⁹ produit les gains d'apprentissage les plus élevés en lecture, en écriture et en mathématiques auprès des élèves en difficulté¹⁸⁰ (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013). La « forme scolaire », concept forgé par Vincent dans les années 1980, induit des normes de niveaux et contribue à imputer à l'individu sa non-conformité (Bélanger, 2011, p. 238 ; Tremblay, 2012, p. 20). La pédagogie simultanée et l'organisation par classe de niveau ont introduit la notion de « retard scolaire » qui, considéré comme indice d'une déficience intellectuelle, a conquis « une efficacité sociale en terme d'orientation » (Mazereau, 2006, p. 14).

Bien que l'enseignement explicite réfute l'éducation nouvelle et ses méthodes (Gauthier et al., 2013), la diversité des profils invite à une approche pragmatique permettant d'allier des apports pédagogiques variés (Tremblay, 2016). Les promoteurs de l'Education Nouvelle¹⁸¹ partagent, dès la fin du XIX^e siècle, une volonté « de proposer des alternatives voire des compléments au modèle traditionnel d'enseignement » (Gutierrez, 2011b). La méthode Montessori a renversé les conceptions « en introduisant l'hypothèse que les mêmes outils didactiques pouvaient être efficacement adoptés aussi bien avec les sujets anormaux que normaux » contribuant ainsi au développement de l'idée d'éducabilité (De Anna, 2000, p. 139). La pédagogie Freinet centrée sur les apprentissages (Zay, 2012) met en avant l'idée de coopération et le tâtonnement expérimental¹⁸². D'autres, comme Korczak, mettent en avant le *self government* et l'autogestion ou comme Decroly, la pédagogie par centres d'intérêts (Jeanne, 2014). Nous ne pourrions tous les citer ici ; mentionnons cependant Frantisek Bakule, dont la contribution originale tient en ce qu'il réalise « une synthèse unique des innovations à l'avant-garde de la pédagogie de son temps et qu'il la met en œuvre avec une efficience remarquable, dans un dessein jusque-là inédit : la coéducation des enfants infirmes et de ceux qui ne le sont pas » (Jeanne, 2014, p. 38). Directeur de l'institut pour

¹⁷⁹ Cette forme d'enseignement fait référence à une démarche d'apprentissage dirigée par l'enseignant qui procède du simple vers le complexe en trois étapes du modelage à la pratique autonome en passant par la pratique dirigée (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013).

¹⁸⁰ Les auteurs présentent des effets variant de 0,40 à 1,45, situés au-dessus de l'effet cible (0,40) alors que ceux obtenus par la méthode constructiviste varient de -0,65 à 0,34 (*ibid*).

¹⁸¹ Précurseurs des pédagogies actives (de projet, d'expérimentation, par centres d'intérêts...), parmi lesquels Dewey, Freinet, Decroly, Montessori, qui, s'inspirant de pédagogues plus anciens, proposent des alternatives pédagogiques issues de leurs expérimentations.

¹⁸² Voir pour plus de précisions, le site de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (ICEM)-pédagogie Freinet- en ligne : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/8309>

les enfants infirmes de Prague, il prend appui sur son éthique de la dignité et fonde, après la première guerre mondiale, un institut accueillant enfants infirmes et enfants délaissés, errants, orphelins ; ses méthodes innovantes s'appuient sur une multiplicité d'apprentissages pratiques et culturels visant une éducation à l'autonomie et à l'entraide. La chorale qu'il fonde avec eux se produit dans le monde entier jusqu'à la Maison Blanche. Actuellement, la pédagogie de l'intégration préconisée par Roegiers (2011), succédant à la pédagogie par objectifs, s'intéresse aux curricula afin d'organiser l'acquisition de compétences s'exerçant de manière finalisée et contextualisée. Les élèves doivent combiner les aspects concrets et complexes lors d'une situation de résolution de problème évaluable. Il s'agit de donner du sens aux apprentissages, d'être capable de les transférer. La question de la mobilisation, du transfert (vertical, latéral ou opérationnel), de l'intégration et de la généralisation des savoirs, savoir-faire ou savoir-être acquis (ou tout du moins expérimentés) en classe, demeure un défi de la scolarisation des élèves pénalisés par un trouble cognitif ou présentant un profil cognitif spécifique (Grégor, 2013). Entre la nébuleuse des compétences transversales, qualifiée de « rêve éveillé » par Roegiers (2011, p. 25), et la généralisation abusive de la notion de transfert, le rappel à l'épistémologie disciplinaire peut sembler utile à la catégorisation des problèmes (Schneider-Gilot, M. 2006). Néanmoins, les élèves concernés par notre recherche présentent généralement des difficultés importantes d'inférence, de conceptualisation et d'accès général à l'abstraction qui ne leur permettront pas nécessairement, en l'état actuel des connaissances, d'accéder à la maîtrise de la matrice disciplinaire (Barth, 2013 ; Capdevielle-Mougnibas, Garric, Courtinat-Camps & Favreau, 2012 ; Diederich, 2004 ; Jellab, 2001 ; Mazeau, 2005 ; Thomazet, 2012).

Le concept d'éducation spéciale ou spécialisée, inauguré par les classes de perfectionnement et les institutions ségrégatives, perdure sous diverses formes. Tremblay (2012, 2016) s'efforce d'en définir les principales caractéristiques, définies comme une gamme de pratiques pédagogiques différentes de celles utilisées pour les élèves tout-venants et spécifiques aux BEP, qui ont été appliquées, validées et éprouvées. L'enseignement spécialisé cible les apprentissages scolaires ; il est basé sur la science, accessible à tous, universel, différencié et planifié, collaboratif, ciblé, dénormalisant dans un contexte normal. Parmi ces pratiques efficaces, Tremblay préconise dans le cadre de l'éducation inclusive : l'apprentissage coopératif, le tutorat, le coenseignement, l'implication parentale, la culture

d'établissement et le climat de classe, l'enseignement stratégique et autonome, les stratégies mnémotechniques, l'enseignement réciproque, la conscience phonologique, l'enseignement explicite, l'évaluation formative et la rétroaction, les TIC, le fait de favoriser les occasions d'apprendre en s'appuyant sur la zone proximale de développement (recommandation de l'INSERM, 2016). Il est par ailleurs communément admis que les adaptations scolaires mises en place pour les élèves en situation de handicap peuvent s'avérer utiles à beaucoup d'autres (Thomazet, 2012). La diversité des stratégies, la classe multitâche (*multitask classroom*), la différenciation pédagogique sur le plan organisationnel de l'environnement, des repères spatio-temporels, des ressources, des contenus, des supports et du rythme en sont les principes de base (Massé, 2015 ; Paré & Trépanier, 2015 ; Prud'homme, 2015 ; Prud'homme, et *al.*, 2016). Cependant, Baluteau (2014) en soulève aussi certains aspects problématiques : le constat de disparités générées entre élèves, en raison des différents niveaux de variation pédagogique informelle, peut conduire à une hiérarchisation du curriculum selon les publics, pénalisante pour les élèves en difficulté. En ce sens, les stratégies d'apprentissage, plutôt que d'être centrées sur le déficit, devraient se fonder sur le curriculum commun, développé dans le contexte de la classe, dans une optique de résolution de problèmes et de culture collaborative (Arnaiz Sanchez, 2003). En effet, il est plus opérationnel, dans la mise en œuvre du travail scolaire, de prendre appui sur les capacités et les centres d'intérêts que sur les nosographies médicales (Thomazet, 2012). Les modalités inclusives peuvent prendre en compte le niveau et l'âge de l'élève, un projet autour de besoins communs ou des objectifs d'apprentissage, ce qui pose la question de l'hétérogénéité et des bénéfices qu'elle apporte via les interactions entre élèves. Au second degré, l'aspect disciplinaire et l'écart de niveau entrent en compte dans cette organisation au regard de la forme scolaire actuelle (Thomazet, 2008). La coopération favorise la solidarité entre élèves et développe les attitudes « prosociales¹⁸³ » entre pairs (Lombardi, Ricci, De Anna, Gardou & Roche Olivar, 2015). Elle participe d'une gestion de classe, peut favoriser l'engagement dans la tâche, l'exploitation des situations didactiques collectives ainsi que le déroulement du travail individualisé à partir de quatre modalités : l'aide, l'entraide, le travail en groupe et le tutorat (Connac & Lemperiere, 2016 ; Massé, L. 2015). Connac et

¹⁸³ Les comportements prosociaux sont caractérisés par le partage, le don, le soin, l'action visant à consoler, l'aide. D'après les auteurs (Lombardi et *al.* 2015), les adolescents qui les manifestent sont généralement empathiques, présentent une bonne estime de soi et sont moins enclins aux comportements à risque ou déviants.

Lemperiere analysent ces quatre modalités : l'aide est une relation asymétrique plus ou moins élaborée et pouvant conduire à devenir à son tour aidant (aide mutuelle) ; l'entraide est une interaction informelle face à une difficulté favorisant l'esprit citoyen et communautaire ; le travail en groupe (ou par dyade) est une forme de travail coopératif formel, pouvant s'articuler (ou non) autour du conflit sociocognitif ; enfin le tutorat est défini par une relation interindividuelle asymétrique où le tuteur « est reconnu comme expert » (p. 23). Le tutorat demande des compétences d'ordre communicationnel et requiert un protocole ou un contrat, voire une formation. Les bénéfices en sont reconnus, autant pour le tuteur que pour le tutoré : le tutoré travaille les mécanismes de compréhension et la réussite dans les acquisitions alors que le tuteur renforce ses connaissances par le transfert et se sent valorisé socialement. Le coenseignement est une pratique peu répandue dans le second degré français ; cependant, l'organisation du dispositif ULIS peut permettre des collaborations entre l'enseignant spécialisé coordonnateur et un enseignant disciplinaire par la mise en œuvre de projets communs ou de temps de mutualisation. Malgré le sentiment de solitude face à la multiplicité des tâches et à la charge de classes hétérogènes ou difficiles, des résistances implicites s'opposent à cette pratique ; le rapport à l'espace classe, vécue comme un « chez-soi avec ses élèves », figure du huis clos, imprègne la culture enseignante française (Canat & Grave, 2010, p. 215).

Le cadre préconisé par la circulaire de juillet 2010 est celui de l'accessibilité pédagogique dont l'ULIS constitue « une des modalités de mise en œuvre ». Afin que chaque élève puisse exploiter ses capacités, l'approche par les capacités (Sen, 1999) soutient que l'égalité d'accès s'évalue dans l'espace des capacités définissant « celui des libertés réelles à partir desquelles les individus peuvent appréhender leur vie » (Ramel & Vienneau, 2016, p. 35). Selon le modèle de Roegiers (2011), la capacité peut être définie comme une disposition générale naturelle ou acquise, un potentiel qui demande à être développé et traduit en savoir-faire puis en compétences par l'acquisition d'une expertise. L'ergonomie a défini le modèle d'un « environnement capacitant »¹⁸⁴ au travail, favorisant l'autonomie : il s'agit d'un environnement fournissant aux individus l'occasion d'élargir leur possibilité d'action, leur degré de contrôle sur la tâche et leur mode opératoire d'un point de vue

¹⁸⁴ Voir 2.4.3. la référence à la notion d'environnement capacitant apporté par Mahbub.

préventif, universel et opératoire (Pavageau, Nascimento & Falzon, 2007). Contrairement à l'idéologie des dons (Morel, 2014) ou à la sélection par les aptitudes (Mazereau, 2006) ainsi qu'à la pédagogie invisible (Bernstein, 2017), l'idée d'accessibilité pédagogique a abouti à la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) (*Universal design for Learning*) apparu aux Etats-Unis en 1998, promouvant la flexibilité et traduisant la nécessité d'outiller le personnel scolaire afin de rendre accessible le curriculum scolaire à tous les apprenants de la classe (Rousseau, Paquet-Bélanger, Stanké & Bergeron, 2015 ; Prud'homme et al., 2016). Cette pédagogie flexible et ouverte aux aides technologiques numériques s'inscrit dans une logique proactive de planification de l'enseignement et d'ingénierie pédagogique anticipatrice (Bergeron, 2015). Établissant des attentes claires de la part de l'enseignant (Gaudreau, Fortier, Bergeron & Bonvin, 2016), elle peut comprendre la multiplication de scénarii évolutifs et multiformes (Gardou, 2008). Pratique issue du domaine de la formation professionnelle, l'introduction des « jeux sérieux »¹⁸⁵ à l'école s'apparente à une innovation pédagogique s'inscrivant dans un continuum, un entrelacement entre éducation formelle et non formelle (Genevois & Leizinger-Frézal, 2016). Cette pédagogie puise ses racines chez Montessori ou Decroly ; Freinet distingue le « jeu-travail », jeu dit éducatif élaboré par l'adulte, du « travail-jeu » en accord avec la spontanéité de l'enfant. L'expérimentation de Genevois et Leizinger-Frézal a permis de constater que l'appropriation des jeux dans la construction des savoirs dépendait d'un effet de contexte et s'était avérée plus efficace dans le cadre de la pratique de l'accompagnement personnalisé. L'évaluation se décline également de manière flexible, en fonction des rythmes d'apprentissage de chacun, dans l'optique de repérer progrès et acquisition mais aussi besoins, afin d'optimiser les conditions du projet d'orientation. La différenciation peut porter sur les contenus de la tâche, les productions à fournir, les processus et les modalités (Dubois, 2016). Elle peut être évaluation diagnostique en début d'année pour situer l'élève par rapport aux acquis et planifier l'apprentissage, puis formative et/ou sommative. Certains établissements s'engagent dans des évaluations sans notes, parfois dans le cadre de dispositifs ULIS où exercent souvent des enseignants du premier degré, la difficulté étant de concilier sa propre pratique avec celle de l'établissement ou de ses collègues (Leroy, 43). L'European agency

¹⁸⁵ *Serious game*, généralement des jeux vidéo. Néanmoins cette approche nous permet de nous intéresser également à l'utilisation pédagogique de jeux de société revisités.

for special needs and inclusive education recommande l'évaluation en amont *pour* l'apprentissage (et pas nécessairement *des* apprentissages) pour tous les élèves afin d'établir leur planification, pratique qui ne s'est pas encore généralisée dans notre pays où la notation reste la norme en second degré et où les évaluations formatives et sommatives sont souvent confondues (IGEN, 2013).

Enfin, l'approche polycentrée évoquée précédemment¹⁸⁶ (Ebersold & Detraux, 2013) permet de modéliser le partenariat centré sur le devenir de l'élève. Dans le cadre du nouveau modèle de l'accompagnement (Stiker, Puig & Huet, 2014), la coopération s'exerce intra-établissement entre enseignants, accompagnants (AESH¹⁸⁷) et personnels de vie scolaire ; le partenariat s'exerce entre l'école, les familles, les professionnels du secteur sanitaire et social, les conseillers d'orientation, les entreprises d'accueil de stages et toute personne impliquée dans le projet de vie de l'élève (Beaupré & Landry, 2015). Ce partenariat, qui ne peut se limiter à un simple échange d'informations, nécessite la mise en place d'une réelle collaboration et le partage d'une culture commune qui ne va pas de soi entre des secteurs dépendants de ministères différents et véhiculant des cultures qui se sont développées dos à dos (Campion & Debré, 2012 ; Chauvière & Plaisance, 2008 ; Zaffran, 2007a). Lesain-Delabarre (2001) évoque les résistances des enseignants à l'intégration scolaire en écho à celles des personnels du secteur médico social ; le mouvement, vécu comme une perte de leur pouvoir et de leur public habituel, nécessite une redéfinition des territoires et une reconsidération de leur identité professionnelle. Il comprend un processus de négociation, de partage des expertises et de reconnaissance des complémentarités en vue d'une coconstruction du projet de formation de l'élève (Allenbach, et *al.*, 2016). Cette organisation globale s'inscrit dans une vision plurielle de la situation de l'élève et nécessite un travail en concertation à différents niveaux. De ce point de vue, le modèle d'analyse des alliances éducatives développé dans le cadre d'une politique de prévention du décrochage scolaire nous semble approprié pour questionner les modalités partenariales s'inscrivant dans un réseau communautaire local (Blaya, Gilles, Plunus & Tièche Christinat, 2011).

¹⁸⁶ Voir 4.1.4.

¹⁸⁷ Depuis la rentrée 2014, l'AESH, accompagnant d'élève en situation de handicap remplace l'AVS (auxiliaire de vie scolaire).

2.3.3 - Le profil personnel de l'enseignant

Notre projet étant centré sur des pratiques scolaires, nous nous intéressons aux caractéristiques des profils professionnels enseignants concernés par l'ULIS. Considérant le second degré, deux catégories d'enseignants interviennent directement auprès des élèves : l'enseignant spécialisé et l'enseignant dit *ordinaire* ou *généraliste* bien qu'il soit rattaché à une discipline particulière. La profession d'enseignant spécialisé démarre en France avec l'institution en 1909 des classes de perfectionnement et la mise en place du certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés, créant une division spécifique au sein du corps enseignant (Vial, 1990). Ce certificat, remplacé en 1963 par le CAEI, puis en 1987 par le CAPSAIS, est remplacé par une double certification : CAPA-SH et 2CA-SH¹⁸⁸ (certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap), ouvrant la spécialisation aux enseignants titulaires du second degré¹⁸⁹. Depuis 1961, existe également un corps d'inspecteurs spécialisés (Barreyre, 2000). Ces certificats sont scindés en options, spécifiant un domaine de spécialité : l'option D correspond à l'enseignement et l'aide pédagogique auprès des élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives.

D'après la littérature internationale¹⁹⁰, l'enseignant spécialisé déploie son activité selon trois principales modalités, comprenant des variantes contextuelles. Il peut être *enseignant ressource* ou *coordonnateur BEP* : son rôle est de partager une expertise, d'accompagner et de conseiller les adaptations pédagogiques, de collaborer et/ou former, de transmettre une expérience et de soutenir ses collègues enseignants ordinaires (Moreau, 2015 ; Lewi-Dumont, 2010). L'enseignant spécialisé peut être également titulaire d'une classe spéciale. Son rôle est alors de mettre en place des modalités d'évaluation et d'intervention pédagogiques correspondant aux besoins et aux objectifs pour son groupe et pour chaque élève (Moreau, 2015). Depuis quelques années en France, le modèle du dispositif conduit à

¹⁸⁸ Dans un premier temps, cette formation prépare à l'accueil d'ESH en classe ordinaire, les postes spécialisés restant réservés aux enseignants titulaires du CAPA-SH et issus de premier degré (voir le décret du 5 janvier 2004). Une circulaire de février 2017 instaure un nouveau certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI) commun à l'ensemble des cycles et ouverts aux enseignants contractuels ; cette nouvelle certification ne s'applique pas à notre recueil de données, antérieur à son application.

¹⁸⁹ Pour les enseignants de l'enseignement privé sous-contrat, le recrutement est plus flexible (la formation est ouverte aux contractuels).

¹⁹⁰ Voir la recherche documentaire effectuée par Moreau (2015).

une modification des pratiques du coordonnateur de l'ULIS nécessitant une grande flexibilité dans la gestion de l'alternance individualisée entre les temps de regroupement et ceux dits d'inclusion en classes de référence. La circulaire de juillet 2010, réglementant les dispositifs collectifs du second degré, précise que le coordonnateur de l'ULIS est un *spécialiste* du handicap et « de l'adaptation des situations d'apprentissage aux situations de handicap ». Sa première mission est « une mission d'enseignement face à élèves » pour laquelle « son expertise lui permet d'analyser l'impact que la situation de handicap a sur les processus d'apprentissage déployés par les élèves, aux fins de proposer l'enseignement le mieux adapté ». Le coordonnateur organise le travail des élèves handicapés dont il a la responsabilité en fonction des indications portées par les PPS. Enfin, il constitue pour l'établissement « une personne ressource indispensable » (3.2). Nilholm et Hakanson (2003) évoquent le coordinateur BEP en Suède ; ils constatent qu'il a été difficile pour les pédagogues de sortir de leurs modalités traditionnelles d'exercice, parce que les attentes du personnel restaient inchangées. Champeval (2013), coordonnatrice ULIS en second degré, évoque ses difficultés dans l'implantation d'un dispositif : le piège de l'enfermement dans le rôle du spécialiste, la difficulté à instaurer de la collaboration, et la nécessité de devenir *corporate* tout en apprenant à ses élèves à décrypter la norme scolaire attendue. Les résistances à l'inclusion d'ESH en classe ordinaire conduisent le coordonnateur à privilégier des postures de négociation, voire d'ambassadeur, combinées chez les enseignantes avec des attitudes maternantes de « mères protectrices » (Benoit, 2013, p.56). Dans certains pays comme l'Italie, le maître de soutien intervient en classe en collaboration avec l'enseignant ordinaire¹⁹¹ : son rôle s'apparente soit à celui de l'AESH¹⁹², soit à une fonction de coenseignement dans la classe (D'Alessio, 2009). Néanmoins des études montrent que cette collaboration n'est pas indemne d'ambivalence, de variabilité de contexte ou de difficulté liée à la coresponsabilité, qui peuvent conduire à des expériences de micro-exclusions au sein même de la classe (Ianes & Demo, 2013).

L'enseignant ordinaire s'empare du paradigme de l'inclusion de manières très diverses et à des degrés différents. Des attitudes générales et des pratiques de gestion de classe comme

¹⁹¹ Sur la base d'un Plan d'éducation individualisé (PEI)

¹⁹² Sauf en ce qui concerne la formation, sachant que l'AESH français bénéficie d'une formation de base de seulement 60 heures.

l'établissement d'attentes claires, la variété des modalités et des situations pédagogiques, le développement de relations positives à l'égard des élèves, contribuent à favoriser une posture inclusive (Gaudreau, Fortier, Bergeron & Bonvin, 2016). Cet ensemble de pratiques vise à améliorer la gestion de la diversité, parfois perçue comme un obstacle insurmontable pour des enseignants débutants confrontés à toutes sortes d'attentes institutionnelles et sociales, pédagogiques, évaluatives et matérielles, difficiles à concilier (Frisch & Zapata, 2013 ; Troncin, 2011). Les effets d'attente, prédictifs ou effets « pygmalion » (la prophétie autoréalisatrice) constituent à cet égard un paramètre essentiel dans une posture enseignante inclusive face à des élèves souvent en déficit d'estime de soi, confrontés à un modelage négatif de l'environnement scolaire y compris de leurs pairs (Inserm, 2016 ; Desombre, 2011 ; Paré, Parent, Beaulieu, Letscher & Point, 2015 ; Rosenthal & Jacobson, 1971 ; Zaffran, 2007a). En ce sens, un travail d'analyse sur la question du rapport au savoir de l'enseignant peut favoriser un changement de posture (Charrier, 2013). L'étayage collaboratif fondé sur l'activation de la participation, sur les activités de groupe, sur la mise en confiance et sur la prise en compte des besoins émotionnels et cognitifs des élèves, favorise une gestion inclusive de la classe (Mäkinen & Mäkinen, 2011). Qualifiée par Crouzier (2010) de « révolution culturelle », la prise en compte des BEP dans le second degré est encore récente et confronte les enseignants à un « continuum d'humanité » (p. 32), allant d'une extrême à l'autre de la courbe de Gauss. Leur responsabilité est d'agir sur le caractère écologique de la situation de classe afin de la rendre opérationnelle et accueillante. Concernant la question de l'engagement professionnel, le rôle des représentations élaborées dans l'action et dans l'interaction contextualisées s'applique à une fonction cognitive, identitaire, d'orientation des conduites et de justification (Mias & Bataille, 2013). Différents défis peuvent donner du sens à l'activité professionnelle et conforter les acteurs dans leur manière d'agir. Jorro et De Ketele (2013) relèvent : le développement professionnel et un jeu de régulations de soi, l'acceptation de la composante personnelle et existentielle, la recherche du partage collectif et la reconnaissance professionnelle comme force motrice. Ces défis se combinent différemment selon les acteurs et les contextes, comportent une dimension expérientielle et constituent l'activité subjectivante du professionnel. L'agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers a travaillé sur un profil d'enseignant inclusif et un cadre de valeurs déterminant la formation ; quatre valeurs en ressortent prioritairement : valoriser la diversité des élèves ;

apporter un soutien à la réussite de tous les apprenants ; collaborer et travailler en équipe ; poursuivre et assumer sa formation professionnelle et personnelle tout au long de la vie (Donnelly & Watkins, 2011)¹⁹³. La formation des enseignants comprend en France, depuis la masterisation en 2010, une formation minimale à la notion de BEP, s'apparentant plutôt à une sensibilisation ou au mieux une information (Gardou, 2014) et peut également comprendre des modules optionnels complémentaires. Ces modules de formation continuent à différencier, si ce n'est à opposer, les notions de difficulté scolaire et de besoins éducatifs particuliers liés à un handicap (Mencacci, Harma, Gombert, Barbier, Chnane-Davin, Tsao, 2011, NRAS55). Ce paradoxe reste au cœur de la pratique enseignante française, créant une distorsion du concept d'école inclusive en recréant des catégories discriminantes, contrairement à d'autres contextes nationaux qui favorisent la détermination de types de pratiques et de réponses en adéquation avec des BEP, indépendamment des catégorisations nosographiques d'élèves (Benoit, 2013 ; Mazereau, 2012 ; Tremblay, 2016). De manière générale, une véritable action en profondeur, bousculant les conformismes culturels, reste à élaborer sur la base de savoirs théoriques et de référentiels de pensée actualisés (et ouverts à l'international), centrés également sur des savoirs utiles et efficaces (Gardou, 2014 ; Plaisance, 2009b).

Les différents points évoqués dans cette section établissent un état des lieux des paramètres d'une école en cours de transformation. Cette mutation, contrainte par des exigences sociétales, peut, d'après Medghini et D'Alessio (2012), s'effectuer selon différents types de processus : participatif, conditionnel (à l'attribution de ressources), différencié (par des circuits alternatifs) ou progressif (par l'intégration de conceptions différentes). L'idéal de l'école inclusive crée « un espace d'inter-métier » dont l'enseignant spécialisé devient « le passeur » ; l'école inclusive devient « l'objet frontière »¹⁹⁴ reliant différents mondes, « suffisamment plastique pour s'adapter aux besoins locaux et aux multiples contraintes présentes, mais suffisamment robuste pour permettre la construction d'une entité commune

¹⁹³ Le référentiel de compétences commun à tous professionnels du service public d'éducation comprend la coopération au sein de l'équipe, avec les parents d'élèves, les partenaires de l'école et l'engagement dans une démarche de développement professionnel (BO du 25 juillet 2013).

¹⁹⁴ Concept d'anthropologie proposé par Star en 1989 (Star, 2010) décrivant un ensemble dynamique comprenant une architecture à trois dimensions (la flexibilité interprétative, la structure des besoins et des arrangements du processus de travail, enfin la dynamique à l'œuvre entre des utilisations mal structurées des objets et d'autres plus adaptées).

traversant les frontières des différents univers » (Thomazet & Mérini, 2015, p. 141-145). Dans cette fonction, l'école participe également aux processus d'orientation vers un projet de formation.

3. LE PROJET D'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

Comme tout élève scolarisé en collège, les élèves en situation de handicap cognitif sont concernés par le processus d'orientation vers un projet de formation professionnelle. L'extension de leur scolarisation en second degré étant récente, cette question ne se posait guère dans le fonctionnement filiarisé précédant la loi 2005-102. L'orientation professionnelle fait référence, selon le CEDEFOP¹⁹⁵ (2008), « aux services et activités destinés à aider les individus, quels que soient leur âge et leur situation personnelle, à effectuer des choix en matière d'éducation, de formation et de profession et à gérer leur carrière » (p. 11). Nous l'aborderons sous trois angles : celui des modalités générales d'orientation dans le cadre scolaire français ; celui des aspects techniques du circuit organisationnel dédié à la compensation du handicap ; enfin, à partir de divers constats et travaux, celui des spécificités de l'orientation de ce profil d'élèves quant aux possibilités offertes.

3.1 - CONSTATS ET MODALITÉS GÉNÉRALES DU PARCOURS D'ORIENTATION EN SECOND DEGRÉ

Sur la base du principe d'égalité des chances, la société est conçue « comme une entreprise de valorisation du capital humain » ; en ce sens, « la performance scolaire et l'efficacité pédagogique se mesurent à la conduite du plus grand nombre vers la qualification » (Mazereau, 2012). Les contraintes et la mauvaise conjoncture du marché de l'emploi amènent des questionnements au sujet de l'efficacité de l'orientation et surtout réorientent les conceptions au sujet de l'offre scolaire. La mise en perspective de quarante ans de politique scolaire (1950-1990), pour ce qui concerne l'apprentissage en entreprise et la

¹⁹⁵ Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. Créé en 1975, le Cedefop est une agence décentralisée de l'Union européenne qui apporte son soutien à la Commission européenne, aux États membres et aux partenaires sociaux dans l'élaboration de la politique européenne en matière d'enseignement et de formation professionnels (EFP) et contribue à sa mise en œuvre. Voir site : <http://www.cedefop.europa.eu/fr/about-cedefop>

formation en école, conduit Tanguy (2007) au constat qu'après avoir cherché à promouvoir la prolongation de la formation, y compris technique¹⁹⁶, en milieu scolaire, un retour à la formation en entreprise, par la voie de l'alternance, s'est effectué depuis les années 1980. Elle en conclut à une dévalorisation culturelle touchant les jeunes formés hors système scolaire et à une recherche d'efficacité, laissant de côté la formation citoyenne, dans cet ajustement aux mouvements de l'économie. Guichard et Huteau (2007) soulignent que l'aspect conflictuel de l'alternance dans la culture française tient à des aspects historiques comme celui d'avoir installé la formation professionnelle initiale dans les écoles, contrairement à des pays comme l'Allemagne. Roegiers, face à la saturation du marché du travail et à une scolarisation centrée prioritairement sur une qualification scolaire toujours plus élevée, propose d'orienter la formation vers des qualifications plus réalistes, plus ancrées dans des réalités locales, comportant une dimension créative, en cultivant une culture de la réussite et en renonçant à « l'excellence tout de suite et à tout prix » (Roegiers, 2011, p. 23). Maillard (2016) analyse la réforme récente de la voie professionnelle qui transforme tous les diplômes, exceptés le diplôme national du brevet (DNB) et le baccalauréat général, en « certifications professionnelles » sans pour autant les affilier au Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP). Cette réforme s'inscrit dans le registre symbolique de la valorisation du lycée professionnel et dans l'idée d'amélioration de l'efficacité et de l'efficience de la voie professionnelle. En ramenant le BEP au titre de certification intermédiaire, elle participe de la volonté d'allongement de la scolarité au profit de diplômes plus élevés. Bien qu'elle ait atteint l'objectif de conduire 80% d'une classe d'âge au baccalauréat, fût-il professionnel, la réforme de l'enseignement professionnel a suscité nombre de réactions hostiles de toutes parts. Elle a plutôt contribué à affaiblir les signaux émis par les diplômes « déjà rendus peu clairs par les différents revirements de la politique éducative menée depuis les années 1980 » (Maillard, 2016, p. 167). Enfin, une note d'information de la DEPP (janvier 2016) montre qu'une famille sur deux a décidé du projet scolaire de son enfant dès la sixième. Le choix s'oriente majoritairement vers une section générale pour les bons ou très bons élèves, d'autant plus qu'ils appartiennent à une classe aisée ; le choix de la voie professionnelle concerne plutôt les élèves faibles et issus de famille d'ouvriers. Le niveau de diplôme de la mère reste un

¹⁹⁶ Ce qui n'a pas empêché une hiérarchisation sociale des filières, comme le rappelle Tanguy.

indicateur pour l'aspiration à un cursus général et technologique, ainsi que le nombre de livres présents dans le foyer.

À l'origine, le mouvement pour l'orientation professionnelle s'inscrit en partie dans celui de l'éducation nouvelle (Danvers, 1988) et dans des enjeux sociaux contextualisés par l'évolution du besoin de la quantité et du type de main d'œuvre, par la demande de qualification et par l'évolution du système scolaire. La psychologie scolaire se structure principalement autour des processus de choix d'un métier d'une part, et de la construction de l'identité professionnelle, de l'autre (Guichard & Huteau, 2006). Le métier de conseiller d'orientation psychologue (COP) apparaît dans les années 1940, s'appuyant sur la psychologie expérimentale et la notion d'appariement des aptitudes aux exigences professionnelles. La professionnalisation du COP s'établit par étapes au cours du XX^e siècle. Les pratiques s'élargissent à l'information des jeunes et de leurs familles sous différentes formes (brochures, visites, films ou initiation pratique dès les années 1960 avec l'allongement obligatoire de la scolarisation). En 1970, la création de l'ONISEP (Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions) inaugure la publication de brochures d'informations scolaires et professionnelles ; la même année, est fondé le CEREQ (Centre d'Études et de Recherche sur les Qualifications) ayant pour mission d'analyser et d'évaluer les transformations des qualifications, d'étudier les postes de travail et les métiers ainsi que l'adaptation des formations aux besoins constatés (Blanchard & Sontag, 2004). Depuis 1985, une aide à l'orientation a été insérée dans les programmes scolaires. Le décret d'application de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 définit l'orientation comme « le résultat du processus continu d'élaboration et de réalisation du projet personnel de formation et d'insertion que l'élève mène en fonction de ses aspirations et de ses capacités ». En 1996, la circulaire du 31 juillet, constatant les représentations souvent erronées des élèves, généralise une démarche d'éducation à l'orientation centrée sur « la connaissance de soi, de l'univers professionnel et de l'offre de formations » (Jacques, 2015, p. 156). Boutinet (2007), évoquant les mutations actuelles des temporalités sociales, dénonce le paradoxe entre une injonction faite au jeune d'anticiper un projet d'avenir dans une perspective linéaire et lisse, résultant d'une conception moderniste, et la revendication de parcours atypiques dans la *biographisation* rétroprojective des adultes.

La loi du 8 juillet 2013 introduit le PIIODMEP (Parcours Individuel d'Information, d'Orientation et de Découverte du Monde Economique et Professionnel qui remplace le PDMF¹⁹⁷) impliquant l'ensemble d'un réseau :

Il est défini sous la responsabilité du chef d'établissement et avec l'élève, ses parents ou son responsable légal, par les conseillers d'orientation-psychologues, les enseignants et les autres professionnels compétents. Les administrations concernées, les collectivités territoriales, les organisations professionnelles, les entreprises et les associations contribuent à la mise en œuvre de ce parcours (art. 47-L.331-7 du code de l'éducation).

À l'initiative de cette réforme, des constats sur l'inefficacité du processus d'orientation dénoncent : la survalorisation des disciplines académiques et des filières générales au détriment de la culture technique ; le caractère aléatoire et limité du travail sur l'orientation ; le manque de dispositifs innovants et de passerelles entre les filières ; le poids des procédures et les problèmes de gestion des flux (Conseil supérieur des programmes, 2014, p. 4). Ce parcours a fait l'objet d'une mission d'expérimentation par l'IGEN au cours de l'année scolaire 2014-2015 et a été généralisé sous l'appellation de *Parcours avenir* à la rentrée 2015. Notre enquête de terrain se déroule entre octobre 2013 et février 2015, durant cette période de transition au cours de laquelle les pratiques d'orientation semblent prendre une importance plus grande au sein des programmes du collège. Le référentiel propose des démarches concrètes mises en lien avec les objectifs du socle commun. Les programmes PDMF/PIIODMEP comprennent théoriquement l'utilisation de l'application Folio, qui remplace le webclasseur, mais celle-ci n'est accessible que depuis janvier 2016. La formation des enseignants du secondaire sur ces questions sera encouragée. Le référentiel expérimental conclut en mentionnant que le parcours collège est une première étape ayant pour vocation à se poursuivre au lycée et à s'enrichir tout au long de la vie. Le rapport de la mission IGEN conclut à un investissement des participants et acteurs institutionnels et de terrain sur la question. Il souligne des difficultés de mise en place du partenariat avec le monde économique et les professions, rarement réalisée à l'initiative du COP, qui peut cependant remplir un rôle d'animation, d'expert ou de relais dans les équipes

¹⁹⁷ PDMF : Le Parcours de Découverte des Métiers et des Formations (2008), s'étalant de la 6^{ème} à la classe de terminale, est fondé sur : l'acquisition de compétences et de connaissances relatives au monde économique et professionnel, ainsi qu'aux métiers et formations ; le sens de l'engagement et de l'initiative ; l'élaboration de son projet scolaire et professionnel.

pédagogiques ; des difficultés d'ordre pédagogique à appréhender la notion de parcours, à laisser suffisamment d'autonomie et d'initiative aux élèves, à mettre en œuvre une véritable démarche de projet pour les enseignants, à réinvestir les expériences dans les disciplines ; une difficulté liée au temps dédié, ce qui amène à constater que les expériences observées relèvent plus souvent du « militantisme » de certains enseignants ou d'une opportunité particulière ; un manque de formation initiale et continue des enseignants. Le rapport préconise la mise en place d'une réflexion nationale, la constitution d'équipes de pilotage académique, la valorisation des actions entreprises, l'accompagnement dans la création de partenariats, ainsi que la nécessité de formations sur ces thèmes. Au niveau des élèves, on relève la nécessité d'évaluer ce parcours et de repenser la place et le contenu du stage de troisième. Le *Parcours avenir* a été validé par un arrêté du 1^{er} juillet 2015. L'article D331-23 du code de l'éducation définit l'orientation :

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 participation de l'élève garantit le caractère personnel de son projet. Ce processus est conduit avec l'aide des représentants légaux de l'élève, des personnels concernés de l'établissement scolaire, notamment l'équipe de direction, des personnels enseignants, d'éducation et de santé scolaire, et des personnels d'orientation. Des intervenants extérieurs au système éducatif apportent leur contribution aux actions d'information préparatoires à l'orientation. Ce processus prend appui sur le suivi du parcours scolaire de l'élève, qui inclut notamment l'évaluation de la progression de ses acquis, sur son information et celle de ses représentants légaux et sur le dialogue entre ces derniers et les membres de l'équipe éducative. 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.

Ce texte fournit un cadre général de référence aux pratiques mises en œuvre pour tous les élèves du second degré. Pour ce qui concerne les élèves en situation de handicap, les procédures d'orientation sont doublées d'un cadre administratif chargé de décider des mesures compensatoires accordées à l'élève.

3.2 - LE CIRCUIT MDPH¹⁹⁸ ET L'ORGANISATION SCOLAIRE

La loi du 11 février 2005 instaure la notion de projet de vie (art. 11) qui se décline en différents volets dont le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS). Le législateur, tout en promouvant la participation des personnes handicapées à la société ordinaire, a jugé utile d'instaurer un droit à la compensation géré par système administratif dédié, la MDPH¹⁹⁹. La demande adressée par la famille, est évaluée par une équipe pluridisciplinaire, qui préconise un plan de compensation (PPC) dans lequel s'inscrit le PPS. Selon l'article L241-6 du Code de l'action sociale et des familles (CASF), la CDAPH est compétente pour se prononcer sur l'orientation de la personne handicapée et les mesures propres à assurer son insertion scolaire, professionnelle et sociale, à désigner les établissements, les services ou les dispositifs correspondant aux besoins de l'enfant ou de l'adolescent en mesure de l'accueillir, et à apprécier si d'autres mesures compensatoires sont nécessaires telles que l'attribution d'un transport. Ces décisions sont motivées et font l'objet d'une révision périodique. L'outil d'évaluation est le GEVA200, dénommé GEVASCO dans le cadre scolaire. La compensation scolaire peut comprendre l'attribution d'un AESH individuel ou mutualisé, une orientation en dispositif inclusif ou section adaptée, une orientation en EMS ou l'attribution d'une Reconnaissance en Qualité de Travailleur Handicapé (RQTH) permettant d'accéder à un dispositif d'aide spécifique aux cursus par apprentissage. D'autre part, les élèves en situation de handicap peuvent bénéficier d'aménagements d'épreuves aux examens, octroyé par le médecin attitré du rectorat, sous forme d'un tiers temps et de divers soutiens en lien avec leur PPS. Le dispositif ULIS s'inscrit dans ces modalités de compensation scolaire qui font l'objet d'une décision administrative, justifiée par une demande argumentée par la famille, un bilan médical et sur proposition de l'enseignant référent (ER), complétée par des bilans réalisés par l'équipe pédagogique ou des professionnels du secteur sanitaire et social (psychologue, orthophoniste...). Les modalités de scolarisation sont déterminées par le PPS et évaluées, au minimum

¹⁹⁸ Le sigle désigne la Maison Départementale des Personnes Handicapées, guichet unique pour l'accès aux droits et à la compensation.

¹⁹⁹ Voir point 3.3.3.2.

²⁰⁰ Guide d'ÉVALUATION des besoins de compensation des personnes handicapées.m

annuellement, en Equipe de Suivi de Scolarisation (ESS)²⁰¹. L'ULIS TFC accueille, selon la définition de la circulaire, des élèves handicapés présentant des troubles des fonctions cognitives ou mentales (dont les troubles spécifiques du langage écrit et de la parole)²⁰². L'inscription en ULIS TFC est justifiée par un certificat médical, ce qui sous-entend nécessairement une approche nosographique des troubles. Selon cette catégorisation, le dispositif s'adressait initialement à des élèves porteurs de déficience intellectuelle (DI). La définition de la DI a beaucoup évolué. Le récent rapport de l'Inserm (2016) synthétise²⁰³ l'approche actuelle en trois points :

Le constat de déficits dans les fonctions intellectuelles comme le raisonnement, la résolution de problèmes, la planification, la pensée abstraite, le jugement, l'apprentissage académique, l'apprentissage par l'expérience et la compréhension pratique, confirmés par des évaluations cliniques et par des tests d'intelligence personnalisés et normalisés ;

Des limitations significatives du comportement adaptatif en général, c'est-à-dire dans les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques apprises qui permettent de fonctionner dans la vie quotidienne ;

L'apparition de ces déficits intellectuels et de ces limitations adaptatives au cours de la période développementale.

La mesure reposant seulement sur le QI devient obsolète, trop peu fiable en particulier pour les retards profonds, et n'offre que peu d'informations sur le fonctionnement de la personne, ses besoins et le soutien nécessaire. Toute évaluation doit explorer les forces et ressources de la personne, et non seulement ses limitations, dans la perspective d'améliorer sa qualité de vie (QV). À cette catégorie est associée la notion de handicap mental pour les aspects concernant la vie sociale. Le comportement-défi²⁰⁴ est considéré aujourd'hui comme le résultat d'interactions entre la personne et son milieu.

²⁰¹ L'équipe de suivi de scolarisation réunit, à l'initiative de l'ER, tous les partenaires contribuant à l'accompagnement de l'élève : famille, équipe pédagogique, coordonnateur ULIS, partenaires médico-sociaux.

²⁰² Il peut exister des ULIS, dans l'offre locale, « Troubles Spécifiques du Langage »-TSL- mais elles ne sont pas généralisées.

²⁰³ Sur la base des principales classifications internationales (CIM-10, DSMV) dont celle de l'AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities).

²⁰⁴ Comportement auto-mutilatoire, agressif ou stéréotypé.

Gardou (2016) considère la catégorisation et l'indexation associées au handicap comme une nouvelle dictature de la norme, selon la catégorie abstraite de situation de handicap. En essentialisant le handicap, nous sacrifions les identités déjà fragilisées. D'autre part, la discrimination positive crée de nouvelles séparations entre élèves en difficulté et élèves bénéficiant de la compensation au sein des mêmes classes. Néanmoins, Mazereau (2016) rappelle le poids de l'existence historique des institutions qui ne peut être traité comme inerte et révolu, alors que : « sur le plan synchronique, le champ de l'éducation spéciale est abordé comme un ensemble systémique et interrelationnel où sont engagés des acteurs scientifiques, politiques et professionnels et les institutions de l'Éducation nationale, de la psychiatrie infantile publique et du secteur médico-social » ce qui nous oblige à considérer les classifications et catégories produites comme dépendantes de ces interactions et sujettes à des variations historiques (Mazereau, 2016, p. 38). La naturalisation, qui se produit lorsqu'un élève est désigné comme relevant de telle structure, relève d'un « coengendrement entre désignation des difficultés des élèves et structures de scolarisation » (p. 40). Ainsi, le système de compensation ouvrant droit à des aides, associé à la montée des neurosciences cognitives, réactivent les interprétations biologiques de l'échec scolaire et remet au jour le dossier de la médicalisation (Morel, 2014). En 2012, le rapport IGEN sur « la mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale » constate une augmentation importante du nombre d'élèves considérés comme « handicapés », s'interrogeant sur l'attribution de l'étiquette « handicap » à des élèves dont les difficultés ne justifient peut-être pas « l'entrée dans une catégorie qui souligne leur différence » (p. 16). L'augmentation, si elle témoigne d'une volonté de poursuite de la scolarisation, concerne principalement le nombre de collégiens concernés par des troubles du langage, alors que l'effectif de la catégorie TFC restait moindre (24 828 contre 61 880 pour l'année 2010-2011). En effet, « la reconnaissance d'un handicap, qui jouit d'une force juridique extérieure à l'Éducation nationale, devient désormais un enjeu pour la traduction de nombre de difficultés, notamment les troubles de l'apprentissage » (Mazereau, 2016, p. 48). Ce phénomène peut expliquer, selon lui, en partie l'augmentation des effectifs, et appuie les thèses d'Hacking²⁰⁵ sur l'aspect socialement interactif des classifications comme

²⁰⁵ Hacking (2005) a développé une théorie sur les classifications selon laquelle une interaction dynamique existe entre les classifications et les comportements des individus : le fait d'appliquer une catégorisation aux individus

« la prise de possession positive par les usagers de l'identité dyslexique par exemple, dès lors qu'elle renvoie à un handicap à compenser plutôt qu'à une maladie à soigner » (p. 48).

La perspective fonctionnaliste liée à des objectifs administratifs et gestionnaires (Ebersold, 2014, p. 80) produit ici des effets inattendus, y compris sur les attitudes parentales. Le droit opposable à la scolarité a renversé les perspectives : d'une époque où les parents dépendaient du bon vouloir des commissions, nous sommes passés à l'installation progressive d'une « relation de service » d'usagers revendiquant la scolarisation en milieu ordinaire sur le mode consumériste d'une société marchandisée (Chauvière, 2003, 2001 ; Morel, 2014). Par ailleurs, ces problématiques nous plongent au sein même du hiatus inclusion/compensation, et de l'ambiguïté qui y est attachée (Dupont, 2015). En effet, la loi 2005-102, après avoir affirmé, dans l'article 2, l'accès aux institutions de droit commun et « le maintien dans un cadre ordinaire de scolarité, de travail et de vie » revient, à l'art. 19, sur une autre optique en précisant que « si une scolarisation en milieu ordinaire a été décidée », et que l'établissement de référence n'est pas accessible, les surcoûts imputables au transport sont à charge de la collectivité territoriale ; et, poursuivant quelques lignes plus loin, annonce « qu'en fonction des résultats de l'évaluation par l'EPE, il est proposé à chaque enfant, adolescent ou adulte un parcours de formation favorisant « chaque fois que possible²⁰⁶ la formation en milieu ordinaire ». Or, si les différentes démarches s'effectuent dans le cadre du paradigme de l'accompagnement (Stiker, Puig & Huet, 2014), il s'avère que, paradoxalement, les réglementations administratives de cet environnement sont multiples, enchevêtrées et présentent un fonctionnement à tiroirs²⁰⁷. Ces divers aspects mettent en avant la complexité d'un système qui, voulant s'affranchir des anciens cadres, ajoute sans cesse de la complexité à des circuits, exigeant une forme d'expertise des usagers, et qui, en vertu de l'accessibilité et de la compensation, risque de pérenniser des

peut les affecter d'une façon directe voire les changer, ce qui interfère dans notre connaissance et nous oblige à revoir nos classifications. Cours en ligne : https://www.college-de-france.fr/site/ian-hacking/_course.htm

²⁰⁶ Souligné par nous.

²⁰⁷ Par exemple, si une orientation en EMS est proposée et qu'aucun établissement ne peut accueillir l'élève, une compensation scolaire est proposée... à condition que la famille ne refuse pas le choix de la MDPH auquel cas l'élève se verra refuser toute forme d'aide et ce jusqu'à renouvellement de la demande qui prend quelques mois. Ce genre de règlement change régulièrement et dépend également des choix territoriaux.

formes d'inégalités en raison des compétences requises pour trouver son chemin au sein d'un tel maquis administratif²⁰⁸.

3.3 - SPÉCIFICITÉS DE L'ORIENTATION DES ÉLÈVES SCOLARISÉS EN ULIS

Les pratiques d'orientation scolaires ont d'abord été conçues dans une vision sociale holiste -chacun peut trouver sa place, selon ses aptitudes, dans une société qui fonctionne harmonieusement- comme celle de Binet. C'est Parsons qui a introduit la centration sur l'individu dans le cadre de sa théorie systémique et fonctionnaliste de l'action (Guichard & Huteau, 2006). Ces approches s'inscrivent dans la conception d'une adéquation entre caractéristiques stables de l'individu et professions. Bourdieu propose la notion de trajectoires dont les déterminants sociaux sont liés au capital social, à l'habitus et aux positions de l'individu dans différents champs sociaux ; dans le champ scolaire, tous n'ont pas le même accès au marché des biens symboliques de l'éducation. L'idée de socialisation anticipatrice, chez Merton, comporte l'identification d'individus aux membres d'un groupe, différent de son groupe de référence, auquel il aspire à appartenir (Dubar, 2010). Le modèle interactionniste s'intéresse à la construction identitaire à travers les interactions sociales qui discriminent ou stigmatisent en attribuant une identité virtuelle et aux stratégies pour s'en défendre et retrouver son identité revendiquée (Goffman, 1974, 1975). Ces différents processus sociaux apportent des éclairages sur les mécanismes de socialisation secondaire auxquels nous avons affaire dans le cadre de la projection vers un projet de formation. La pratique des stages, en fonction de la manière dont ils vont se dérouler et de leurs modalités d'organisation, peut permettre une confrontation au monde professionnel recommandée par le rapport Lachaud (2006). La perspective de l'aide à la construction de soi dans l'orientation pose la question de la gestion des transitions qui comporte l'idée de transformation des représentations, des conduites, des comportements et des rôles dans l'optique d'une construction identitaire, ainsi que la prise en compte de l'activité en termes de choix, de modalités d'engagement dans l'action et du sens qui y est donné (Pouyaud & Guichard, 2010). La notion de transition désigne un processus :

²⁰⁸ La circulaire du 8 août 2016 récapitule l'ensemble des réponses différenciées, les procédures de la MDPH et les modalités de mise en œuvre du parcours de formation.

La transition est synonyme de ruptures et de changements nécessitant l'adaptation à une nouvelle situation sociale et professionnelle comportant de nouveaux rôles dans des environnements différents. Cette période peut être une occasion de développement pour certains ou de peur et de repli pour d'autres (Curchod, 2015).

Ainsi, l'orientation en lycée professionnel renforce, pour nombre d'élèves, une forme d'identité disqualifiée dont ils se défendent par le mépris envers les « intellos » (Jellab, 2008, p. 22)²⁰⁹. Dans ce contexte, les identités professionnelles des enseignants sont également mises à mal, souvent consécutives à « une entrée contrariée dans le métier »²¹⁰ et peu valorisante, à moins de s'y investir sur le plan relationnel auprès des élèves via des pratiques pédagogiques mobilisatrices et ouvertes sur le monde contemporain. Pour des élèves vulnérables et surexposés aux risques sociaux, s'ajoute la nécessité d'un environnement capacitant (Ebersold, 2013). Le principe de la valorisation des rôles sociaux (VRS), conceptualisé par Wolfensberger en 1983 pour le substituer à celui de normalisation, suggère le fait que d'être assigné à des rôles sociaux positifs minimise et aide à surmonter les effets négatifs (sociaux et pratiques) d'une incapacité, même si elle est sévère et persistante (Lemay, 1996). L'organisation des services, leur localisation, les activités, les routines, le langage et les étiquettes utilisées au sujet des personnes et de leurs activités y contribuent. Les effets prédictifs peuvent également avoir des conséquences sur l'orientation scolaire ; les travaux de Mangard et Channouf (2007) ont montré comment, par un phénomène de causalité circulaire, les biais attributifs de sexe ou d'inégalités sociales véhiculés par des mécanismes socio-cognitifs, contribuent à renforcer les inégalités face à l'orientation scolaire.

L'étude des processus d'orientation au collège a démontré qu'une fonction de tri social s'y effectue, et ce principalement en raison de l'inégalité scolaire et sociale face aux savoirs, de propositions préorientées en fonction des verdicts scolaires et de la capacité des familles à résister à ces verdicts, ou de l'auto-sélection²¹¹ (Landrier & Nakhili, 2010 ; Palheta, 2011). L'orientation en voie technologique ou vers le lycée professionnel est plutôt considérée

²⁰⁹ Maillard (2016) évoque également la culture du lycée professionnel : présence perlée, refus du travail à la maison, investissement modéré en cours.

²¹⁰ Jellab désigne, par l'utilisation de cette expression, le fait d'être devenu enseignant en LP par défaut ou suite à une déception professionnelle.

²¹¹ Vœux d'orientation moins ambitieux que ce à quoi le niveau scolaire de l'élève lui permettrait d'accéder.

comme une orientation subie (Mangard & Channouf, 2007). Une étude de la DEPP, concernant l'orientation en fin de collège pour la décennie 1997-2007, met en exergue de fortes disparités d'orientation selon la troisième d'origine. Un peu plus de la moitié des élèves issus de classes de troisième d'insertion²¹² ou de SEGPA suivent une formation professionnelle relevant du MEN, principalement en classe de CAP (Paulin, 2008), devenue progressivement une voie de relégation voire de disqualification ou d'orientation « sanction » en perte de vitesse avec le développement des baccalauréats professionnels et les fermetures de filières CAP²¹³ (Jellab, 2008, p. 18 ; 62-68). Les élèves scolarisés dans le cadre de l'ULIS se trouvent confrontés à une logique du parcours d'obstacle (Bautier & Rochex, 2017). D'après le rapport INSERM (2016), la littérature rapporte que les personnes avec une DI sont rarement encouragées à développer des savoirs plus exigeants que les opérations et les connaissances de base, le commun considérant comme banal qu'ils ne sachent ni lire ni écrire, ce qui les pénalise pour leur insertion dans la communauté. Une conception dichotomique de l'apprentissage oppose les apprentissages « pratiques-concrets » aux apprentissages « conceptuels-abstraites » (p. 51) ; cependant, l'appropriation de savoirs pratiques ou professionnels n'empêche pas d'en assimiler les contenus dans le cadre d'une expérience scolaire spécifique ; en effet, comme le souligne Jellab (2001), le rapport aux savoirs et l'expérience scolaire sont nécessairement contextualisés. Dès l'origine des classes spéciales²¹⁴, les jeunes handicapés mentaux sont orientés vers des activités manuelles et pratiques dans une optique d'utilité sociale (Gateaux-Mennecier, 1990 ; Chaumon & Chaumon, 2001 ; Mazereau, 2012 ; Vial, 1990). Pendant plusieurs décennies, la filiarisation a conduit nombre de jeunes dits « handicapés mentaux » directement de l'école ou de l'IME au CAT²¹⁵, dont beaucoup en ont été stigmatisés à vie, alors que certains ont mené par ailleurs une vie sociale ordinaire (Diederich, 2004). Dans le cadre de leur scolarisation, les élèves handicapés bénéficient des dispositifs de droit commun ; cependant le poids des représentations a contribué à entretenir une logique de filiarisation parfois pénalisante, même si certains d'entre eux ont apprécié la formation reçue en IMPRO (Lucas, 2015). Le

²¹² Devenues aujourd'hui des classes de troisième prépa-pro.

²¹³ Un tableau statistique du MEN indique 511 394 élèves/ 232 610 apprentis en CAP en 1970, 72 092/ 185 843 en 2000 et 120780/ 177 398 en 2011 ; en parallèle d'une montée en puissance des Bac pros : effectif 9 032 élèves/ 4 223 apprentis en 1990 contre 534 100/ 68 636 en 2011.

²¹⁴ Voir à ce titre l'arrêté d'août 1964 concernant les classes de perfectionnement

²¹⁵ Centre d'aide par le travail, devenu Etablissement et service d'aide par le travail après la loi 2005.

rapport Champion et Debré (2012) affirme que les jeunes handicapés sont confrontés à une « double peine » : leur handicap et leur manque de qualification ; parmi les raisons évoquées, une mauvaise orientation et « une renonciation à la poursuite des études en raison d'un profond sentiment de découragement » (p. 89), les formations non qualifiantes en établissements spécialisés et l'absence d'un document attestant de leurs compétences.

Le dispositif ULIS participe du soutien à l'orientation dans le cadre de l'application du PPS ; la circulaire mentionne que les activités proposées dans le cadre du parcours de découverte des métiers et des formations doivent « être ajustées aux besoins spécifiques des élèves de l'ULIS » ainsi que la possibilité de conventionnement avec une SEGPA ou un établissement médico-social qui peut faciliter une première approche des champs professionnels en proposant des activités préprofessionnelles diversifiées. Midelet (2015, p. 132) pose l'hypothèse que « ne disposant pas des conditions optimales pour répondre aux injonctions institutionnelles » et permettre à l'élève d'être acteur de ses apprentissages, l'enseignant est soumis à des « choix contraints » et évoque la nécessité d'une posture éthique vis à vis de la construction de ce projet. À cette étape, le projet concerne trois aspects : la situation scolaire, les aspirations professionnelles et la situation de vie. Dans une étude sur les effets du local, Roques (2003) met en avant l'impact contextuel sur ces trois aspects du projet, à savoir l'offre de formation scolaire, le marché du travail et l'accès à la vie sociale ainsi que sur les mentalités qui conditionnent aussi la manière de se projeter dans l'avenir. En raison des difficultés d'autodétermination qui peuvent être rencontrées, Jacques (2015) préconise une application concrète de l'approche capacitante par l'entrée de « la mise en activité pour promouvoir chez le jeune handicapé cette capacité à s'anticiper autre » (p. 159). Ceci permet d'agir sur les supports identificatoires par l'expérimentation *in situ*, mais aussi par la sensibilisation à des modèles de pairs auxquels ils peuvent s'identifier dans une démarche « d'anticipation de soi » étayée par des supports vivants afin de lutter contre les déterminismes (p. 160-162). L'utilisation du portfolio permet la traçabilité de l'expérience. L'adolescence étant une période intermédiaire, l'autodétermination s'accompagne d'une construction identitaire personnelle. Wehmeyr (1999) a développé un outil centré sur une approche écologique par lequel il en détermine quatre dimensions nécessaires : autonomie, auto-régulation, *empowerment* psychologique et autoréalisation. D'après Haelewyck (2013), être autodéterminé signifie « pouvoir se connaître pour avancer

dans sa propre vie, en déléguant parfois, mais en agissant toujours » (p. 210). Selon son étude, travailler l'autodétermination par des outils-tests, en lien avec l'entourage et les professionnels, a amélioré la mesure de la qualité de vie (QV). La question des compétences adaptatives est également un point essentiel, dans la perspective actuelle de décliner, plutôt qu'en QI, la déficience intellectuelle en termes de types et d'intensité de soutiens nécessaires et en terme de déficit des habiletés dans dix domaines définis empiriquement par Luckasson et *al* (1992) : communication, soins personnels, compétences domestiques, habiletés sociales, utilisation des ressources communautaires, autonomie, santé et sécurité, habiletés scolaires fonctionnelles (aptitudes fonctionnelles), loisirs, travail. Cette notion de comportements adaptatifs demande à être affinée et nécessite l'élaboration d'outils d'évaluation correspondant à cette approche (Bouchand, 2013). Pour revenir à des contingences organisationnelles, une réflexion de Delabarre (2013) tente de déterminer un certain nombre de verrous concrets à l'organisation des parcours de scolarisation : parmi ceux-ci, l'absence de définition partagée de ce que doit être un PPS et de ce que doivent être les responsabilités des uns et des autres en la matière, l'existence de dispositifs quasi exclusifs les uns des autres et la perdurance de la logique de structures (ULIS vs AVS/ULIS vs SEGPA), le manque de formation ou des formations mal adaptées ; à ceci s'ajoutent des objets d'analyse à privilégier pour les élèves en situation de handicap : l'organisation du temps et du rythme fatigants des journées, le droit à la lenteur (et à pouvoir bénéficier du temps nécessaire pour aller au bout de sa tâche), la nécessité de penser autrement les partenariats. Au terme de l'évocation de ces différents aspects, nous pouvons nous référer au rapport « Zéro sans solution »²¹⁶ (2014) qui s'attache à la lutte contre les ruptures de parcours et affirme que l'orientation, dans une réflexion permanente sur les mesures « les mieux à même d'assurer l'insertion scolaire, professionnelle, sociale répondant aux attentes et choix de vie », doit être pour le parcours de vie « comme l'aiguille d'une boussole : active en permanence, même lorsque le cap ne change pas » (p. 27). Le rapport préconise également la mise en œuvre de travaux de recherches croisant les approches disciplinaires sur cette question.

²¹⁶ Ce rapport prend appui sur la notion de contentieux qui a permis une prise de conscience des ruptures de parcours et cherche à engager une réflexion pour y apporter d'autres réponses.

CONCLUSION DU CHAPITRE

Le projet d'orientation scolaire des élèves en situation de handicap cognitif s'inscrit dans un contexte multidimensionnel. À la croisée des enjeux de l'école, du monde de la formation et du marché du travail, s'ajoutent ceux du secteur médico-social, de la revendication des familles à une inclusion de fait en milieu ordinaire ainsi que les contraintes administratives du circuit dédié au handicap. Les aspects historiques de la construction des notions d'éducabilité et d'éducation spéciale permettent d'éclairer les ressorts de mécanismes ségrégatifs qui résistent et perdurent sous des formes diverses et renouvelées. L'institutionnalisation de l'anormalité, via la création des classes spéciales, a installé des mécanismes de catégorisation biologisants et médicalisants du retard scolaire qui ont conduit à une logique de filière, séparant les normaux des anormaux et, parmi les anormaux, les élèves en difficulté (anormaux d'école) des élèves dits « déficients » (anormaux d'asile). Ces mécanismes se sont poursuivis avec la création et le développement d'un secteur médico-social centré sur la spécialisation de la prise en charge des diverses déficiences et formes de handicap. Ce détour ségrégatif a favorisé la mobilisation du mouvement associatif et des familles qui ont revendiqué l'intégration scolaire pour tous les enfants. Bien que le législateur se soit employé à y contribuer par deux lois principales, celle de 1975 et celle de 2005, auxquelles se sont ajoutés nombre de décrets et circulaires, la tradition du volontariat résiste. Elle se heurte au paradigme de l'inclusion, instauré par des textes et pratiques internationaux dont la littérature scientifique nous montre la diversité des déclinaisons nationales. L'ancrage de ce nouveau cadre dans le contexte français se superpose à l'approche spécialisée et crée un nouveau paradoxe : accessibilité versus compensation, deux aspects se situant sur deux versants différents mais cependant complémentaires. La différenciation et l'innovation pédagogique par la multiplicité des pratiques, échanges et supports peut participer activement du processus inclusif. La compensation scolaire s'exerce par le biais de la MDPH sous la forme de la discrimination positive et l'octroi de soutiens individualisés. La question de l'orientation devient prégnante dans une société où les contraintes du marché du travail et la complexité des circuits contribuent au maintien des inégalités. Bien que des expérimentations et des directives soient allées dans ce sens, l'orientation scolaire reste soumise à une représentation négative des voies technologique et professionnelle, considérées comme relégatoires. Des pratiques

destinées à diffuser une culture des métiers, du monde économique et des formations et à favoriser une autodétermination basée sur une prise de conscience de ses potentialités et limites pourraient permettre des avancées sur cette question ; ce, dans le cadre des capacités, conciliant notion de justice et accès aux équipements et biens nécessaires au déploiement personnalisé de ce projet.

PARTIE II

UNE RECHERCHE EXPLORATOIRE MULTIDIMENSIONNELLE SUR LE PROJET D'ORIENTATION SCOLAIRE DANS LE CADRE DU DISPOSITIF ULIS

CHAPITRE 1. ÉLABORATION DE LA RECHERCHE

Ce chapitre est consacré à la présentation du projet de recherche, mûri au cours du temps à partir d'une idée de départ, et qui s'est élaboré à plusieurs niveaux : celui du choix d'un sujet issu d'une expérience professionnelle et de l'expérience afférente ; celui de la revue de littérature permettant de l'éclairer par divers ancrages théoriques ; celui de la fréquentation du terrain et du recueil de données lui permettant de trouver de la consistance et de prendre corps (Beaud & Weber, 2003). Nous commençons par en circonscrire la problématique, à partir de notre questionnement étayé par la synthèse de la revue de littérature.

1. PROBLÉMATIQUE : LES ENJEUX DE L'ÉLABORATION D'UN PROJET D'ORIENTATION ET DE FORMATION POUR LES ELEVES ACCOMPAGNÉS EN DISPOSITIF ULIS

Notre projet de recherche sur l'orientation scolaire et professionnelle des élèves accompagnés dans le cadre du dispositif ULIS se situe à la croisée de différents secteurs : celui de l'école, celui de l'institution médico-sociale et du circuit administratif dédié au handicap, celui de la formation professionnelle et des organismes d'insertion, celui du travail et de l'emploi. Ayant exercé une activité professionnelle en secteur médico-social, je²¹⁷ me suis interrogée sur les enjeux de la prolongation de la scolarisation en milieu ordinaire des élèves considérés comme « handicapés mentaux » (Diederich, 2004) à partir du droit instauré par la loi du 11 février 2005. Ce mouvement, impulsé par les associations de familles, revendiquant l'intégration de leurs enfants, avait permis, dès 1995, l'ouverture des premières UPI expérimentales en collège (Philip, 2007 ; Thomazet, 2008). Cette intégration scolaire visait-elle avant tout l'intégration sociale au sein du groupe de pairs ainsi que l'acquisition de l'autonomie ? Ou pouvait-on raisonnablement espérer que ces jeunes aboutissent à une orientation et à un projet de formation leur permettant une insertion professionnelle ? Si l'insertion visée concerne le milieu protégé, quel était l'intérêt de mettre en œuvre une orientation vers un établissement

²¹⁷ Cette référence à ma situation personnelle dans la recherche m'autorise ici, et à d'autres reprises, à l'utilisation du « je » qui assume un positionnement humain au sein d'un travail réalisé sous la couverture du « nous » scientifique.

scolaire ou de formation, en milieu ordinaire ? Ce questionnement de départ m'a conduite à privilégier trois principaux axes orientant les fondements théoriques de ce travail :

- 1/ Celui de la solidarité sociale basée sur l'organisation du travail,
- 2/ Celui du droit caractérisant la société inclusive,
- 3/ Enfin, celui de l'organisation scolaire et pédagogique conditionnant l'orientation dans le second degré.

À partir du concept de cohésion sociale qui définit un nouveau modèle du vivre ensemble sur la base des notions de participation, de liberté, d'égalité et de solidarité (Jenson, 1998), des travaux plus récents ont construit celui de *cohésion scolaire* ; le sentiment d'appartenance à l'école a été exploré à partir de différentes variables telles que la perception de l'utilité générale et professionnelle de l'école, l'esprit de collaboration et celui de compétition (Duru-Bellat, Mons & Bydanova, 2008). La variabilité du lien entre cohésion sociale et cohésion scolaire peut être expliquée, pour une part, par l'organisation de la formation professionnelle. Cependant la cohésion sociale peut se réaliser sur différents modèles y compris celui de l'inégalité. Aussi lui préférons-nous l'idée d'interdépendance coopérative visant l'égalité des chances (Donzelot, 2011). La conception durkheimienne de solidarité organique permet d'envisager le droit restitutif dans sa dimension sociale fondée sur la dette universelle (Bourgeois, 1896 ; Blais, 2008) que constitue la compensation. Ce modèle de la solidarité s'appuie sur l'organisation du travail. Paugam (2011) en distingue deux principaux axes : le rapport au travail et le rapport à l'emploi ; la précarité du travail se réfère à la reconnaissance et au sentiment d'utilité (ou d'inutilité) sociale au regard de la logique productive ; la précarité de l'emploi se réfère à la vulnérabilité économique et à un statut inférieur dans la hiérarchie sociale. Ces deux aspects concernent notre population, dans la mesure où, d'une part, le sentiment d'utilité sociale contribue à renforcer ce que Paugam (2014) désigne comme le lien de *participation organique* : à ce titre, ces jeunes peuvent-ils exprimer le rêve d'un horizon professionnel et se projeter vers l'avenir, dans un statut d'adulte apportant sa contribution à la société en pratiquant un métier ? D'autre part, la précarité de l'emploi, renforcée par un faible niveau de formation et de diplôme, concerne particulièrement les jeunes en situation de

handicap sur le plan cognitif (Blanc, 2006 ; DARES, 2012) ; peut-on envisager pour eux une amélioration de la situation au regard de leurs faibles performances scolaires ?

Différents modèles d'État-Providence offrent des types de protections sociales redistributives axées soit sur les minima sociaux, soit sur l'organisation de revenus de transferts, ou soit sur une diminution de la dépendance par l'objectif du plein emploi et une égalité de protection sociale (Esping-Andersen, 2007). La France se situe plutôt dans le deuxième modèle, ayant favorisé longtemps le modèle familialiste dans la prise en charge du handicap, le poids du rôle des familles et des associations familiales restant prégnant. Le système protectionniste a eu pour effet de dispenser de travailler les catégories bénéficiant de l'assistance sociale, en instaurant l'idée qu'elles n'ont pas leur place en entreprise (Stiker, 2009). La montée du néolibéralisme tend à activer les mesures incitatives et la responsabilisation de l'acteur social, ce qui nous amène à nous interroger sur les répercussions de ce modèle quant à l'accès à la formation et à l'emploi des jeunes les plus vulnérables. Le retour de la vision solidariste (Audier, 2010 ; Blais, 2008) peut-il constituer un point d'ancrage de l'accès à un projet de formation effectif, au regard de l'influence de ses fondateurs sur les pratiques scolaires en faveur des dits « anormaux » (Vial, 1990) et comme étayage à une action pédagogique basée sur l'entraide et la coopération ?

Le lien social se construit par l'imprégnation de normes et de règles permettant d'aboutir à l'intégration des individus à la société/à une société intégrée (Durkheim, 1893/2013 ; Paugam, 2014). Les concepts d'intégration, d'assimilation ou encore d'insertion varient selon les contextes, les époques et la manière de conceptualiser les réalités du lien social, s'opposant à ceux d'exclusion, de ségrégation, de disqualification ou de désaffiliation, désignant différents types de traitement de la différence ou de modes de marginalisation des individus (Castel, 2013 ; Frégné, 2011 ; Karsz, 2013, Paugam, 2013c). La notion d'insertion est passée, entre les années 1980 et le début des années 2000, d'une vision éducative à une vision entrepreneuriale exigeant des postures d'acteurs stratégiques de la part des professionnels et une personnalisation des parcours (Ebersold, 1999). Dans quelle mesure ces schèmes de pensée, s'appliquant au lien social, contribuent-ils aux processus présidant à l'organisation de la scolarité des élèves en situation de handicap cognitif et interviennent-ils dans la conduite de l'orientation de ces élèves ? Comment créer les conditions d'une scolarisation équitable ? Ces

questions, explorées à l'échelon international, nous ouvrent l'approche par les capacités, offrant une perspective nouvelle sur la liberté réelle, en termes d'accès aux biens et d'opportunités pour les individus à effectuer des choix pour leur vie, à les mettre en œuvre et à réaliser des projets en adéquation avec leur potentiel personnel (Sen, 1999 ; Sen & Parodi, 2007). Plaisance (2009a) parle de personnes *autrement capables* ; de quelles manières, les pratiques pédagogiques traduisent-elles, ou non, un cadre concret porteur à l'égard des potentialités des élèves ? La logique de parcours, s'écartant du schéma adéquationniste (Frégné, 2011), comportant des espaces intermédiaires et des phases transitoires, peut-elle permettre d'éclairer ces questions ?

La conceptualisation du handicap s'est développée sous différentes formes et selon des approches différentes, voire opposées ou complémentaires depuis le début du XX^e siècle. La volonté de normalisation-assimilation s'est traduite en France par le modèle très prégnant de la réadaptation (Ebersold, 1992 ; Ravaud & Stiker, 2000 ; Stiker, 2013 ; Ville, Fillion & Ravaud, 2014) ; ce modèle médical est à l'origine d'une conception ségrégative puis intégrative de la place des personnes handicapées dans la société ainsi que de leur scolarisation. Le détour ségrégatif (Benoit, 2004) comporte l'idée de soigner pour réintégrer par la suite ; ce fut l'idée initiale des classes de perfectionnement créées à cet effet en 1909 (Vial, 1990). Les *disability studies*, inspirées des mouvements revendicatifs des personnes handicapées, ont favorisé l'émergence du modèle biopsychosocial du handicap (Chapireau, 2001 ; OMS 2002, Ravaud & Fougeyrollas, 2006), reposant sur une vision dynamique, systémique et interactive (Hamonet, 2016 ; Stiker, 2009). Parallèlement, la législation internationale s'est employée à défendre les droits fondamentaux des personnes handicapées, à combattre la discrimination et à instaurer une société inclusive sur le plan du droit. Cependant la France conserve, via l'instauration du circuit MDPH par la loi du 11 février 2005, le principe de discrimination positive, considérant comme nécessaire d'ajouter le principe de compensation à celui de participation et d'accessibilité. Nous aurons à nous interroger au sujet de l'impact positif et négatif de la conservation de ce régime spécial sur les parcours des jeunes reconnus en situation de handicap.

La notion d'éducation spéciale prend ses racines dans l'idée d'éducabilité et la volonté pionnière de mettre en œuvre des méthodes pédagogiques répondant aux besoins d'enfants écartés de l'institution éducative ordinaire en raison de différences et d'infirmités (Gardou & Plaisance, 2014 ; Stiker, 2013). L'action des aliénistes, particulièrement celle de Bourneville, associée au courant solidariste et au développement de la psychologie expérimentale de Binet et Simon, a favorisé la création des premières classes spécialisées en 1909, étape fondatrice de l'enseignement spécialisé français (Fuster & Jeanne, 2009 ; Vial, 1990 ; Gateaux-Mennecier, 1989). Dès l'origine, se pose la question de la catégorisation du public d'élèves auquel elles sont destinées ; l'étiquetage, basé théoriquement sur des critères médicaux ou psychométriques, varie au fil du temps (arriérés, anormaux, débiles, déficients, etc.) alors que la population réelle de ces classes est caractérisée par l'hétérogénéité des situations. L'existence et le développement d'institutions médico-sociales ségréguées ainsi que le maintien des classes spéciales contribuent à ce que perdurent des mécanismes d'orientation conditionnées par la filiarisation. Les élèves sont, tout au long du XX^e siècle, sélectionnés et répartis entre trois pôles : l'école ordinaire, les classes spéciales détournées en faveur des enfants en difficulté scolaire, le secteur médico-social divisé en institutions dédiées à divers types de handicap (Chauvière, 1980 ; Chauvière & Plaisance, 2000 ; Mazereau, 2006, 2012, 2016 ; Morel, 2014 ; Vial, 1990). Dès les années 1980, se développent parallèlement, dans le monde anglo-saxon, le concept de besoins éducatifs particuliers et le paradigme de l'école inclusive (Ainscow, 2003 ; Armstrong & Barton, 2003 ; Thomazet, 2006 ; UNESCO, 2009). La France maintient une approche institutionnelle proposant plusieurs types de structures et dispositifs. Cependant, la législation française opte pour la promotion de l'école inclusive dans la loi d'orientation et de programmation du 8 juillet 2013 en affirmant que « tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » (art. 2). Ainsi, le concept de cohésion scolaire développé par les travaux de Duru-Bellat et *al.* (2008), nous paraît-il utile comme outil d'analyse de l'organisation de ce *vivre ensemble scolaire*, imposé par la législation, alors que jusqu'à une époque récente, la catégorisation et la filiarisation en constituaient les principes organisateurs.

La mise en œuvre de l'inclusion scolaire implique un certain nombre de conditions modélisées par Tremblay (2012) dont l'innovation pédagogique et la mise en œuvre de pratiques coopératives, de collaboration, d'adaptations et d'aménagement afin de différencier

les rythmes et les manières d'apprendre (Rousseau, et *al.*, 2015). En France, le modèle du dispositif a remplacé, par étapes, celui de la classe spécialisée. Présentant des modalités de fonctionnement variables suivant les contextes ASH départementaux et la culture de l'établissement, l'ULIS constitue « une des modalités pédagogiques de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique » et de l'organisation des parcours de formation pour les élèves présentant un handicap (Circulaire n°2010-088). Comme le précise la circulaire, les élèves, rattachés au dispositif en second degré, doivent, depuis 2010, être inscrits administrativement dans la division correspondant à leur PPS, autrement dit dans ce qu'il est courant d'appeler leur *classe de référence*, cette classe correspondant, la plupart du temps, à celle de leur classe d'âge. Cette organisation bouscule profondément la culture enseignante construite, en miroir depuis la création des classes spéciales, sur une opposition enseignant ordinaire ou généraliste/ enseignant spécialisé et spécialiste. Les enseignants nouvellement formés ont été confrontés à la notion de BEP lors de leur formation, ou tout du moins en ont été informés (Gardou, 2014) ; les plus anciens ont vécu une véritable révolution culturelle quant à leur conception de l'école (Crouzier, 2010). Ces éléments nous renvoient à la question de l'engagement professionnel ainsi qu'au rôle des représentations s'élaborant dans l'action contextualisée (Mias & Bataille, 2013). Toutefois la question de la diversité et des effets prédictifs n'est pas nouvelle, pas plus que celle de la gestion des inégalités face aux apprentissages (Beautier et Rochex, 2007 ; Mazereau, 2012 ; Rosenthal & Jacobson, 1971). Sous quelles formes les résistances aux mutations institutionnelles (Lesain-Delabarre, 2001) se manifestent-elles dans la mise en œuvre pédagogique des aménagements de la scolarisation des élèves accompagnés dans le cadre de l'ULIS ?

Dans le cadre du collège, la mise en œuvre du PIIODMEP²¹⁸ se déroule dans le cadre de la classe. L'orientation des élèves reconnus en situation de handicap, dépend, pour l'attribution de la compensation²¹⁹, de la décision prise par la CDAPH, fondée sur la préconisation d'une équipe pluridisciplinaire à partir de l'évaluation GEVASCO et des divers bilans professionnels²²⁰. De quelle manière, en tenant compte de l'adaptation des parcours, ce

²¹⁸ Nous nous référons au cadre opérationnel de la période concernée par notre enquête : depuis la rentrée 2015, le PIIODMEP expérimental a été renommé Parcours Avenir.

²¹⁹ La compensation scolaire du handicap peut comprendre des aménagements techniques, matériels et pédagogiques mais également l'aide humaine et l'accompagnement en dispositif ULIS.

²²⁰ Tous les professionnels médicaux, paramédicaux, médico-sociaux et enseignants sont invités à établir annuellement un bilan de la situation de l'élève, de ses progrès et acquisitions.

programme est-il réalisé auprès des élèves porteurs de TFC rattachés à l'ULIS ? Par ailleurs, comment se poursuit la mise en œuvre de projet d'orientation au-delà du collège pour ces élèves ? La littérature met en avant la fonction de tri social du collège dans les processus d'orientation (Palheta, 2011) tandis que l'orientation en voie professionnelle est considérée comme subie et perçue comme une voie de relégation (Jellab, 2008 ; Mangard & Channouf, 2007). Enfin, la dichotomie apprentissage pratiques/apprentissages théoriques, les conditionnements de filières ainsi que le poids historique du système d'assistance et de l'État-providence (Diederich, 2004 ; Stiker, 2009) n'ont pas, jusqu'à une époque récente, favorisé l'acquisition de compétences adaptatives et de processus identificatoires favorisant l'autodétermination positive nécessaire à la construction d'un projet de formation (Haelewyck, 2013 ; Jacques, 2015). La rapport Lachaud (2006), portant sur l'insertion professionnelle des jeunes handicapés, déclare qu'au terme de son parcours scolaire, tout jeune handicapé doit « avoir bénéficié d'une orientation validée par une mise en situation professionnelle » (p. 7) ; il préconise le soutien à la formation en milieu ordinaire plutôt que la *ghettoïsation* en structure spécialisée ; il met enfin l'accent sur la mise en situation professionnelle et l'entrée en entreprise par la voie de l'alternance, y compris pour ceux qui sont scolarisés en milieu ordinaire. Nous chercherons, en ce sens, à déterminer s'il est désormais possible de constater de réelles modifications des processus d'orientation, d'entrevoir des transitions dégagées des logiques prédéterminées et filiarisées qui les ont gouvernées jusque-là.

2. POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET CONSTRUCTION DE L'OBJET DE RECHERCHE

Arrivée au terme de notre revue de littérature, nous nous livrons à quelques réflexions d'ordre épistémologique dans l'objectif de préciser les éléments constitutifs de l'objet à analyser. À l'instar de Durkheim (1895/2013), nous soumettons notre travail à la méthode sociologique qui consiste à expliquer comment les faits sociaux sont déterminés causalement par des faits sociaux antécédents. La règle de la double homogénéité (horizontale et verticale) doit permettre d'y satisfaire (Lemieux, 2012) ; ceci nous amène à poser les réalités scolaires que nous nous employons à étudier comme des faits socialement déterminés, et à les considérer sous cet angle. Prenant en considération ses multiples dimensions, nous constatons que cette question s'avère, à ce jour, peu traitée sous l'angle qui nous intéresse ; Cohen-Scali

et Kokosowski (2013, en ligne, para. 5) constatent en effet « une sorte de vacuité du secteur de l'orientation » et la nécessité, pour la communauté de chercheurs, de se mobiliser sur cette question afin d'impulser une nouvelle dynamique scientifique, professionnelle et sociale. De surcroît, notre objet s'inscrit dans une conception contemporaine du projet d'orientation personnalisé, conception qui s'est principalement développée à partir des années 1980, période au cours de laquelle le sort des jeunes dits « handicapés mentaux » était, la plupart du temps, scellé d'avance par des mécanismes institutionnels prédéterminés (Chauvière, 1980 ; Diederich, 2004 ; Fuster & Jeanne, 2009).

En récapitulant les principaux éléments qui la configurent, à savoir :

- La scolarisation en second degré d'élèves reconnus en situation de handicap cognitif,
- L'accompagnement de ces élèves sous la forme du dispositif spécialisé,
- L'injonction législative de permettre à ces élèves d'accéder, par le programme scolaire PIIODMEP²²¹, à un projet d'orientation et de formation,
- La volonté gouvernementale de favoriser leur insertion professionnelle,

Nous pouvons, à ce stade, reformuler ainsi notre question de recherche :

Pouvons-nous déterminer des types d'organisations et de pratiques scolaires, éducatives et pédagogiques, de nature à contribuer positivement à l'élaboration d'un projet d'orientation et de formation, considéré comme viable, pour les élèves de second degré reconnus en situation de handicap cognitif et accompagnés dans le cadre du dispositif ULIS ?

Le projet signifie, étymologiquement, l'action de *jeter en avant* et prend le sens de ce que l'on a l'intention de faire dans un avenir plus ou moins éloigné, un état que l'on pense atteindre, un dessein, une idée, une intention (Littré)²²². S'inscrivant dans la double dimension de temporalité et d'intentionnalité, il représente une figure emblématique de notre modernité, en relation avec la culture technologique et volontariste (Boutinet, 2001). L'orientation est définie comme : l'action de déterminer une position par rapport aux points cardinaux, la capacité individuelle à se situer dans le temps et dans l'espace ou encore l'action de donner à

²²¹ Devenu Parcours Avenir à la rentrée 2015 (voir 4.3.1.)

²²² Repéré à <http://litre.reverso.net/dictionnaire-francais/>

quelque chose une direction déterminée ; le projet d'orientation scolaire et professionnelle est défini comme : la « détermination de la meilleure voie scolaire et professionnelle en fonction des aptitudes et des motivations du sujet, et en relation avec les possibilités de placement » (Lexis, 2014, p. 1294). Le projet d'orientation se réfère ainsi à l'espace-temps, par rapport auquel il a été pensé, au cours du XX^e siècle, comme une anticipation linéaire ne correspondant plus aux temporalités actuelles, affirme Boutinet (2007). Cet auteur propose une analyse contradictoire de l'orientation vécue : d'une part, une construction, sur la base d'une *biographisation rétroprojective*, concernant les adultes en réorientation ; d'autre part, concernant les plus jeunes, la figure d'une *orientation-fiction*, « mixte de rêve et de réalité » (para. 18), au caractère provisoire, « en quête de confrontation à la réalité » (para. 30), qui nous paraît être une figure pertinente au regard du contexte économique et social en constante mouvance. C'est donc plutôt celle-ci qui nous servira de support théorique pour tenter de saisir et d'analyser les spécificités qui se dégagent des processus d'orientation des élèves rencontrés dans le cadre de notre enquête. Nous avons délibérément opté pour le terme d'élaboration, défini comme « une action d'élaborer un travail intellectuel, une construction de l'esprit, une création » (Larousse²²³), que nous préférons à celui de construction, fréquemment utilisé, qui nous semble moins significatif des réalités sous-jacentes à cette question. En effet, la construction, désigne à la fois l'action d'assembler, d'édifier, de fabriquer, de bâtir et son résultat définitif : bâtiment, édifice, installation, ouvrage (Robert, 2015). À contrario, Robert nous indique qu'élaborer (du latin *labor*, travail) signifie plutôt « préparer mûrement par un lent travail de l'esprit » (p. 624), combiner, former ; l'élaboration désignant, sur un plan physiologique, la production de substances nouvelles à partir de celles qui lui sont apportées. Le projet d'orientation est le produit d'une élaboration – terme utilisé par le CSP pour l'objectif n°3 de la mise en œuvre du PIIDMEP-, il désigne « un processus progressif et continu qui ne s'arrête pas à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire mais a vocation à se poursuivre au lycée et à s'enrichir tout au long de la vie » (CSP, 2014, p. 15). Le concept d'*accrochage* semble émerger en Communauté française de Belgique pour désigner « un dispositif de concertation intersectorielle pour l'accrochage scolaire » (Blaya et *al.*, p. 234). Selon Denecheau (2013), l'*accrochage scolaire* concerne les réussites et les parcours atypiques au sein d'une population d'enfants prédisposés

²²³ Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>

aux difficultés scolaires. Cette approche permet la centration sur les parcours qui mènent vers un diplôme afin « d'en interroger les causes, les éléments et les processus qui y ont participé » (p. 99). Si l'idée d'accrochage présente des accointances avec celle de *diplômentation* sans pourtant s'y restreindre, cette dernière prend en compte le nombre et le type de diplôme décrochés alors que l'accrochage « correspond à l'acquisition par un individu d'au moins un diplôme » (p. 99). Ainsi Denecheau définit-il l'accrochage comme une simple inversion du décrochage : « l'accrochage est le résultat d'un parcours constitué de multiples processus complexes qui contribuent à cette diplômentation » (2013, p. 99) et invite à considérer les parcours scolaires dans leur dimension générale et dans une perspective compréhensive afin de mieux en appréhender l'influence des divers facteurs. Afin d'aboutir dans l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet d'orientation et de formation, nous prenons également en considération la notion de persévérance scolaire, définie par le CREPAS²²⁴ (en ligne) comme la « Poursuite d'un programme d'études en vue de l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.) ». En nous référant à ces concepts de persévérance et d'accrochage scolaire, nous nous plaçons dans la perspective de l'acquisition minimale d'un diplôme de niveau V, ce qui rejoint la définition du MEN. Nous chercherons à déterminer le caractère opérationnel de cet objectif, établi par la loi d'orientation de 1989, pour la population d'élèves étudiée, en nous focalisant sur l'élaboration d'un projet *viable*. La *viabilité* (du latin *via*, voie) désigne initialement l'état d'un chemin carrossable, d'une route où l'on peut circuler ou les travaux d'aménagement à exécuter avant de construire un terrain. Cette signification nous paraît porteuse à l'égard de l'élaboration d'un projet d'orientation qui se doit d'ouvrir au jeune un itinéraire praticable, durable et engageant des perspectives pour son avenir. Enfin, il nous paraît nécessaire de prendre en considération que ces pratiques se déroulent dans le cadre organisationnel d'un dispositif scolaire dont nous chercherons à analyser le rôle et l'impact sur les processus en cours, notamment au regard de sa fonction inclusive annoncée. À cet effet, nous nous appuierons sur la figure de l'hétérotopie en tant que concept opérationnel : cette figure, pensée par Foucault (Foucault, 1994 ; Vidler et *al*, 2014), désigne des espaces, ou espace-temps, qui suspendent, neutralisent ou inversent les rapports ; ceux-ci s'en trouvent ainsi « désignés, reflétés, réfléchis ». Contrairement à l'utopie, ils sont

²²⁴ Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (Saguenay Lac-Saint-Jean), site consulté en ligne le 13/07/17 : http://www.crepas.qc.ca/69-quelques_d%E9finitions

réels et se dessinent dans l'institution comme des sortes de « contre-emplacements », lieux hors des lieux, bien qu'effectivement localisables (Nal, 2015). Lieux d'émancipation, qu'il convient de s'approprier, les hétérotopies peuvent devenir des espaces pour exister, « en apportant illusion ou compensation, du désordre dans le convenu ou en restituant une harmonie dans un ensemble chaotique ». Ainsi, propose Nal (2015), l'hétérotopie peut-elle devenir, sur le plan scolaire, la figure d'un espace complémentaire de résistance, de médiation et d'invention en créant « l'espace qui n'existe pas à l'intérieur de celui qui est normé »

Après avoir précisé nos concepts opérationnels, concluons ce point épistémologique en posant à présent notre hypothèse centrale ainsi formulée :

Le dispositif ULIS, figure hétérotopique de l'inclusion scolaire en pleine expansion, constitue un levier opérationnel pour contribuer à l'élaboration d'un projet d'orientation et de formation considéré comme viable pour les élèves de second degré reconnus en situation de handicap cognitif. Nous entendons par viable un projet qui permet l'accrochage au projet de formation de ces élèves reconnus en situation de handicap cognitif, accompagnés dans ce cadre.

En conséquence, nous posons comme hypothèse secondaire qu'il est possible d'identifier des modalités organisationnelles éducatives et pédagogiques plus favorables que d'autres, à caractère socialisant et inclusif, pour le projet de formation professionnelle dans le cadre d'une scolarisation équitable.

À partir de cette double hypothèse, nous nous intéresserons principalement à l'effet des pratiques pédagogiques et des aspects contextuels du réseau polycentré (Ebersold & Detraux, 2013) à l'égard de l'élaboration du projet d'orientation et de formation scolaire et/ou professionnel des élèves bénéficiant du dispositif ULIS en second degré (collège et LP) ; nous chercherons également à déterminer comment l'organisation départementale ASH peut influencer l'aspect capacitant de leur environnement scolaire et social (Pavageau et al, 2007) ; enfin, nous prendrons globalement en considération les effets du cadre administratif, législatif et social français sur l'organisation des parcours d'élèves.

3. CHOIX MÉTHODOLOGIQUES : UNE ÉTUDE QUALITATIVE SUR UNE QUESTION EXPLORATOIRE

Après avoir présenté le cadre général de notre recherche et avoir précisé son objet particulier, nous nous attachons ici à clarifier et exposer notre démarche méthodologique.

3.1 - UNE DÉMARCHE COMPRÉHENSIVE

Nous refusant au dogmatisme, qualifié par Kaufmann (2011, p. 14) de « formalisme méthodologique » et nous appuyant sur le fait que toute recherche en éducation « nécessite des boucles inductivo-hypothético-déductives » (Paquay, 2010, p. 18), nous avons opté pour une démarche empirique faisant appel à plusieurs approches méthodologiques, en nous efforçant pour autant de nous soumettre à la rigueur et à la cohérence nécessaires à toute entreprise de recherche (Beaud & Weber, 2003 ; Paquay, 2010 ; Van Campenhoudt & Quivy, 2011). Nous avons commencé à travailler sur des questions périphériques dans le cadre de notre mémoire de recherche de Master 2 qui s'intéressait à un dispositif récemment créé, à savoir l'UPI/ULIS en lycée professionnel (Petry, 2012). Notre objet de thèse, le projet d'orientation en second degré d'élèves en situation de handicap cognitif, concernant un thème émergeant parmi les questions scolaires, ne pouvait être précisé que par étapes et au contact du terrain, selon une méthode s'apparentant à la sociologie compréhensive d'inspiration weberienne, voire partiellement à l'ethnographie, de par l'imprégnation nécessaire (Beaud & Weber, 2003 ; Kaufmann, 2011). Nous nous sommes, en parallèle, engagée dans une démarche conventionnelle en sciences sociales, telle qu'elle est définie par Van Campenhoudt et Quivy (2011). Le cadre théorique repose sur un vaste corpus documentaire consulté via différentes bases de recherche numériques (à savoir principalement Cairn, Dalloz, Hal, Jstor, Revues.org, Taylor & Francis, Universalis) et universitaires (bibliothèques, centres de documentation ESPE et IRTS) sur la base de notre connaissance du sujet et des mots-clés suivants : insertion - exclusion - handicap - intégration - inclusion scolaire - troubles cognitifs - orientation scolaire - projet de formation professionnelle. Nous avons privilégié les entrées vers les travaux scientifiques d'orientation sociologique, limitant les autres types de contributions (professionnelles, orientation psychologique). Au cours de cette première phase

du travail, qui s'est enrichie, par ricochets ou par analogie²²⁵, au fur et à mesure que de nouveaux points se présentaient à notre réflexion, nous avons pris contact avec des professionnels de terrain, reliés à notre réseau professionnel d'interconnaissance, afin de préciser notre projet. Pour des raisons de faisabilité de l'enquête (Beaud & Weber, 2003 ; Van Campenhoudt et Quivy, 2011), il nous a semblé nécessaire de limiter celle-ci à un échelon régional. Ces raisons sont d'ordre matériel et humain : n'étant pas une professionnelle de l'éducation nationale ni de l'enseignement privé, je²²⁶ n'avais pas facilement accès à un réseau suffisamment élargi pour envisager un plus vaste projet ; par ailleurs, les moyens que je pouvais y mettre en œuvre s'avéraient limités. À ce stade de notre réflexion, nous avons ainsi fait le choix de nous en tenir à une étude exploratoire de type qualitative ayant pour objectif principal de dégager des variables afin de constituer un cadre opératoire qui favorise l'accrochage à un projet d'orientation scolaire viable pour les élèves en situation de handicap cognitif bénéficiant du dispositif ULIS en second degré ; le but est que ce cadre, ainsi défini, puisse contribuer utilement à d'autres travaux, plus ciblés et s'appuyant sur d'autres méthodes.

Cette démarche qualitative s'est déroulée en plusieurs étapes. Fondée sur un questionnaire initial s'appuyant sur un cadre théorique ouvert, elle s'est nourrie d'un aller-retour continu entre théorie et terrain, selon la méthode concentrique de resserrement et de reconstruction constante de la problématique, de l'affinement progressif du questionnaire, étayé de lectures renouvelées, nourri d'échanges formels et/ou informels (Kaufmann, 2011 ; Paillé & Mucchielli, 2012 ; Van Campenhoudt & Quivy, 2011). Nous assumons la posture du chercheur en sciences sociales qui, étudiant la société humaine dont il fait partie, le fait nécessairement à partir de soi comme « caisse de résonance des événements observés » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 98). Au cœur de la démarche herméneutique de compréhension et de restitution/communication des données, le chercheur, partant du « préjugé légitime ²²⁷ » (p. 106), s'implique dans l'analyse. Cette posture, sans qu'elle soit le prétexte à faire l'économie d'un examen soigné et pertinent des données, permet d'entrer dans une posture analytique

²²⁵ Kaufmann (2011) précise que l'architecture conceptuelle se nourrit de façon concentrique de la littérature portant sur le sujet, mais également, par analogie et décentrement de lectures permettant de construire une problématique spécifique.

²²⁶ Même remarque que pour la section 1 de ce chapitre.

²²⁷ Paillé soutient que toute compréhension relève d'une forme de préjugé et que prétendre échapper à tout préjugé constitue en soi un préjugé négatif non questionné.

compréhensive plutôt que de rester à la surface du descriptif²²⁸. Elle découle d'un engagement de sa propre personne dans la recherche, engagement néanmoins armé d'outils méthodologiques rigoureux. Postulant que tout jeune en situation de handicap a le droit de s'investir, comme acteur de son projet de vie et d'orientation, dans une formation adéquate et de bénéficier du soutien nécessaire par sa mise en œuvre, nous avons cherché à en dégager des conditions nécessaires au sein de l'institution scolaire. Pour ce faire, nous avons engagé un travail de terrain consistant au recueil de différentes sources de données qualitatives : observations *in situ*, documents professionnels et pédagogiques, entretiens exploratoires et semi-directifs, échanges informels. L'exploitation et l'analyse de ces données a pour objectif de saisir, au-delà des discours de convenance, le sens et les intentions que les acteurs attribuent à leurs pratiques ; leurs visées et leurs effets sous-jacents ; le sens que les élèves concernés peuvent y mettre et la manière dont ils peuvent s'y inscrire. Enfin, l'articulation de ces différents paramètres devra permettre de distinguer des pistes de réflexion et d'action opérationnelles dans l'optique d'une amélioration des organisations et des pratiques ; ceci au profit d'une meilleure prise en compte, en cadre scolaire, des spécificités du projet d'orientation des élèves présentant des TFC.

Les pratiques professionnelles sont saisies par l'urgence et l'immédiateté de la réponse aux besoins concrets du terrain. Durkheim (1894/2010, p.25²²⁹) évoque ainsi l'une des difficultés de la pensée scientifique : « Les besoins qu'elle est appelée à soulager sont toujours pressés et, par la suite, la pressent d'aboutir ; ils réclament, non des explications, mais des remèdes ». Ainsi, nous considérons que dénaturiser les pratiques devient une autre forme d'urgence ou de nécessité, afin d'y introduire une réflexivité tendant à disparaître, face à l'accélération des mesures et actions mises en place depuis un siècle. Afin d'y entrer par le versant praxéologique, nous nous référons à l'ethnométhodologie, comme étude des activités et des circonstances pratiques, et comme forme de recherche empirique des méthodes que les individus utilisent pour donner un sens à leurs actions quotidiennes (Garfinkel, 1967/2007 ; Coulon, 2014). Garfinkel en illustre l'intérêt de la manière suivante à partir de l'exemple de la carte routière :

²²⁸ Puisque nous n'effectuons pas d'analyse quantitative permettant de généraliser nos résultats, le risque serait en effet de s'en tenir à l'anecdotique descriptif du terrain localisé, privé de sa dimension analytique.

²²⁹ Pagination indiquée à partir de la version électronique repérée à http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/regles_methode/durkheim_regles_methode.pdf

Soit une carte routière : on ne peut pas se représenter à partir de la carte seule le travail consistant à s'en servir pour trouver son chemin et réaliser un trajet. Consulter la carte est une opération faisant partie du trajet de quelqu'un qui se déplace et trouve son chemin en la consultant, une opération effectuée, en détail et de façon continue, dans les circonstances vécues du trajet et qui, réalisée tout en se déplaçant, présente chaque fois un caractère de première fois. (...) Les propriétés d'ordre d'une carte apparaissent sous forme de choses organisationnelles de nature territoriale. En tant qu'objets territoriaux dans un champ phénoménal, ces propriétés d'ordre sont liées de manière croisée aux pratiques d'un corps qui se déplace et cherche son chemin. Elles sont disponibles pour ces pratiques et n'en sont pas distinctes (2001, p.47).

Par l'observation des processus et par l'examen des procédures concrètes au moyen desquels les acteurs réactualisent constamment les règles et interprètent la réalité sociale, la manière dont ils « inventent la vie dans un bricolage permanent » (Coulon, 2014, para. 9), nous chercherons à décrypter l'intelligibilité de l'organisation des pratiques ; ceci dans l'optique d'en questionner l'impact et la portée sur le projet d'orientation des élèves rencontrés au cours de notre enquête de terrain. Enfin, nous anticipons que la focale sur les élèves dits à BEP peut nous renseigner sur une configuration éducative et pédagogique utile à différents profils d'élèves.

3.2 - COMPOSITION DE L'ÉCHANTILLON D'ENQUÊTE

La définition de la population à étudier suppose que soit défini « son statut d'informateur » en rapport à l'objet d'étude, à différents titres qu'il s'agit de spécifier (Blanchet & Gotman, 2010, p. 47). Le choix des personnes rencontrées et interviewées est ainsi doublement contraint par la nécessité, sans se disperser, de contraster individus et situations tout en tentant d'obtenir, « des unités d'analyses suffisantes pour être significatives » (p. 50). Afin de répondre à la question qui nous intéresse et d'atteindre les objectifs précités, nous avons choisi pragmatiquement d'effectuer notre enquête dans le cadre d'un dispositif d'inclusion scolaire offrant l'avantage de regrouper la majorité des élèves porteurs de TFC scolarisés en second degré. L'Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire propose une configuration spécifique d'accompagnement et d'accessibilité pédagogique, garantissant également un cadre déontologique sur lequel nous reviendrons dans la section consacrée à notre éthique de recherche. Nous nous sommes intéressée principalement à deux principaux modèles de

fonctionnement en ULIS²³⁰, en complétant par une incursion dans une ULIS (d'un troisième département); le fonctionnement de cette ULIS se rapproche du second tout en s'en différenciant de par le contexte. Ces configurations sont conditionnées par des injonctions organisationnelles propres à l'inspection de l'ASH départementale, mais également par des contextes contrastés quant à l'offre scolaire, au bassin d'emploi et de lieux de stages ainsi qu'au mode de vie (l'un plutôt rural, l'autre plutôt citadin). Lors de la phase préparatoire, nous avons rencontré des responsables administratifs afin de recueillir des informations concernant les modalités organisationnelles, de présenter le projet dans l'objectif d'obtenir le soutien hiérarchique et les autorisations nécessaires pour accéder au terrain scolaire, enfin de bénéficier de leur statut d'« informateur relais » (Blanchet & Gotman, 2010, p. 55) pour être mise en contact avec les enseignants coordonnateurs, particulièrement dans le second département. Les contacts avec les professionnels se sont généralement établis par un système d'interconnaissance d'abord, puis d'interdépendance par la suite afin d'élargir le réseau disponible (Beaud & Weber, 2003). L'étude exploratoire, ainsi que notre précédent travail de Master recherche (2012), nous ont renseignée sur le fait que les élèves qui relèvent de l'ULIS sont massivement orientés en voie professionnelle, que ce soit en lycée professionnel, en apprentissage ou en institution médico-sociale de type SIFPRO (Section d'initiation et de première formation professionnelle). Notre terrain comprend à la fois des dispositifs en collège et des dispositifs en lycée professionnel, afin de saisir l'articulation globale des phases d'orientation sur les plans diachroniques et synchroniques. Nous avons ainsi enquêté auprès de professionnels et d'élèves dans des dispositifs scolaires répartis sur trois départements :

- Département A : 5 ULIS-collège et 2 ULIS-LP.
- Département B : 6 collèges et 2 LP.
- Département C : 1 LP.

Sur le département A, l'ULIS LP fonctionnant en réseau, nous avons rencontré des élèves scolarisés dans 4 lycées professionnels différents. Notre corpus est ainsi constitué de

230 Précisons ici qu'avant septembre 2015 (date à laquelle le recueil de données est quasiment achevé), l'ULIS ne concerne que le second degré.

1/ 12 entretiens à titre informatifs et/ou préparatoires de l'enquête réalisés auprès de :

- 2 conseillers pédagogiques ASH (DA et DB)
- 1 chargée de mission académique pour l'ULIS en LP
- 1 conseillère d'orientation psychologue (COP)DA
- 1 enseignant référent DA
- 1 coordonnatrice ULIS LP1/DA
- 2 coordonnateurs ULIS LP/DC
- 2 coordonnateurs de collège (DA-C5/DB-C1/)
- 1 directeur-adjoint de SEGPA
- 1 proviseure-adjointe LP DB

Pour ces entretiens, les informations ont été prises en notes, et partiellement retranscrites puisqu'elles étaient recueillies à titre informatif pour fournir des orientations à l'enquête ou vérifier certaines informations.

2/ 64 semi-directifs réalisés auprès de²³¹

- *Département A* : 4 coordonnateurs d'ULIS collège dont 1 collège « témoin » (5 entretiens pour les 4), 2 AVS-co de collège, 1 documentaliste, 2 professeurs généralistes, 1 professeur de SEGPA, 2 coordonnatrices d'ULIS LP (dont 1, du dispositif témoin en LP, interviewée trois fois pour l'analyse) , 1 chef de travaux, 1 professeur principal généraliste de LP, 1 professeur de matière professionnelle (MHL), 17 élèves de collège (dont 6 interviewés à deux reprises), 6 élève de LP (dont 1 interviewé à deux reprises).

Soit, pour le département A, 15 professionnels et 23 élèves. Un entretien a été écarté en raison de son caractère inexploitable au regard des difficultés de l'élève à s'exprimer de manière autonome.

- *Département B* : 3 coordonnateurs ULIS en collège, 1 coordonnatrice en LP, 10 élèves en collège (dont deux étaient venues ensemble pour un entretien) et 3 élèves en LP.
Soit 4 professionnels et 13 élèves.

²³¹ Détail en annexe 6.

Ces entretiens durent de 6 à 33 mn pour les élèves, en fonction de leur capacité et de leur envie de s'exprimer ; concernant les professionnels, ils durent de 16 mn (pour une AVS-co) à 1h20 (Coordonnatrice LP1 avec passages de professeurs dans la salle). L'objectif comparatif entre les deux départements est d'ordre qualitatif uniquement, à savoir repérer la variété et la différence qualitative entre des types de pratiques et des manières de procéder ; il ne s'agit pas de mesurer, sur un plan quantitatif, une efficacité, auquel cas nous aurions dû créer des échantillons plus équilibrés.

Dans deux dispositifs du département A, considérés comme des dispositifs témoins, où nous avons effectué des observations, nous avons recueilli des entretiens informels complémentaires avec les coordonnatrices dont certains sont enregistrés et exploités. Nous avons également effectué une séance d'observation en ateliers préprofessionnels de SEGPA (département A, collège 3). Concernant les élèves, nous avons cherché, avant tout, à diversifier et équilibrer les effectifs en fonction des niveaux scolaires et des profils ou parcours d'élèves, sans imposer d'exigence supplémentaire (comme la parité de genre) qui ne soit pas en lien direct avec nos objectifs prioritaires. Néanmoins, notre échantillon comprend une variété d'élèves dont les profils cognitifs diffèrent selon les difficultés présentées (autisme, trisomie 21, retard, dys...). Nous avons également rencontré d'autres professionnels, concernés de près ou de plus loin par notre enquête, dont nous avons recueilli le discours au moyen d'entretiens formels ou informels ne remplissant pas toujours les conditions requises de passation ; ils ne sont pas exploités directement dans ce corpus mais nous ont apporté des informations complémentaires. En cohérence avec l'aspect qualitatif de notre recherche, la validité de l'échantillon²³² est caractérisée, non par une stricte représentativité statistique, mais par « la diversité maximale des profils au regard du problème étudié » (Van Campenouhdt, & Quivy, 2011, p. 149) afin d'éviter « un déséquilibre manifeste de l'échantillon » ainsi que des oublis importants (Kaufmann, 2011). Il nous semble nécessaire ici de préciser quelques aspects concernant la catégorie *Troubles des Fonctions Cognitives* (TFC) appliquée aux élèves interviewés. Nous avons évoqué longuement ces questions dans notre chapitre consacré aux questions scolaires²³³. Réticente à l'établissement

²³² Le terme d'échantillon est inexact car il se réfère aux critères des approches quantitatives (Blanchet & Gotman, 2010) ; son utilisation ici est une manière pratique de désigner l'ensemble des personnes ayant contribué à l'enquête de terrain par la participation aux entretiens (Kaufmann, 2011).

²³³ Voir 4.1.

de catégories, nous souscrivons aux propos de Gardou (2005, p. 9) qui les décrit en ces termes : « Situées du côté de l'unicité close, de la mesure et du systématique, elles sont à la fois prison identitaire, prétention à l'universel et domination. En même temps, elles sont fuite face au maquis et à la complexité humaine, à ses bizarreries, discontinuités, abîmes et foyers de détresse ». Cependant, nous prenons ici en considération leur usage pratique, évoqué par Paillé et Mucchielli (2012, p. 35) : « Une partie de notre être-au-monde consiste à reconnaître et nommer des différences. (...) Nommer, c'est rendre signifiant. Nommer est un acte fondamental dans l'exploration de ce monde, dans l'inventaire et l'expérience du manifeste ». L'étiquette TFC, désignant des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives ou mentales auxquels peuvent être associés les troubles spécifiques du langage (circulaire 2010-088)²³⁴, est une catégorie scolaire associée au fonctionnement des dispositifs de l'ASH. Nous souhaitons rendre compte des processus d'orientation d'élèves qui n'étaient scolarisés en établissement ordinaire du second degré que de manière très marginale jusqu'à une époque récente, comme nous l'avons évoqué dans notre chapitre précédent²³⁵. Cette catégorie empirique regroupe un ensemble hétérogène d'élèves caractérisés par un profil cognitif qui ne répond pas aux attendus de l'institution scolaire ; les élèves concernés peuvent présenter divers types de déficiences et de troubles du développement regroupés actuellement dans la vaste méta-catégorie de Besoins éducatifs particuliers (BEP). Néanmoins, ils sont censés individuellement bénéficier d'une reconnaissance de handicap qui les différencie du groupe relevant de la difficulté scolaire. Nous ne reviendrons pas en détails sur des aspects longuement évoqués précédemment ; cependant, il s'agit de préciser ici que notre choix de population s'appuie pragmatiquement sur une organisation sociale scolaire plutôt que sur des critères objectifs de déficience qu'il ne nous aurait pas été possible de vérifier. En résumé, comme l'affirmait déjà à son époque Claude Bernard (1865, p. 204), ne devenons pas « les dupes de nos propres œuvres ; on ne saurait donner aucune valeur absolue aux classifications scientifiques, ni dans les livres ni dans les académies. Ceux qui sortent des cadres tracés sont les novateurs, et ceux qui y persistent aveuglément s'opposent aux progrès scientifiques ». L'intérêt de ce travail sera donc également de décrypter comment, sous les aspects qui nous

²³⁴ Nous nous référons systématiquement à la circulaire concernant la période où nous avons effectué notre travail de terrain ; celle-ci est remplacée aujourd'hui par la circulaire 2015-129 pour les ULIS école et collège ainsi que par la circulaire 2016-186 pour les ULIS en lycée professionnel.

²³⁵ Voir point 4.2.2.3.

occupent, ce handicap d'ordre cognitif est perçu et exprimé par les différents acteurs dont les élèves eux-mêmes. La pertinence de travaux qualitatifs auprès de cette population a été soulignée par des auteurs anglo-saxons qui en déplorent la rareté (Coons & Watson, 2013).

3.3 - RECUEIL DE DONNÉES QUALITATIVES : OBSERVATIONS, DOCUMENTS PROFESSIONNELS, ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS

Notre enquête s'est déroulée d'octobre 2013 à février 2015 pour l'essentiel du travail. Nous n'avons plus effectué d'entretien au-delà de cette date mais nous avons maintenu un contact avec nos principaux interlocuteurs professionnels afin d'obtenir des renseignements complémentaires ou des informations au sujet du devenir de quelques jeunes. Nous nous sommes également tenue au fait de l'évolution des circulaires et des orientations prises à différents niveaux, sur lesquelles nous reviendrons dans le point final de notre discussion²³⁶. Ce travail de terrain a comporté trois phases :

- 1/ Une phase préparatoire et informative,
- 2/ Une phase intensive de collecte des données,
- 3/ Une phase réflexive de retour vers la théorie au cours de laquelle nous avons maintenu un lien plus distant avec le terrain.

Au cours de la phase préparatoire, nous avons choisi, en accord avec les coordonnateurs concernés, trois dispositifs du département A qui ont fait office de modèles²³⁷ de référence et de dispositifs témoins tout au long de la recherche. Pour ce faire, nous avons obtenu l'autorisation de l'inspection ASH ainsi que des chefs d'établissements à qui nous avons au préalable exposé notre projet. Une convention a également été établie avec l'université de Nice à cet effet. Au sein de ces deux ULIS collège et d'une ULIS-LP, nous avons pu effectuer des temps d'observation et échanger régulièrement de manière informelle avec les professionnels et les élèves pendant une année scolaire (2013-2014), puis plus ponctuellement par la suite. Ces rencontres ont été planifiées en fonction des activités de la classe et de l'intérêt que les séances pouvaient présenter à l'égard des objectifs de la recherche.

²³⁶ Notre question concerne un sujet dont l'actualité provoque une évolution rapide, ce qui a constitué une des difficultés de cette recherche.

²³⁷ Nous n'entendons pas le terme de modèle au sens d'un modèle à appliquer aux autres mais d'un outil d'observation de référence à partir duquel nous avons pu, au moyen des informations recueillies, construire des grilles d'observation et d'entretien.

L'observation, qui nous a permis de recueillir des informations indispensables sur l'organisation pratique des dispositifs, constitue de surcroît « un moyen de résister aux constructions discursives des interviewés, en permettant de s'assurer de la réalité des pratiques évoquées en entretien » (Arborio & Fournier, 2010, p. 8) ; ceci, à condition d'allier observation flottante (Cefaï, 2003) et observation armée, en se défiant de tout empirisme naïf (Arborio & Fournier, 2010). L'observation directe non participante, que nous avons pratiquée²³⁸, nécessite « une unité de lieux et d'actes significative par rapport à l'objet de recherche » (p. 25). En raison des biais pouvant conduire le chercheur débutant à des interprétations erronées, nous précisons que l'observation directe n'a pas été notre outil principal mais plutôt un moyen de nous imprégner de fonctionnements que nous souhaitions, dans un second temps, questionner. Nous nous sommes appuyée, pour utiliser cette technique, sur un questionnement hypothétique provisoire, construit sur la base de notre question de départ et sur une grille d'observation. Cette grille a été conçue de manière à repérer : la configuration géographique de la salle de classe et les modalités organisationnelles pratiques, les effectifs présents et leur répartition dans la classe, la description des activités de la séance, les éléments propres à la culture du dispositif observé, les outils mis à disposition des élèves, les comportements repérés, les remarques que ces pratiques ont suscité de notre part (étonnement, questionnement, points à préciser). Des notes sous forme de journal de terrain ont été prises également lors de ces séances (Beaud & Weber, 2003) .

À l'issue de la phase préparatoire, comprenant aussi quelques entretiens exploratoires, nous avons pu préciser notre question de recherche et établir un tableau d'indicateurs utiles afin d'orienter nos entretiens et la suite de notre investigation. Cette seconde phase a été consacrée, pendant plusieurs mois à la visite de différents dispositifs. Nous avons contacté, par système d'interconnaissance, des coordonnateurs de manière à établir un programme de passation d'entretiens semi-directifs répondant aux critères énoncés précédemment et assurant la variété de l'échantillon. Sur la suggestion d'un responsable institutionnel, nous avons contacté le département B, dont l'ASH avait conçu un outil spécifique à l'orientation des élèves, en cours d'innovation et d'évaluation au niveau national. Sur l'ensemble du territoire, nous n'avons été confrontée qu'à un refus et à une non-réponse du côté des coordonnateurs.

²³⁸ N'étant pas en posture professionnelle, nous avons effectivement pris une place d'observateur extérieur, ce qui ne nous a pas empêchée d'échanger avec les élèves et d'être relativement mobile dans les classes.

Cependant, nous avons constaté que l'injonction institutionnelle initiale a pu créer des biais dans les rencontres du département B, et que le style des échanges y a été un peu différent que dans le cadre du département A où nous sommes arrivée *par le bas*. En effet, pour le département B, les contacts ont été pris, non plus par interconnaissance mais par interdépendance, par mail ou par téléphone, sur la base d'une liste fournie par le service ASH. Sur l'ensemble du terrain, toutes les rencontres se sont déroulées dans les établissements scolaires (ou locaux professionnels pour les personnels non-enseignants comme la COP), et nous ont permis d'établir à chaque fois un constat de l'organisation locale du dispositif. La plupart des élèves ont apporté leur consentement à l'interview après que le projet leur a été expliqué par l'enseignant coordonnateur. Pour ceux qui ne l'ont pas souhaité, nous avons demandé que ne soit leur opposée aucune insistance. Nous reviendrons sur ce point dans le paragraphe concernant les aspects éthiques de la recherche auprès d'élèves en situation de handicap intellectuel. Nous n'avons par ailleurs refusé aucune proposition d'entretien, quitte à établir un tri lors de l'écoute, pour n'exploiter dans l'analyse que ceux qui nous ont paru les plus pertinents à l'égard de notre objet. Les entretiens se sont déroulés selon la méthode de l'entretien compréhensif semi-directif. Le consentement des personnes pour l'enregistrement a été demandé lors de la première prise de contact, puis vérifié en début de chaque entretien, en précisant l'usage et les conditions d'utilisation des fichiers audios. La question de recherche précitée a été reformulée en consigne adaptée au statut des enquêtés (coordonnateurs, élèves ou autres professionnels), appuyée par un guide d'entretien, utilisé sagement et complété au fil de l'enquête, afin de structurer le discours autour des thématiques de la question de recherche²³⁹ (Blanchet & Gotman, 2010 ; Kaufmann, 2011 ; Van Campenhoudt & Quivy, 2011). La conduite des entretiens s'est passée différemment selon le type de relation engagée avec la personne interviewée. Pour les élèves, nous avons adapté nos questions et notre propos aux conditions préconisées avec ce type de public, c'est à dire portant sur des préoccupations les concernant directement (Coons & Watson, 2013). Le propos était interactif et nous avons pris soin de ne pas mettre l'élève en difficulté, procédant à des entretiens plutôt courts, modulés en fonction de l'aisance verbale de l'élève (entre 10 et 20 minutes). Notre expérience professionnelle dans le domaine du handicap nous a été précieuse pour prendre en compte les difficultés à s'exprimer et le besoin de soutien des

²³⁹ Voir guides d'entretien en annexe 5.

jeunes, par une attitude bienveillante, dénuée de familiarité, à leur égard. Comme le souligne Kaufmann (2011), chaque entretien est avant tout une rencontre humaine : sans enfermer le discours dans « une perspective relationnelle et expérientielle », il s'agit également d'éviter le « méthodologisme » (Barbot, 2012, p. p. 118). Si une forme de neutralité dans les relances peut s'exercer lors de certains entretiens avec des professionnels dont le discours est plutôt maîtrisé, il s'agit également d'entrer dans l'univers de représentations de l'interviewé, de faire preuve d'empathie, tout en restant maître du jeu (Kaufmann, 2011). Cet art difficile devient un exercice de funambule lors des rencontres avec des professionnels ou collaborateurs qui nous sont familiers ou le sont devenus au cours de la recherche. Il devient alors nécessaire de s'impliquer dans l'échange, sous peine de voir l'interlocuteur s'en désengager et manifester, par son attitude, un sentiment de malaise. Notre optique a été de dynamiser résolument l'échange en intervenant par des réactions mesurées ou des références à des éléments évoqués par ailleurs, tout en nous efforçant de garder à l'esprit le fil de notre question. Rompre la hiérarchie de la situation, la banaliser, tout en maintenant des rôles différents et des manières d'être pertinentes fut parfois un exercice périlleux (Cefaï, 2003 ; Kaufmann, 2011) ; il n'a pas toujours été possible de le mener avec une totale maîtrise, mais cette expérience nous a permis de progresser dans la posture réflexive. Par ailleurs, la forte implication de certains interlocuteurs, la levée de certaines réserves²⁴⁰ et du « rôle de bon élève » favorisant des moments de spontanéité (Kaufmann, 2011, p. 62), ont permis un approfondissement de la connaissance du contexte et des mécanismes qui le conditionnent ainsi que des articulations entre les différents acteurs. Afin de lever certains biais, tel que celui de désirabilité sociale de la part des coordonnateurs, ou d'éventuels décalages trop importants, de la part des élèves, à la réalité des faits évoqués, nous avons croisé les discours au niveau des établissements lors de l'analyse. En complément des entretiens, nous avons collecté des documents administratifs et/ou professionnels ayant trait à l'organisation pédagogique, des éléments de dossiers d'élèves avec l'autorisation des enseignants référents, ainsi que des photos de classe. Certains de ces documents l'ont été à simple titre informatif, d'autres pourront enrichir l'analyse tout comme les notes prises de part et d'autre tout au long de l'enquête sur le mode du *journal de terrain* ou de fiches (Barbot, 2012 ; Beaud & Weber, 2003 ; Kaufmann, 2011).

²⁴⁰ Barbot évoque les échanges informels avant et après l'entretien ; nous avons pu constater que parfois, les langues se délient à l'arrêt de l'enregistreur. Nous avons alors essayé de noter assez rapidement ce qui nous avait paru important.

3.4 - MÉTHODE D'ANALYSE

Ayant atteint un point de saturation de la collecte des données, nous en avons effectué un premier tri en inventoriant les divers documents, ainsi qu'une retranscription littérale et intégrale des entretiens soumis à l'analyse. Cette opération nous a permis, par une écoute attentive, de pressentir les premières pistes qui s'en dégagent par la redondance des propos ou des thématiques (Barbot, 2012 ; Beaud & Weber, 2003 ; Van Campenouhdt & Quivy, 2011). Une donnée qualitative est « liée à son contexte de production, à sa valeur d'usage ainsi qu'à son contexte d'appropriation » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 65). Une phase d'analyse de contenus des documents recueillis et d'entretiens informatifs et préparatoires a eu pour objet de dégager une configuration académique organisationnelle afin de contextualiser qualitativement l'exercice des pratiques observées, d'en déterminer les contraintes institutionnelles et de relever les premières tendances principales qui s'en dégagent, y compris par des données chiffrées sur le devenir des élèves. Nous nous appuyons sur le raisonnement comparatiste pour différencier quelques points stratégiques des organisations globales par département afin d'esquisser des pistes de discussion sur leurs aspects opérationnels respectifs. Nous avons ensuite réalisé une analyse thématique en découpant les verbatim par unités de sens et en regroupant les items par catégories au fil du discours, ce qui a permis d'en faire émerger la logique interne (Mucchielli, 2006)²⁴¹. Pour ce faire, nous nous sommes d'abord centrée sur les deux dispositifs témoins du département A, choisis pour y collecter des observations et au sein desquels, nous avons pu enquêter sur une longue période (18 mois) et de manière approfondie. À partir de ces résultats, nous avons élargi l'analyse de contenu à l'ensemble des autres dispositifs de l'échantillon sur la base des catégories construites. En référence à l'approche par les capacités (AC) appliquée au cadre scolaire par Verhoeven (2016), nous avons mobilisé les axes qualitatifs permettant de l'appréhender comme un espace de possibles. Nous nous sommes efforcée de mettre ces résultats en tension avec les apports théoriques de la littérature afin de les interpréter (Bardin, 2007). Cette démarche s'inscrit dans « une dialectique des mouvements inductif et déductif » avec pour but l'objectivation des représentations des acteurs qui ne peuvent « être tenues *ipso facto* pour un savoir scientifique, ni même un savoir valide » (Crahay, 2010, p. 47). Paquay (2010) récuse l'exclusivité

²⁴¹ Voir tableaux en annexe 7.

systematique des choix de recherche : « on peut s'intéresser tout à la fois aux *faits* et aux significations que leur attribuent les acteurs et, parfois, à l'écart entre les faits et la signification qu'ils prennent aux yeux des acteurs » (p. 17). Plutôt que d'opposer les approches, la visée première de toute recherche en éducation est « de produire ou de valider des modèles d'intelligibilité de la réalité ». En ce sens, la théorie écologique de Bronfenbrenner (1979), offre un cadre opérationnel pour synthétiser les effets d'interaction et d'interdépendance entre les différents registres du système.

4. POSITIONNEMENT DEONTOLOGIQUE ET ASPECTS ETHIQUES SPECIFIQUES

Notre posture de chercheuse se situe entre « familiarité et étrangeté » (Beaud & Weber, 2003, p. 47). Ayant travaillé pendant plusieurs années en institut médico-éducatif, j'avais suivi, en parallèle de mon master recherche, une formation d'enseignant et commencé à exercer, au cours des années de thèse, des suppléances dans le cadre d'un dispositif à destination des élèves décrocheurs puis, depuis deux années scolaires en tant que suppléante dans un dispositif ULIS. Pendant la période de l'enquête, j'étais encore professionnellement extérieure au monde enseignant du second degré ; cependant, j'y avais effectué des stages et établi des contacts dans le cadre de partenariats professionnels. Tout en bénéficiant du réseau d'interconnaissance, j'ai pu préserver, la plupart du temps, la distanciation nécessaire, du fait de cette position *d'entre-deux*. Mon expérience professionnelle m'a été très utile, cependant qu'une vigilance constante a été nécessaire pour traquer mes propres projections et prénotions au cours de ce travail, tout en me familiarisant avec la culture du second degré. Durant ces deux dernières années, l'évolution de ma fonction professionnelle s'est avérée profitable pour rester constamment informée des évolutions rapides du contexte et entrer dans une compréhension « de l'intérieur » de certains processus. Néanmoins, j'ai pu constater qu'il aurait été difficile, à ce moment-là, de réaliser un travail de terrain dans ce cadre, sans se confronter à un réel conflit de loyauté avec mes collègues et certains des responsables hiérarchiques. La recherche transforme le chercheur (Beaud & Weber, 2003) ; ce processus a créé des moments de doute et d'hésitation, dans le défrichage d'une question peu explorée à ce jour, dont nous avons pourtant eu l'intime conviction qu'elle était d'une importance réelle. Cette conviction, nous l'avons retrouvée, à l'écart de l'agitation du terrain, face à nos données.

La participation des élèves à notre enquête nous semblait être une évidence que nous n'avions pas questionnée au départ. Ayant vécu et travaillé au contact de personnes présentant un handicap intellectuel, nous avons déjà interviewé certains de ces jeunes dans le cadre de notre Master, sans vraiment nous poser la question de la pertinence, tellement il nous semblait évident de les associer à une recherche les concernant. Ayant été interpellée à ce sujet par notre directrice de recherche, Catherine Blaya, ainsi que par une participante à un séminaire, nous revenons ici sur ce point essentiel. Les personnes en situation de handicap intellectuel ont rarement été associées aux recherches à leur sujet (Conns & Watson, 2013). Coons et Watson, ayant effectué une revue de littérature sur le sujet, soulignent l'importance de la participation de ces personnes à des recherches sur des questions et des préoccupations les concernant directement. Cependant des précautions doivent être prises, notamment pour l'obtention du consentement, en rapport avec les difficultés à se déterminer, à comprendre ou à s'exprimer. Il a été constaté que des questions structurées et concrètes, demandant des réponses simples et courtes, ainsi que, pour certains, l'accompagnement du coordonnateur améliorent la crédibilité des réponses. L'accompagnant peut également aider à l'interprétation des réponses ou les compléter. Dans la mesure où nous avons rencontré des jeunes scolarisés en collège et lycée professionnel, la capacité de compréhension existait, au moins jusqu'à un certain degré. Le projet leur a été expliqué par leur enseignant spécialisé avant mon arrivée, ce qui a occasionné un premier positionnement de la part des jeunes qui ne souhaitent pas participer et ont pu exprimer plus facilement un refus. En raison de l'âge des élèves (la plupart étaient mineurs) et de leur situation de vulnérabilité, un courrier a été adressé aux familles de chacun d'eux, afin de présenter la démarche et d'obtenir leur accord écrit pour nous entretenir avec leur enfant. Nous n'avons interviewé aucun élève, même volontaire (un cas s'est présenté) sans cet accord. Nous leur avons systématiquement présenté le projet en début d'entretien, comme un travail destiné à comprendre comment se passe l'orientation pour eux et à comprendre ce qu'il est possible de faire pour améliorer les choses. Nous leur avons demandé très clairement la possibilité de les enregistrer en précisant qu'il s'agissait de nous rappeler ce qu'ils avaient dit et qu'il n'y aurait pas d'autre utilisation des fichiers audios. De manière générale, les élèves semblaient sensibilisés au fait que l'on s'intéresse à eux. Comme l'indiquent les résultats de la recherche précitée (Coons & Watson, 2013), le consentement est plutôt un processus révoquant qu'une décision définitive et le chercheur doit en ce sens adapter son attitude à ce qui est exprimé dans la situation. Notre échantillon de recherche ne

comportait pas de jeunes incapables de s'exprimer verbalement même si certains présentaient des difficultés d'élocution. Certains coordonnateurs ont souhaité être présents lors des interviews, soit directement, soit en restant à proximité. Une coordonnatrice a participé aux interviews de ses élèves, pour apporter une aide ou une complémentation quand c'était nécessaire. Les consignes étaient simples et concrètes ; nous avons évité d'insister lorsque les élèves ne parvenaient pas à répondre et nous avons veillé à ne pas les mettre en difficulté.

La confidentialité des données a été assurée à tous les participants de l'enquête. Pour ce faire, nous avons anonymé les entretiens et modifié les informations concernant les lieux et les établissements afin de protéger également la parole des professionnels. Les entretiens ont été intégralement retranscrits par nos soins, stockés dans notre ordinateur personnel de travail et sauvegardés dans un disque dur strictement dédié à cette thèse. Comment prendre en considération la notion de contre-don à l'égard des acteurs impliqués dans la recherche ? Paillé et Mucchielli (2012) évoquent l'aspect émancipatoire de la parole : la situation d'entretien peut avoir une fonction pour aider le sujet à se construire et à avancer. C'est ce que nous avons pu constater pour certains jeunes : la possibilité d'exprimer quelque chose de soi, en étant pris au sérieux et entendu par un tiers occupant une position institutionnelle à leurs yeux, peut leur permettre de progresser dans la formulation et la prise de conscience de leur situation, à condition que le chercheur soit dans une attitude d'estime et de respect du sujet. Du côté des enseignants, même si la plupart nous ont accueillie sur leur temps professionnel, nous avons pris en compte le dérangement occasionné en les remerciant pour leur disponibilité et en nous engageant à un retour des résultats vers l'institution (demandé par quelques personnes), dont les modalités pratiques devront être réfléchies à l'issue de ce travail. Enfin, pour les acteurs fortement impliqués, un premier contre-don s'est effectué par des échanges divers : transmission d'articles, échanges d'informations, collaborations d'ordre professionnel parfois. Nous envisageons également un retour de résultats organisé localement pour cette équipe restreinte.

CONCLUSION SUR LA PRESENTATION DE LA RECHERCHE

L'élaboration de notre objet de recherche a été longue et laborieuse, à partir d'une question de départ très ouverte et peu explorée à ce jour. Les boucles de rétroaction entre le terrain et la théorie nous ont permis d'affiner cette question pour aboutir à une problématisation ainsi qu'à une conceptualisation complexe. Nous nous sommes efforcée de mettre en relation les différents aspects de cette question au cœur d'un système d'interdépendance entre l'environnement scolaire et personnel du jeune, le monde du travail et les diverses instances de socialisation. Cependant, notre investigation est centrée sur l'univers scolaire en tant que lieu ordinaire d'apprentissage et de socialisation des jeunes dans le paradigme inclusif actuel. Nous avons opté pour une méthodologie qualitative de type compréhensive afin d'aboutir à une modélisation dont la fiabilité puisse être vérifiée dans la confrontation à d'autres travaux. Nous ne prétendons pas indûment à une recherche « aseptisée » de toute subjectivité (Van Der Maren, 2010, p. 77), mais plutôt à une démarche semi-inductive ayant recours à des échelles différentes d'observation et d'analyse (Verheoven, 2010). Ainsi, la cohérence interne du travail consiste à créer un cadre analytique de validité par des mises en relations entre les différents systèmes et leurs niveaux, la réflexivité sur les conditions de production des observations et la confrontation des interprétations à des cadres théoriques diversifiés (Verheoven, 2010). C'est ce fil conducteur qui doit guider à présent la présentation des résultats de notre travail de terrain.

CHAPITRE 2. L'ARTICULATION ULIS COLLEGE / ULIS LYCEE : UNE CONFIGURATION ORGANISATIONNELLE ACADEMIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons notre première phase d'analyse qui porte sur la manière dont s'articule l'orientation entre l'ULIS collège et l'ULIS en lycée professionnel²⁴². La circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010 oriente l'action des dispositifs ULIS, tout en leur laissant une relative souplesse. Nous mettrons ici en parallèle les textes et les choix de fonctionnement départementaux de l'académie de Nancy-Metz, dans laquelle nous avons effectué notre enquête de terrain. La présentation de ces configurations (Duvoux, 2010) a pour objectif d'éclairer l'action et les processus qui s'y déroulent, par l'influence de l'environnement organisationnel sur les processus d'orientation des élèves scolarisés en ULIS. La notion de configuration se réfère, d'une part à des types d'organisations structurelles du travail (Mintzberg, 1982) et d'autre part, sur la base d'un raisonnement s'extrayant de l'antinomie abstraite individu/société, à la notion telle qu'elle a été pensée par Norbert Elias (1970/1991)²⁴³ et analysée par différents auteurs (Déchaux, 1995 ; Duvoux, 2010). Fondée sur l'idée d'interdépendance sociale, « plus précisément de la structure des rapports de dépendance » (Déchaux, 1995, p. 296), la configuration se caractérise chez Elias par un équilibre mobile des forces au regard des effets et contraintes de la compétition sociale. Déchaux soutient une parenté entre la notion de champ chez Bourdieu et celle d'interdépendance dont cette dernière deviendrait un corollaire, dans un système de positions hiérarchiquement distinctes où les agents partagent un certain nombre d'intérêts fondamentaux, ce que l'on peut rapporter au champ scolaire.

Au préalable, afin de visualiser le fonctionnement du circuit de scolarisation de l'élève en situation de handicap présenté dans le chapitre précédent, le tableau suivant, issu d'un

²⁴² Rappelons que, jusque là majoritairement orientés vers des établissements médico-sociaux (EMS), les élèves en situation de handicap cognitif peuvent, depuis la création des dispositifs ULIS en LP, bénéficier de cette opportunité pour poursuivre leur scolarisation.

²⁴³ Elias (1991, p. 157) la définit ainsi à partir de la métaphore du jeu : « Ce qu'il faut entendre par configuration, c'est la figure globale toujours changeante que forment les joueurs ; elle inclut non seulement leur intellect, mais toute leur personne, les actions et les relations réciproques. (...) Cette configuration forme un ensemble de tensions ».

document édité par le service de l'orientation de l'académie (ONISEP Lorraine, 2012)²⁴⁴, en synthétise les principaux aspects :

- La demande est effectuée systématiquement par la famille, qui peut être accompagnée (y compris par l'institution scolaire) mais doit l'initier.
- L'élève est inscrit administrativement dans son établissement de référence qui organise le suivi de la scolarisation²⁴⁵.
- Parallèlement, les instances de la MDPH organisent la compensation et en préconise la mise en œuvre.

Ces aspects techniques ont pour objet de clarifier le propos qui suivra et sera empreint de ces notions.

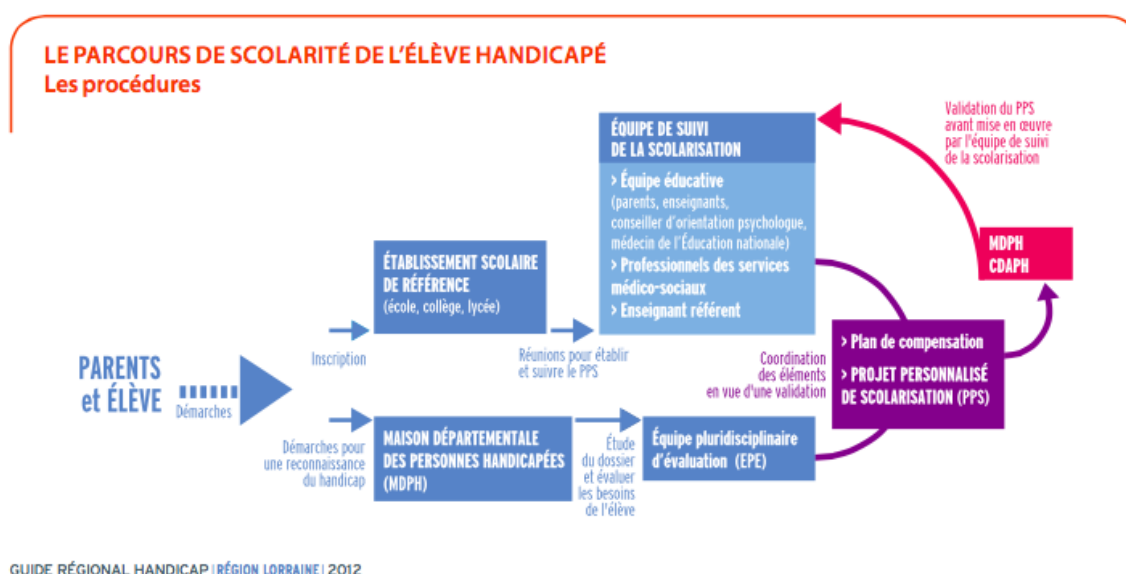


Figure 1 : le circuit de scolarisation de l'ESH

²⁴⁴ Voir ONISEP. (2012). *Le handicap mental en Lorraine*, Repéré à <http://www.onisep.fr/Pres-de-chez-vous/Grand-Est/Nancy/Handicap/Le-handicap-mental-en-Lorraine>

²⁴⁵ La notion d'établissement de référence n'est pas complètement clarifiée puisqu'elle est administrative alors que l'inscription n'y est pas forcément effective. Les pratiques montrent qu'il est confondu avec l'établissement au sein duquel est inscrit effectivement l'élève et qui organise effectivement le suivi.

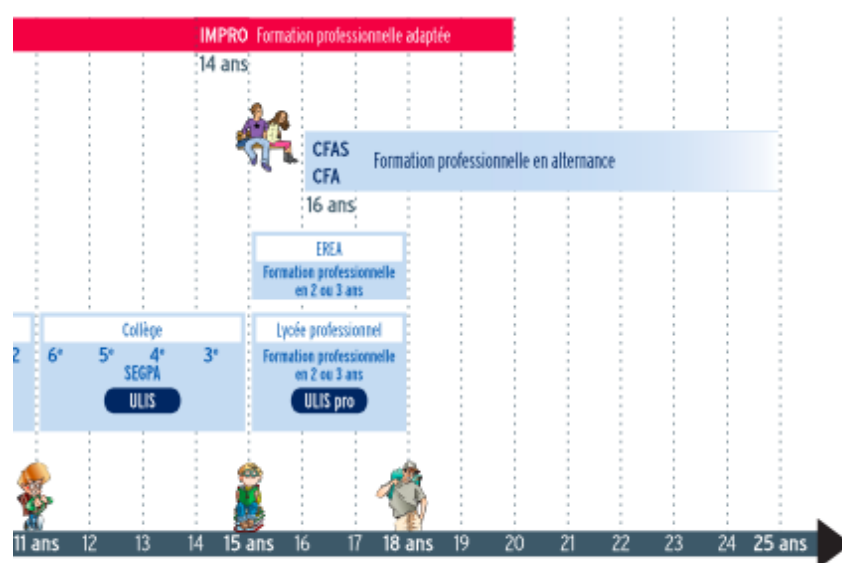


Figure 2 : l'offre scolaire pour l'élève « handicapé mental »

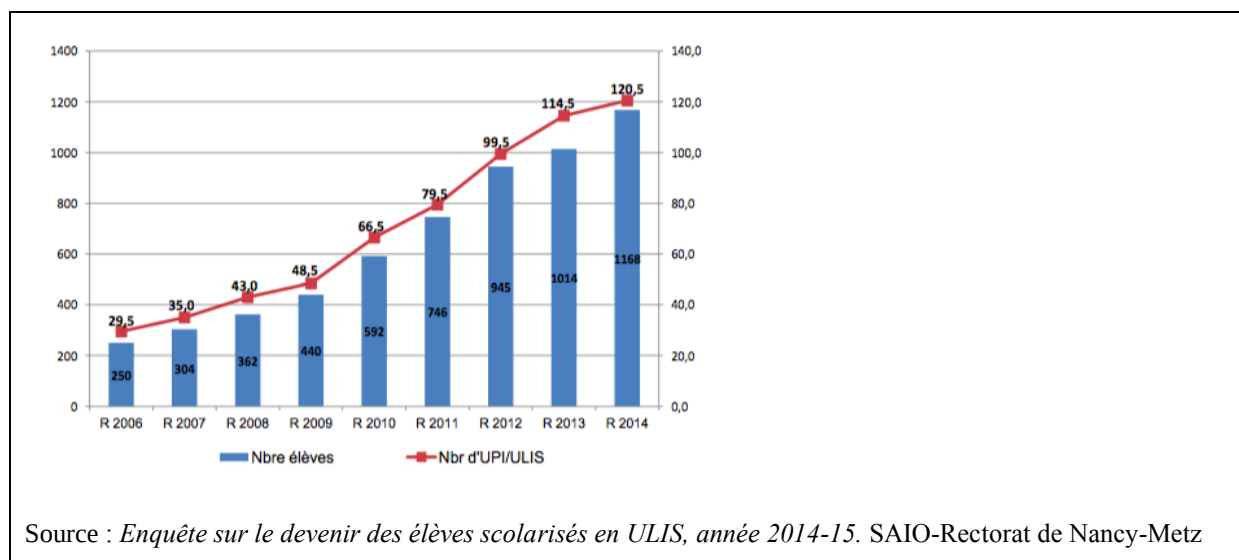
La deuxième figure (ci-dessus), issue du même document, schématise les principales possibilités de choix scolaires offerts aux élèves en situation de « handicap mental » ; il s'agit en quelque sorte du marché scolaire du moment, proposé à ces élèves par le Guide académique (p. 10), dont nous constatons d'emblée qu'il n'est pas fait mention du LGT. En avant-propos, le document fournit quelques indications sur son cadre conceptuel : il définit le handicap mental comme une déficience du niveau de développement intellectuel mesurée par un QI, avec comme principaux critères l'aptitude à manier des concepts abstraits et à faire face à des situations compliquées. Il n'est pas précisé de quel ordre sont ces situations compliquées ou ce qui est entendu là, s'il s'agit de situations complexes sur le plan scolaire ou de situations compliquées dans la vie courante. Il est aussi donné quelques exemples de pathologies spécifiques (X fragile, trisomie 21). Une différenciation est faite entre maladie mentale et handicap mental, considérés comme deux types de pathologie ; paradoxalement, le propos fait allusion à la page suivante à la conception du handicap dans sa dimension sociale en soulignant que « le terme a été trop longtemps employé, et l'est encore trop souvent pour qualifier l'état de l'individu atteint d'une déficience sensorielle, mentale ou motrice » (p. 3). Enfin l'autisme est traité de manière dissociée de cette brochure, car il est à son tour envisagé

comme « un handicap à part entière ». Nous constatons, dans le texte de cette brochure, néanmoins réellement informative sur les dispositifs et moyens existants, ce qu'Hervé Benoit (2004) qualifie « d'hybridation » des catégories auxquelles il est fait référence. On y trouve tour à tour, pour désigner la même réalité et de manière plutôt imprécise, les termes de « handicap », de « situation de handicap » et de « personne handicapée ». L'avant propos conclut sur la mention du terme « Troubles des fonctions cognitives » (TFC), utilisé à l'école « pour l'ensemble des situations où la personne doit pallier les effets de troubles de différentes origines sur les fonctions cognitives (troubles psychiques, autisme, déficience intellectuelle, troubles spécifiques des apprentissages) » (ONISEP Lorraine, 2012, p. 1). Par ailleurs, la nomenclature des ULIS différencie ces catégories, tout en gardant celle de TFC dont on conclut qu'elle désigne probablement les élèves présentant une déficience intellectuelle (DI)²⁴⁶ ou un retard important d'acquisition des apprentissages alors qu'on vient de nous exposer qu'elle les recouvre toutes. Finalement, les situations sont souvent plutôt décrites sous l'angle des catégories pragmatiques dans les difficultés rencontrées sur le plan scolaire. L'équipe pluridisciplinaire, en charge de ce document, se réfère nécessairement à des catégories différentes : responsables institutionnels de l'éducation nationale, acteurs du monde associatif, ou de la vie publique, aux profils professionnels et types d'approches très divers. Cependant, une présentation mixant les différents niveaux d'usage des catégories, en omettant le nécessaire travail d'harmonisation que cela implique, nous paraît augurer d'un brouillage du discours que nous retrouvons en œuvre dans les pratiques.

1. LE DÉVELOPPEMENT DES ULIS LP, UNE OPPORTUNITÉ NOUVELLE D'ORIENTATION

Les premières UPI en collège de la région, classées dans les dispositifs « déficience intellectuelle », datent de 1999 et de 2001. En parallèle, il existe des classes ateliers dans les établissements de l'enseignement privé sous contrat, avant que ne se mette en place un pilotage commun des dispositifs à partir de 2010. Pour ce qui concerne les UPI/ULIS en lycée professionnel, la plus ancienne date de 2006 et concerne notre deuxième département d'enquête (DB) ; il en existe une dans chacun des quatre départements académiques à partir de 2008. Il n'existe pas d'ULIS en lycée général et technologique accueillant un public

²⁴⁶ La catégorie D.I étant une catégorie psychologique en cours dans le monde médical ou médico-social.



L'orientation des élèves scolarisés au collège en ULIS TFC étant conditionnée à l'offre de formation, elle s'effectue majoritairement jusqu'en 2010 vers les filières médico-sociales de préformation, de type IMPRO (même si, à la marge, certains sont orientés en CAP par la voie de la SEGPA). Selon le rapport IGEN-IGAS (2012) cité précédemment²⁵¹, une répartition statistique de la population d'élèves en situation de handicap montre que l'on passe, pour l'année 2010-2011 de 41,3% d'élèves porteurs de troubles intellectuels et cognitifs en collège à 23,86% en lycée²⁵². Bien que ces données nationales doivent être considérées avec prudence, nous constatons, effectivement, que le développement des ULIS en lycée professionnel offre un nouveau cadre de formation à cette population. L'articulation collège/lycée passe, pour ces élèves, au moins dans un premier temps, par le développement des dispositifs en LP.

Pour l'académie concernée, les données générales concernant les procédures d'orientation en fin de 3^{ème} pour 2013 donnent : 63,5 % d'orientations vers la 2^{de} GT et 34,6% vers la voie professionnelle. Une enquête du SAIO, sur le devenir des élèves scolarisés en ULIS en 2012-2013, montre que sur un effectif total de 401 élèves, dont 151 élèves ont moins de 15 ans, il a été demandé un maintien en ULIS collège pour 182 d'entre eux. Pour les autres, les

²⁵¹ Voir point 4.2.2.3.

²⁵² *Repères et références statistiques 2011 (RERS)* – Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative, exploitées par IGAS-IGEN (2012), *La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale*. Comme nous l'avons souligné dans notre première partie, ces statistiques sont à manier avec prudence en raison des problèmes de catégorisation.

orientations demandées sont : 65 pour les structures spécialisées, 41 pour une ULIS en lycée professionnel, 61 pour une scolarisation classique comprenant 13 demandes pour une SEGPA/EREA, 19 pour un apprentissage, et 33 autres cas, dont 3 vers la vie active. En janvier 2013, 165 de ces 401 élèves restent effectivement scolarisés en ULIS collège. Pour les autres, 51 sont orientés en milieu spécialisé, 34 en ULIS lycée, 65 en scolarisation classique, comprenant 17 en SEGPA/EREA, 12 en apprentissage et 71 autres cas, dont 3 vers la vie active. Les tableaux ci-dessous récapitulent la situation des élèves dont l'orientation ne correspond pas à leur vœu ou qui sont restés sans solution. 45 élèves ayant fait des vœux en juin 2012 sont soit dans une situation inconnue (35), soit sans solution (10). 20 élèves n'ayant pas défini leur projet sont soit dans une situation inconnue (19), soit sans solution (1). 2 élèves n'ayant pas formulé de vœux en juin 2012 ont eu une solution : stage ou LP.

Tableau 2 : Devenir des élèves scolarisés en ULIS, SAIO Nancy-Metz, 2012-2013

Elèves dont la situation en janvier 2013 diffère de leur souhait en juin 2012			Elèves sans solution ou solutions inconnues		
Vœu juin 2012	Situation janvier 2013	Total	Vœu juin 2012	Situation janvier 2013	Total
Projet non défini	Stage	1	Projet non défini	Solution inconnue	19
	LP	1		Sans solution	1
Apprentissage	ULIS LP	1	ITEP	Solution inconnue	1
	IME	2	Apprentissage spécialisé	Sans solution	1
Apprentissage spécialisé	LP	2	Apprentissage	Sans solution	1
GRETA	Vie active	1		Solution inconnue	2
IMPRO	ULIS Collège	3	ESAT	Sans solution	2
Etablissement spécialisé	ULIS LP	1	IME	Solution inconnue	4
IME	ULIS Collège	1	IMPRO	Sans solution	2
LP	Ecole de la deuxième chance	1		Solution inconnue	7
LGT	LP	1	Lycée	Sans solution	2
EREA	apprentissage	1		Solution inconnue	2
ULIS Collège	IME	1	LP	Solution inconnue	1
	IMPRO	2	ULIS Collège	Solution inconnue	12
	LP	1	ULIS LP	Sans solution	2
ULIS LP	Apprentissage	1		Solution inconnue	5
Total académie		21	ULIS LP + IMPRO	Solution inconnue	1
			Vie active	Sans solution	1
			Total		66

Source : Enquête sur le devenir des élèves scolarisés en ULIS, année 2012-13. SAIO-Rectorat de Nancy-Metz.

L'offre d'ULIS-LP correspond à la rentrée 2013 à 13 dispositifs pouvant accueillir 10 élèves : il paraît possible d'y inclure les 34 élèves qui y sont effectivement orientés. Nous verrons

cependant que les fonctionnements diffèrent entre les départements, ce qui détermine également les places disponibles. D'après les informations que nous avons pu recueillir préalablement dans le cadre de notre Master (en 2011) auprès d'une conseillère technique au rectorat, puis, en cours de recherche, auprès de l'enseignante chargée de mission académique en ULIS-LP, le pilotage académique recommandé par la circulaire (para 5) s'est mis en place très progressivement. Les premières ouvertures des ULIS se sont passées sous l'égide des ASH départementales. Les enseignants spécialisés, traditionnellement issus du premier degré (Benoit, 2004), en dépendent. À partir de 2004, la création du diplôme 2CA-SH va permettre progressivement l'ouverture de ces postes aux enseignants du second degré (Bataille, 2007) qui dépendent, eux, de l'Inspecteur Académique-Inspecteur Pédagogique Régional (IA-IPR). Ce double niveau de compétences institutionnelles explique certaines incohérences organisationnelles que nous allons exposer ici afin d'en éclairer les possibles effets sur les carrières d'élèves. C'est par l'étude de cette configuration de terrain que nous avons pu progressivement démêler l'écheveau de ces aspects organisationnels, imbriqués dans les pratiques des uns et des autres et présentés comme des évidences.

2. UNE ORGANISATION ASH DÉPARTEMENTALE

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 nous efforçons ici de décrire, de synthétiser et de mettre en perspective les deux principales organisations départementales au principe de l'action se déroulant dans le cadre des dispositifs ULIS étudiés. Cette synthèse représente une tentative de structuration modélisée des contextes, pour laquelle nous avons recoupé à la fois des sources documentaires officielles ou informelles avec des discours de professionnels. Ces organisations dépendent d'une inspection académique départementale au niveau de laquelle se sont instaurées des types de pratiques progressivement institutionnalisées. Afin de présenter ces organisations et de les caractériser schématiquement, nous avons choisi deux figures métaphoriques²⁵³ : celle de la fourmilière et celle de la ruche. En effet, le contexte institutionnel ASH étant caractérisé, à l'échelon académique, par des luttes d'influence

²⁵³ Comme le souligne Kyrrou (2013) : « La métaphore, prise avec ses nuances, devient un support à la réflexion ». Il s'agit d'avancer des idées pour penser.

internes²⁵⁴, nous avons souhaité préserver l'autonomie scientifique de notre travail. Cet usage métaphorique permet de se distancier de l'implication locale afin d'exploiter les informations qui en émergent pour les cristalliser dans un modèle opérateur de pratiques professionnelles. Nous démarquant des approches privatives, nous nous appuyons sur la technique de description « en plein », défendue par Frégné (2011) pour mettre en valeur les aspects fonctionnels de l'agir social et des pratiques. Nous avons ainsi décrypté des documents collectés au niveau des services de l'ASH, du SAIO et dans les dispositifs (rapports d'activités, tableaux statistiques, notes de journal de terrain, documents et outils administratifs ou pédagogiques, emplois du temps et plannings), en les confrontant à des observations relevées dans des tableaux, des fragments de discours informels notifiés dans notre journal de terrain au fil des rencontres et à des extraits de verbatim. Les entretiens exploités à ce stade sont, pour le département A dénommé « La fourmilière », ceux d'une conseillère pédagogique ASH, d'un enseignant référent, d'une conseillère d'orientation psychologue, de deux coordonnatrices ULIS en collège et d'une coordonnatrice ULIS en lycée professionnel (un entretien exploratoire) ; pour le département B dénommé « La Ruche », ceux d'un conseiller pédagogique ASH, d'une enseignante chargée de mission académique en ULIS-LP, d'une coordonnatrice ULIS en collège, de deux élèves scolarisés en ULIS collège et d'une proviseure-adjointe de lycée professionnel. Certains de ces entretiens sont extraits de rencontres préparatoires à l'enquête dont nous n'avons retranscrit littéralement que les échanges significatifs, laissant en notes les aspects purement informatifs. Pour ce chapitre, nous avons sélectionné, à la lecture des *verbatim*, les passages concernant les questions précises posées ici, et les avons condensés pour en présenter les extraits les plus significatifs. Les informations concernant les données socio-économiques et géographiques locales sont issues de documents officiels référencés et de notre connaissance informelle de la culture locale par imprégnation (Beaud & Weber, 2003).

2.1 - DÉPARTEMENT A : LA FOURMILIÈRE

Le premier département, au sein duquel nous bénéficions d'un réseau professionnel et avons établi des contacts utiles lors de notre travail de Master, nous a permis de trouver un terrain

²⁵⁴ Ce qui renvoie à la notion bourdieusienne de champ comprenant des positions de pouvoir hiérarchiquement distribuées.

d'enquête approfondi pour cette recherche exploratoire. Nous y avons effectué la première phase observatoire de notre enquête de terrain ainsi qu'un travail d'investigation prolongé pour quelques dispositifs qui y ont collaboré. Nous commençons par évoquer quelques éléments informatifs du contexte géographique, économique et culturel déterminants les structures. Nos deux départements d'étude se situent dans la région Lorraine²⁵⁵, historiquement partagée entre agriculture et industries (minières et textiles), en perte de vitesse sur les plans économiques et démographiques²⁵⁶, sauf pour ce qui concerne les zones frontalières ouvertes sur trois pays européens : l'Allemagne, la Belgique, et le Luxembourg (Diagnostic Territorial DLA, 2015).

2.1.1 - Contexte géoéconomique et culturel

Ce département rural se situe dans une zone caractérisée par un clivage géographique montagnes/plaine. Le déficit démographique²⁵⁷ s'y associe à un fort taux de chômage (11%) ; seules les villes gagnent un peu en population, la préfecture se situant aux alentours de 35 000 habitants. La décroissance économique liée au déclin de l'industrie textile a eu pour effet un appauvrissement de la population, dont une part conséquente dépend localement des minima sociaux pour subsister. La zone montagne manifeste un certain dynamisme émanant des ressources touristiques. L'agriculture locale, majoritairement en polyculture élevage, maintient un vivier d'emplois expliquant l'existence de structures de formation dans ce domaine (principalement des Maisons Familiales Rurales-MFR-). La population de ce que nous dénommons la « Fourmilière » est industrielle et implantée localement, peut-être en raison de l'enclavement géographique. Les mentalités sont ancrées dans la tradition et une identité plutôt monolithique. Généralement peu encline à la mobilité, cette population s'emploie à optimiser les ressources qui sont à sa disposition. La coopération et la faculté d'adaptation y sont fortes, ce qui nous amène à l'analogie de la fourmilière, conditionnée par « l'intelligence collective », la cohabitation intergénérationnelle et la culture du labeur

²⁵⁵ Intégrée officiellement à la région Grand Est depuis la réforme des régions prenant effet au 1^{er} janvier 2016.

²⁵⁶ Sa population est estimée par l'INSEE à 2 346 000 personnes au 1^{er} janvier 2014, soit 3,5% de la population française. Source : Diagnostic Territorial DLA, Région Lorraine, 2015. Repéré à <https://www.lorrainemouvementassociatif.org/wp-content/uploads/2015/10/Diagnostic-Territorial-Lorraine-LMA-20144.pdf>

²⁵⁷ Pour une superficie de 5874km², l'INSEE relève une population de 374 357 habitants au 1^{er} janvier 2014 dont une baisse de 5835 entre 2009 et 2014 (DLA, 2015). Les chiffres donnés correspondent aux années 2013-2014.

(Passera, 2012). Peu influençable et nourrie de traditions, notre fourmilière se concentre sur son activité quotidienne tout en cherchant à compenser une situation économique défavorable par l'ingéniosité face aux défis du quotidien. Le sens de l'humour et l'opiniâtreté l'aident à résister aux tentatives de déstabilisation. La division du travail en caractérise la culture professionnelle ainsi qu'une forme contemporaine de solidarité organique, ce qui permet un maintien du tissu social menacé de délitement par la précarité de l'emploi (Durkheim, 1893/2013 ; Paugam, 2011, 2014).

2.1.2 - Spécificités de l'organisation scolaire et de l'ASH départementale

Selon les statistiques de la DEPP (RERS 2013, 2014), pour une population totale de 75 158 élèves, dans ce département le second degré accueille, 31 235 élèves au cours de l'année 2012-2013. La démographie scolaire, en baisse constante au cours des années 2010, n'empêche pas la création de dispositifs scolaires spécialisés au cours de cette période. Pour l'année scolaire 2013-2014, la répartition des établissements et des dispositifs sur le département comprend :

Tableau 3 : établissements 2d degré DA

	Public	Privé	ULIS TFC	
			Public	Privé
Collèges	39	10	16	3
LGT	11	6		
LP	10	6	2	1
EREA	1			
TOTAL	61	22		

L'enseignement catholique, à selon les retours des associations de famille recueillis lors de notre enquête de Master 1 (2010), longtemps fait office de « locomotive », dans le département, pour la prise en compte du handicap à l'école ; ceci peut s'expliquer par sa

tradition d'accueil²⁵⁸ et son dynamisme à innover pour se démarquer du public, ainsi que par une certaine flexibilité du fait d'un fonctionnement plus autonome des établissements. Il existait ainsi des classes ateliers en collège ou des classes extérieures d'établissement spécialisés en convention avec les établissements scolaires privés. Lorsque la création d'UPI/ULIS ont démarré, leur développement, justifié administrativement, s'est alors avéré assez rapide dans les établissements publics. Les deux premières UPI départementales ont été implantées en 2001 dans deux zones opposées du département, aux alentours des deux principales agglomérations. La première ULIS en lycée professionnel date de 2008 et fonctionne en réseau.

2.1.3 - Le mode d'organisation des pratiques en ULIS du second degré

La circulaire n°2001-035 réglementant les UPI précisait déjà que celles-ci ne constituent pas une filière mais un dispositif ouvert sur l'établissement, tout en prévoyant, pour certaines activités, le regroupement des élèves concernés. Comme le souligne Benoit (2004), parce qu'un local a été affecté au dispositif UPI ou ULIS, un glissement sémantique s'est appliqué à la notion de classe en tant que groupe d'élèves constitué. La circulaire du 18 juin 2010 préconise l'inscription « dans la division correspondant à leur projet personnalisé de scolarisation » (para1.2) tout en maintenant, dans le cadre d'un regroupement avec le coordonnateur, la mise en œuvre des modalités adaptées exigeant un lieu spécifique et adapté aux conditions requises. Les discordances inter et intratextuelles, soulignées par Benoit, plongent les acteurs scolaires dans une forme de confusion puisque, par ailleurs, la circulaire de 2010 évoque bien un dispositif « au sein duquel certains élèves handicapés se voient proposer une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins spécifiques » (para 1.2). L'analyse nous permettra de faire émerger différentes interprétations pratiques de ces injonctions.

²⁵⁸ L'enseignement catholique est traditionnellement marqué par deux grandes tendances divisant les établissements : celle de l'accueil de tous les élèves correspondant à sa vocation religieuse ; celle de l'excellence et de l'élitisme attendu de l'investissement financier des familles dans les établissements sélectifs situés dans les grandes agglomérations.

a) Au collège :

Concernant le collège, l'effectif d'élèves autorisé par l'Inspectrice de l'Éducation Nationale en charge de l'ASH (IEN-ASH) est de 12 élèves (la circulaire en préconise 10). Les profils d'élèves y sont très hétérogènes ; la question de « qui relève de l'ULIS », se pose sur le même modèle que s'est posée celle de la population des classes de perfectionnement, des classes de SES, de SEGPA et de toutes les formes de dispositifs ségrégatifs et spécialisés (Vial, 1990 ; Gateaux-Mennecier, 1990 ; Morel, 2014) :

« Donc en fait, mes trois élèves dont je te parle, c'est pour eux que je pense qu'ils n'ont pas un profil ULIS parce que ils n'ont pas réussi non plus à avoir... euh, sortis de l'ULIS, ils sont perdus. Ils n'ont personne à qui se raccrocher, ils n'ont pas d'amis, ils n'ont pas un copain particulier ». (Corinne, Coordonnatrice ULIS, DA-C2)

Ces propos sous-entendent le besoin d'une capacité suffisante à s'intégrer socialement pour être scolarisé dans le cadre de ce dispositif, alors que paradoxalement, c'est l'objet même du dispositif d'y contribuer. Nous voyons ici une tentative de mise en adéquation « entre désignation des difficultés des élèves et structures de scolarisation », coengendrée par un phénomène de naturalisation Mazereau (2016, p. 40). Lors de l'entretien préparatoire avec une conseillère pédagogique de l'ASH, celle-ci établit d'entrée une distinction présente dans les esprits entre UPI et ULIS :

CP : « Ce serait dans les ULIS collège, je dirais qu'il y a quand même un peu plus deux profils de jeunes... Il y a le profil des enfants qui vont être déficients intellectuels, qui sont un peu les anciens UPI, avant ça s'appelait UPI hein, et puis il va y avoir des troubles dys, par exemple un enfant dyslexique très important. (...) Ou dyspraxique ou dys quelque chose, et puis qui ont besoin en somme d'un petit coup de pouce mais, mais qui en tout cas suivent normalement, peuvent suivre en tout cas. Et comprendre des apprentissages de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème} sans trop de problème... (...) Cette année, ce qui a changé aussi, au niveau des ULIS collège, c'est que maintenant, parce qu'au départ c'était mis comme ça dans les textes, je crois, mais c'était pas forcément vraiment appliqué quoi... les enfants étaient inscrits en ulis et éventuellement, après, ils étaient éventuellement intégrés. (...) apparemment c'est vraiment là de cette année donc là, effectivement, tous les enfants sont inscrits dans une classe de référence, donc une 6^{ème}, une 5^{ème}, une 4^{ème}, enfin voilà, et quand ils sont inclus dans certaines matières, c'est dans cette classe là » (Conseillère pédagogique, DA) .

Cette professionnelle a eu connaissance de l'obligation d'inscription en classe de référence et confirme également l'effectivité de cette inscription depuis la rentrée 2013. Elle souligne également qu'une certaine harmonisation, qui n'a pas toujours existé, se met en place au niveau de la pratique des temps d'inclusion en classe ordinaire, précisant qu'auparavant ils pouvaient être dispatchés dans plusieurs classes différentes suivant les matières :

« C'est les enfants qui ont besoin le plus de repères et on les dispatchait, enfin on les écartelait » (Conseillère pédagogique, DA).

Cependant nous comprenons, dans la suite de son propos, qu'un hiatus hiérarchique entre premier et second degré perturbe la circulation des directives :

« Les directives y en a au départ, après le problème c'est que par exemple, enfin un des problèmes, c'est que l'ULIS, enfin les coordonnateurs d'ULIS, c'est des enseignants du premier degré donc hein, peut-être en ULIS-LP mais sinon tous les coordonnateurs d'ULIS sont des enseignants du premier degré et donc ils ne sont pas gérés par la même hiérarchie que les profs de collège qui sont du second degré. Donc, c'est là où des fois le premier degré insuffle des choses et c'est pas forcément suivi au niveau du second degré. (...) Puisque c'est pas la même direction. (...) Donc des fois, il y a un écart entre ... voilà, même si au niveau du second degré on dira peut-être : oui c'est comme ça etc. mais après voilà c'est plus difficile parce que c'est pas la même boutique quelque part. (...) Je pense que c'est un peu ça qui fait que c'est pas simple, et que c'est pour ça que c'est pas simple à mettre en place ». (Conseillère pédagogique, DA)

Effectivement, le texte de la circulaire positionne le coordonnateur comme spécialiste de l'enseignement auprès d'élèves handicapés tout en laissant à l'autorité académique le choix des options de certification possible pour y exercer (para 3.2). Dans ce département A, les coordonnateurs de collège sont encore tous issus du premier degré et leurs obligations de service en découlent (21h réparties en 18h d'enseignement devant élèves et 3 heures de coordination). Reste à éclaircir la question de la place de l'ULIS comme dispositif. En effet, certains coordonnateurs fonctionnent comme avec un groupe classe alors que d'autres considèrent l'ULIS réellement comme un dispositif d'aide. Ainsi cet enseignant référent, qui vient de quitter un poste de coordonnateur et différencie les systèmes UPI et ULIS :

« Enseignant référent : La deuxième rentrée, on était passé de l'UPI à l'ULIS, donc dans le fonctionnement, ça avait changé, parce que l'UPI c'était une classe, l'ULIS c'était un dispositif. Donc le premier jour, moi ils étaient tout de suite en classe de référence. Je les récupérais au bout d'une heure, mais ils étaient tout de suite dans leur

classe. (...) Sauf la première rentrée où c'était UPI, toutes les autres rentrées que j'ai faites, il y en a eu trois, ils étaient en classe la première heure. Et je les récupérais au bout d'une heure, au bout de deux heures, au bout de trois heures, mais oui moi ils étaient directement dans les classes. (...) Ils allaient dans la classe la première heure, pour être dans la classe, pour voir tout le monde. Plutôt que de dire : ils restent avec moi, le premier jour, le deuxième, et bout du deuxième, ils iront voir leur classe, houp les premières inclusions et puis ils arrivent un petit peu comme un cheveu dans la soupe ».

Cet enseignant, dont le dispositif fonctionne, sur ce point, au plus près des textes, souligne que c'est la culture de groupe qui l'anime et que ses pratiques s'appuient sur cette dynamique :

Chercheur²⁵⁹ : « Oui je comprends ce que tu veux dire, c'est une logique de classe, c'est à dire : tu dis la classe, elle se fait le premier jour à la première heure ?

ER : Ah oui, moi je suis dans l'idée là. (...) Après ça fait partie aussi moi de mon passé de footballeur, d'entraîneur où c'est un sport collectif et t'as un groupe, et la dynamique de groupe se construit dès les premiers instants quoi. (...) Oui c'est le paradoxe de l'ULIS : t'es un dispositif, t'es pas un groupe classe. Leur groupe classe, c'est leur classe de référence. Et c'est là-dessus que moi j'étais frustré sans l'être parce que j'arrivais pas, entre celui qui part en inclusion, qui repart là, tu as sans arrêt des voyages dans la classe qui fait qu'au sein de l'ULIS, tu peux pas avoir de groupe classe (...) C'est pas la vocation de l'ULIS, et leur groupe classe, c'est leur classe de référence. Et pour être dans leur classe de référence, il faut qu'ils y soient dès la première heure, dès la première minute quoi. Quitte à ce que ce ne soit qu'un contact visuel » (coordonnateur ULIS collège pendant 4 ans, devenu enseignant référent, DA).

Selon lui, le fonctionnement sans ambiguïté du dispositif permet également une plus grande lisibilité du côté de la classe d'accueil :

ER : « Et les professeurs trouvaient, ils préféraient en tout cas eux, qu'ils soient aussi présents dès le départ, parce que ça permettait, sur les heures de vie de classe, de pas se dire : on a un élève de plus, qui vient en inclusion, c'est un élève qui s'en va et qui revient. (...) Par rapport aux élèves qui sont dans la classe, la démarche, je trouve qu'elle est différente même pour les élèves, enfin ils n'ont même plus à accueillir. C'est un élève de la classe, qui s'en va et qui revient à certaines occasions. Alors qu'avant,

²⁵⁹ Nous avons enregistré, transcrit et traité nous-même toutes nos données. L'usage du terme générique de chercheur correspond à la volonté de dépersonnaliser les extraits d'entretien afin de maintenir la centration sur le contenu et les processus en œuvre.

c'était un élève qui venait, en plus » (coordonnateur ULIS collège pendant 4 ans, devenu enseignant référent, DA).

D'autres modes de fonctionnement inclusifs seront pris en considération dans la suite de notre analyse. Cependant, on peut relever encore une incohérence de la circulaire qui mentionne les élèves « scolarisés en ULIS de collège » (para 4.1) alors qu'au paragraphe précédent vient d'être évoquée, la notion de classe de référence. Il convient de se demander si l'élève est scolarisé au sein d'un dispositif ou dans une classe, tout en bénéficiant d'un dispositif. Cette ambiguïté semble clarifiée par la circulaire du 21 août 2015 dont la formulation est revue sur ces points mais qui ne concerne pas notre période d'enquête²⁶⁰. Au collège, les élèves sont détenteurs d'un livret de compétences (LPC) et peuvent être présentés soit au diplôme national du brevet (DNB) soit au certificat de formation générale (CFG), diplôme plus accessible qui valide des acquis dans les domaines de connaissance générale (français, mathématiques, vie sociale et professionnelle) et pour lequel est requise une épreuve orale basée sur un dossier personnel. Concernant le LPC, à nouveau, une certaine imprécision entoure son usage. Est-ce à l'enseignant coordonnateur ou au professeur principal de le remplir ? Dans la mesure où souvent les matières principales que sont les mathématiques et le français sont travaillées dans le cadre du dispositif, la question se pose. La numérisation du dossier n'en simplifie pas nécessairement l'utilisation. Revenons au propos du précédent coordonnateur :

ER : « Ce qui est compliqué aujourd'hui, c'est entre la version papier et la version informatique, tu sais jamais comment te baser, sachant que nous, ça a posé en plus problème, parce qu'ils étaient inscrits dans la classe de référence, et il n'y a que les professeurs principaux qui ont accès à l'aspect numérique. Donc il me fallait moi le mot de passe, du prof principal, pour aller rentrer les compétences validées pour l'élève. (...) Au niveau logistique, c'est pas top.

Chercheur : Parce que qui doit le remplir : le coordo ou le prof principal ?

ER : Il n'y a pas de règle, il n'y a pas de règle. Ça peut être le prof principal parce qu'il a en fonction des inclusions, il a ce que les, les autres, les collègues lui disent. Mais quand l'élève est avec moi en ULIS, avec un programme personnalisé en maths ou en français, je peux valider. C'est plus simple que ce soit moi quoi » (coordonnateur ULIS collège pendant 4 ans, devenu enseignant référent, DA).

²⁶⁰ Il serait donc adéquat de chercher à savoir si, l'ULIS ayant été installée en 2010 dans le monde scolaire, ses acteurs s'approprient le texte. Il nous semble qu'une évolution progressive, mais non harmonisée, soit en cours.

De fait, le fonctionnement de l'ULIS, entre classe et dispositif, complexifie toutes les démarches. Le retour au dossier papier semble en fluidifier l'utilisation :

ER : « Moi j'avais sorti la version papier parce que je la trouvais plus simple. J'avais mis en place un code couleur en fait : où je validais moi les compétences, je mettais la date en noir, les profs d'inclusion qui pouvaient valider des compétences en bleu.(...) Et j'ai des profs d'ateliers, qui pouvaient aussi valider. Donc ça me permettait de, de se dire, enfin d'avoir une ouverture sur les validations de compétences. (...) En disant : il va en inclusion mais pas seulement pour être en inclusion. Il y a une validation des compétences aussi au niveau scolaire. Et les profs d'inclusion peuvent valider des compétences que moi je ne peux pas valider. (...) Donc j'avais le code couleur qui permettait de voir quelles compétences étaient validées et par qui. Ce que tu ne vois pas sur la version numérique » (coordonnateur ULIS collège pendant 4 ans, devenu enseignant référent, DA).

Enfin, la circulation et la transmission du dossier donnent lieu à débat. La validation des compétences du socle commun est requise pour la présentation au DNB et ce LPC semble parfois perçu comme une contrainte administrative sans lien réel avec les pratiques :

ER : « C'est compliqué le LPC.

Ch : Tu veux dire compliqué, ça ne passe pas ?

Er : Ben tout le monde ne joue pas le jeu. (...) Et puis moi dans l'idée, je crois que le LPC, tu peux le remplir progressivement tout au long d'une année... Alors moi je sais qu'au collège, euh j'ai des élèves de 6^{ème} ou de 5^{ème}, on pouvait valider des choses, il fallait attendre qu'ils soient en 3^{ème}, parce qu'ils préfèrent tout valider d'un coup, au moment du brevet, les profs. (...)

Ch : Parce que ça leur fait un travail supplémentaire ?

ER : Ben oui. Et l'idée de la version papier, c'est qu'au moins, j'étais libre de faire ce que je voulais, euh si je voulais, et je le faisais pas à chaque fois mais à Noël, je prenais une heure et je validais : voilà qu'est-ce qu'on a travaillé là, qu'est-ce qu'on peut valider ? tu vois ? Alors que là, les profs ils attendent la fin de troisième, au niveau du brevet puis ils valident tout d'un coup.

Ch : D'accord, oui. Donc c'est un peu artificiel quoi ?

Er : C'est ça. Et quand il y a des choses qui ne sont pas validées, normalement, ils ne peuvent pas passer le brevet, (...)

Ch : Et est-ce que tu penses que du coup, le LPC par rapport au projet professionnel, ça pourrait être utile ?

ER : Dans le cadre de la scolarité après, oui. Ça permet d'avoir un aperçu, de savoir où est-ce qu'il en est dans les compétences validées, principalement en maths-français quoi » (coordonnateur ULIS collège pendant 4 ans, devenu enseignant référent, DA).

Les dispositifs en collège que nous avons visités (au nombre de 5) sont situés soit en zone rurale, soit dans une zone urbaine relativement calme. L'un des dispositifs ruraux se situe en zone d'éducation prioritaire (ZEP). Malgré des réticences lors de l'implantation de l'ULIS, la culture de l'adaptation scolaire et le fait de mixer les publics y a favorisé l'accueil de ces jeunes, du côté des adultes, comme le montre cet échange avec la coordonnatrice :

Coordonnatrice : « l'année dernière, quand je suis arrivée, donc il y avait déjà la SEGPA, je sais que c'était, bon moi j'ai eu des regards noirs pendant deux semaines, je savais pas pourquoi,(...) apparemment, voilà, c'était : on va accueillir des handicapés, et ça va être encore pire que la SEGPA. C'était un peu l'idée du truc. Super ! donc forcément, les pions, enfin les surveillant se disaient : oh non, ça va pas être possible, comment on va faire pour gérer ça. Les profs : oh ben c'est le dernier mouvement, c'est quelqu'un qui va arriver, qui connaîtra rien, qui voudra pas être là. (...) Bienvenue Adeline, super ! (...) Et c'est rigolo, parce que au bout de quelques mois, j'ai des surveillant qui sont venus voir en disant : - mais tu sais, on les adore tes gamins. -Ben oui mais pourquoi tu me dis ça ? -non mais parce que on s'était dit que ça allait être dur et tout, vraiment maintenant je peux te le dire, on n'était pas rassuré,

Chercheur : Donc en fait le regard change ?

Co : Oui. (...) j'ai des collègues qui étaient vraiment... mais j'en ai qui m'ont demandé à avoir des gamins d'ULIS parce qu'ils voulaient vraiment voir comment c'est, et qui remettent en question leur pédagogie, et qui utilisent mes gamins pour voir si, en disant : ben non, ça a pas marché avec tel gamin, donc j'ai d'autres gamins qui sont pas en ULIS qui vont rien capter, donc je refais mon truc. Et qui du coup, ben changent,

Ch : C'est presque un peu un laboratoire quoi ?

Co : Oui, c'est pas que pour mes gamins, ça profite à pleins d'autres gamins, et quand c'est comme ça, c'est le top quoi » (Adeline, Coordinatrice ULIS, DA-C1).

Concernant les inclusions, tous les collèges n'offrent pas la même ouverture ; parfois les inclusions se limitent pour la plupart des élèves à ce que nous appelons le *forfait EPS²⁶¹-arts plastiques-musique* ». Les représentations des enseignants la difficulté qu'ils ressentent face à l'écart à la norme, systématiquement perçue comme un manque (Frétigné, 2011). Sur le plan de l'aménagement, les ULIS collège du département A disposent tous d'une salle de classe ordinaire, aménagée par le coordonnateur et comprenant parfois du matériel spécifique. Dans nos deux collèges témoins, nous avons pu observer plus précisément la différenciation des espaces et les nombreux affichages visuels. Sous des formes diverses, des outils pédagogiques adaptés sont à disposition des élèves. Les aménagements de l'environnement participent des adaptations et de la différenciation pédagogique à mettre en œuvre afin de favoriser une pédagogie inclusive (Tremblay, 2012 ; Rousseau, et al, 2015 ; Doré, 2001).

b) L'ULIS LP itinérante en réseau :

La circulaire de 2010 reste relativement imprécise sur le fonctionnement des ULIS en lycée professionnel. Il semble, d'après différents témoignages professionnels (Cordoliani, Bodenant & Hugault, 2007 ; Dromzée, 2007 ; Renouf, 2007), que, dès le départ, soit installée la notion d'une année de détermination, afin de poursuivre la démarche d'orientation. Ces retours de terrain montrent que les mentalités sont encore principalement orientées vers la préparation professionnelle à une orientation en milieu protégé, en tous cas sans véritable visée certificative ; le lycée professionnel, offrant à ce titre, un plateau technique d'apprentissage. Le texte réserve la possibilité d'une organisation sous forme de réseau afin de « mutualiser les lieux de formation possibles » dans l'objectif d'une meilleure adéquation au projet professionnel du jeune (para 1.2). Cependant, l'imprécision quant aux modalités pratiques demeure, si ce n'est que le texte précise qu'il s'agit de « rendre accessible aux élèves handicapés les formations qui y sont dispensées » (para 4.2). L'attention est à porter sur la construction de compétences sociales et de l'autonomie. Le texte ne sous-entend pas nécessairement de formation certificative puisqu'il souligne la nécessité d'effectuer des stages en entreprise, en vue de favoriser l'insertion professionnelle et d'instaurer des partenariats avec Cap Emploi, avec des établissements médico-sociaux (EMS), voire avec des CFA, sous réserve que ceux-ci disposent d'un plateau technique permettant la mise en œuvre des

²⁶¹ Education physique et sportive.

référentiels de formation. Nous retrouvons encore une fois cette « hybridation » dans les références du texte qui, tout en s'appuyant de manière implicite sur ce qui existe et tout en laissant l'ouverture à une certaine flexibilité, laisse par « l'hésitation des discours prescriptifs » (Benoit, 2004, p. 58) planer une forme de confusion sur son interprétation. À ce titre, le fonctionnement de l'ULIS itinérante en réseau de « La Fourmilière » paraît particulièrement innovant à l'époque de son implantation, lors de la rentrée 2008. S'appuyant sur la mise en place, en amont des pratiques du PDMF (PIIODMEP en 2013-2014), 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 pro. Cet accompagnement se poursuit tout au long de ce cursus de formation.

Le tableau suivant, qui est un document de travail de l'IEN-ASH, conseillère technique au recteur de l'année 2010-2011, en récapitule et précise le fonctionnement :

Tableau 4 : *ETAT DES LIEUX 2010/2011 : ULIS du Lycée Professionnel / IEN ASH académique*

	OUI	NON	Conformité avec le texte sur les Ulis et les domaines associés		Perspectives d'évolution Solutions
			OUI	NON	
1.Temps de regroupement dans le dispositif		X	X		Les prises en charge par le coordonnateur de l'Ulis se font en fonction des besoins des élèves : certains sont en inclusion permanente dans le CAP correspondant à la formation choisie, d'autres font l'objet de cours individuels prévus dans un projet individualisé faisant suite à l'évaluation diagnostique au moment de leur arrivée au LP.
2.Inclusions dans les classes du LP	X		X		Les élèves orientés dans l'Ulis sont inclus à plus de 90% de leur temps scolaire dans la classe de CAP sur laquelle ils sont positionnés, et qui correspond à leur choix professionnel en amont de l'Ulis LP.
3.Inclusions dans les classes des établissements	X		X		A l'exception de quelques élèves affectés dans le LP tête de réseau, tous les autres élèves de l'Ulis sont

partenaires					scolarisés dans les LP partenaires.
3.Inscription dans la classe du Projet professionnel de l'élève	X		X		Elle est effective : les élèves de l'Ulis ne rejoignent le dispositif, conformément au texte, que lorsqu'ils ont besoin d'un étayage scolaire leur permettant de poursuivre en CAP dans de meilleures conditions. Ils bénéficient tous du plateau d'aide et de suivi que constitue l'Ulis pour eux en la personne du coordonnateur : celui-ci a en charge de la personnalisation de leur parcours en lien très régulier avec les autres acteurs partenaires.
4.Continuité en matière de suivi des élèves : Enseignant référent	X		X		C'est l'enseignant référent qui suivait l'élève en 3è d'Ulis (<i>ou en SEGPA, ou en classe externée d'IME</i>) qui continue de le suivre en LP : ceci favorise grandement la cohérence des parcours grâce à la connaissance fine des différents cheminements et à la mémoire des étapes importantes relatives à des scolarités complexes.
Coordonnateur de l'ULIS	X		X		Le coordonnateur de l'Ulis suit chaque élève depuis son orientation par la MDPH dans le dispositif à 16 ans jusqu'à sa sortie du LP, deux, trois (ou quatre ans plus tard).

5.Durée effective de présence des élèves dans le dispositif	X	X		Les élèves sont scolarisés au titre de l'Ulis dans les LP partenaires durant toute leur scolarité en LP.
6.AVSCO	Pas d'AVSCO dans le dispositif, mais le coordonnateur en revanche se déplace dans tous les LP du plateau d'établissements partenaires pour y rencontrer très régulièrement les élèves et les équipes pédagogiques.			
7.Implication du chef de travaux dans : - le choix de l'orientation professionnelle, - les adaptations pédagogiques - la sécurisation des plateaux techniques - la recherche de stages en entreprise	X	X	X	Les élèves sont déjà positionnés à l'entrée au LP. Notamment au niveau des conventions et de l'évaluation des élèves. C'est essentiellement le réseau des PLP qui fonctionne et de manière très naturelle.
8.Mise en place de partenariats spécifiques avec des entreprises et des structures professionnelles (CFARA, CCI, chambre des métiers, CAP emploi...)	X		X	Domaine particulièrement bien investi : grand dynamisme à ce niveau. La banque de données, élaborée par le coordonnateur, est particulièrement fournie et comporte également les collectivités territoriales.
9. Temps de l'enseignant réservé à la coordination sur les	15 heures du fait du concept de cette	X		Le temps qui peut paraître important consacré à la coordination tient à la spécificité de l'accompagnement des

21h poste DHG	Ulis				élèves de cette Ulis, pour lesquels l'immersion quasi-totale d'emblée en CAP nécessite de la part du coordonnateur la mise en place d'évaluations diagnostiques, la rédaction de projets individualisés, d'adaptations pédagogiques tant dans les enseignements généraux que dans les enseignements professionnels, des liens réguliers avec les PLP , les chefs de travaux ainsi qu'avec les élèves eux-mêmes, qu'il voit régulièrement en entretien.
10. Temps de scolarisation des élèves dans les autres divisions du LP	X		X		Les élèves sont presque'exclusivement scolarisés dans leur classe de référence, même s'ils font l'objet de suivi particulier.
11. Mise en place d'un Projet Personnalisé d'Orientation	X		X		Cette démarche est initiée dès la 5è d'Ulis collège dans le cadre du PDMF et fait l'objet d'une attention toute particulière des coordonnateurs d'Ulis collège, en lien régulier avec le coordonnateur d'Ulis LP.
12. Entretiens personnalisés d'orientation	X		X		Ils ont lieu en collège, durant les années d'Ulis, et se prolongent jusqu'au positionnement de l'élève, voire au-delà.
13. Prise en charge de certains élèves orientés dans l'Ulis dans le cadre de l'accompagnement personnalisé					C'est le contraire qui se produit. Le coordonnateur de l'Ulis LP est sollicité par les enseignants au titre de sa spécialisation dans ce cadre, et ceci n'est pas inintéressant. Mais on peut tout à fait envisager que des élèves de l'Ulis puissent

		X			bénéficier des dispositifs d'aide et de soutien tels que prévus en lycée (cf texte sur les Ulis juin 2010) .
14. Aménagement des conditions de passation d'examen (et CCF) le cas échéant (temps supplémentaire par exemple)	X		X		
15. Articulation entre les contenus d'enseignement général de l'ULIS et les enseignements professionnels	X		X		La notion de dispositif prend ici tout son sens au titre de l'Ulis : c'est à partir des besoins identifiés en cours par les enseignants de CAP que le coordonnateur prévoit les adaptations et le soutien afférents pour chaque élève : c'est le principe d'une inclusion réussie.
Conclusion	<i>La meilleure perspective d'évolution et de pérennisation d'un dispositif de cette nature est la souplesse que s'autorisent les différents acteurs dans chacun des parcours des élèves, en étant inventifs et en restant au plus près de leurs compétences et appétences , avec la garantie d'un suivi par l'intermédiaire de l'Ulis (accompagnement des équipes de CAP qui accueillent, détermination des adaptations pédagogiques voire du poste de travail et/ou du référentiel métier...) : tout ceci participe de la construction progressive d'un projet de vie qui va bien au-delà d'une certification (non requise) , et vise une insertion professionnelle en milieu ordinaire pour des élèves différents.</i>				

Quelques points du tableau ci-dessus (que nous avons numérotés pour une meilleure lisibilité) méritent d'être commentés :

- Des regroupements de quelques élèves ont lieu dans les établissements avec l'expansion des effectifs.
-
-
- L'enseignant référent reste la plupart du temps le même car son poste dépend d'un secteur géographique et le fonctionnement en réseau favorise cette stabilité du fait de la possibilité d'être

scolarisé dans un LP du secteur avec un accompagnement itinérant. Cependant le maillage du département a nécessité une multiplication des secteurs qui peuvent amener un changement d'ER entre deux établissements à des distances moyennes. Par ailleurs le passage du public au privé ou inversement nécessite également un changement d'ER car ceux-ci dépendent soit de l'enseignement privé soit du public.

6. Il n'y a pas d'AVS-co rattaché au dispositif qui est itinérant ; cependant des AVS-i peuvent être attribuées aux élèves par la MDPH.

7. L'implication du chef des travaux sera à discuter au vu des résultats de l'analyse thématique.

9. Le temps de l'enseignant réservé à la coordination a évolué en fonction des besoins (il était important à la mise en place du dispositif) et a diminué face à la nécessité d'augmenter les temps de suivi pédagogique. D'autre part, la charge de travail s'est alourdie en raison de l'augmentation conséquente des effectifs.

En 2013, il existe deux poste de coordonnateurs rattachés à deux établissements « tête de réseau » en LP public ainsi qu'un poste en LP privé, destinés à couvrir l'ensemble des besoins du département. Les coordonnateurs se déplacent dans l'ensemble des LP de leur secteur en fonction de la répartition des inscriptions d'élèves, notifiés en dispositif ULIS par la MDPH, dans ces divers établissements²⁶². Nous avons enquêté dans deux de ces dispositifs, l'un public, l'autre privé²⁶³. L'exploitation des divers documents recueillis et des observations nous permet d'en clarifier le fonctionnement global. L'enseignant coordonnateur de ces dispositifs dispose d'un bureau situé dans le lycée tête de réseau. Les enseignants se déplacent dans les divers LP pour réaliser des missions telles que : le suivi pédagogique des élèves (particulièrement pour la préparation des épreuves ou certifications professionnelles) ; la préparation et le suivi des stages/immersions, le travail sur la « fluidité des parcours »²⁶⁴ (participation aux conseils de classe, présence aux ESS, préparation de la sortie du dispositif). À ces principales missions s'ajoutent un travail administratif (rédaction de bilans, de projets et de rapports d'activités), un travail de concertation avec les enseignants et les familles des élèves, un travail de partenariat avec les SESSAD, avec les organismes d'insertion sociale et professionnelle et avec les entreprises. Certains coordonnateurs, enfin, s'investissent dans des projets communs de l'établissement scolaire (activité théâtre, voyages scolaires) afin de favoriser l'inclusion sociale des élèves. Le regroupement d'élèves se fait par établissement

²⁶² Comme l'indique notre tableau récapitulatif : 10 établissements publics et 6 établissements privés.

²⁶³ Pour des raisons de faisabilité, nous avons choisi les dispositifs les moins éloignés géographiquement de notre zone de travail, ce qui impliquait déjà des déplacements quantitativement importants.

²⁶⁴ Expression issue d'un document de travail de préparation de rentrée d'une coordonnatrice.

dans un local ou une salle de classe disponible et se traduit souvent par un suivi individuel ou en très petits groupes (2 à 3 élèves) du fait de la dispersion géographique. Les horaires de l'enseignant comprennent 18 heures d'accompagnement pédagogique (duquel il faut déduire les temps de déplacement entre les lycées) et 3 heures de coordination. En fonction du nombre de lycées d'accueil et d'élèves accompagnés (qui se monte à 12 par ULIS selon les directives académiques, et peut parfois dépasser cet effectif dans les faits), le suivi pédagogique varie entre une à deux séances hebdomadaires, sauf en cas d'activités de groupe sur un site. En réalité, les coordonnateurs d'ULIS en lycée professionnel, généralement très investis, effectuent plus de temps de coordination que les 3 heures requises, le travail administratif s'ajoutant à la préparation des séances. Un budget spécifique est consacré aux déplacements du coordonnateur. L'établissement doit assumer les frais afférents aux adaptations des élèves qu'il accueille (photocopies, petit matériel). Les équipements spécifiques sont attribués par la MDPH à l'élève et relèvent d'un financement du conseil général, tout comme en collège. Le poste du dispositif témoin n°1 (public) est occupé par une enseignante coordonnatrice du premier degré ayant occupé un poste en CLIS auparavant et présentant un profil de professeur des écoles, enrichi d'une solide connaissance du secteur du handicap et du milieu médico-social. Cette coordonnatrice s'investit sur le plan de l'accompagnement scolaire et personnalisé de l'élève, travaillant en partenariat rapproché avec des services médico-sociaux pour l'accompagnement en PFMP. Le poste du dispositif n°2 (privé) est occupé par une PLP, spécialisée sur ce poste, dont les pratiques sont plutôt centrées sur la formation et l'insertion professionnelle ainsi que sur les partenariats dans le domaine de l'insertion. Son investissement dans ce domaine se traduit par le développement d'outils spécifiques centrés sur le développement des compétences sociales et professionnelles des jeunes. La troisième coordonnatrice est PLP lettres-langues, nous ne l'avons pas rencontrée dans le cadre de notre recherche. Une collaboration entre les coordonnatrices s'est instaurée par des réunions afin de mutualiser leurs pratiques et de développer des supports de travail communs.

c) Projets d'établissements :

La circulaire de 2010 précise que le fonctionnement de l'ULIS est placé sous la responsabilité du chef d'établissement, qui veille au respect des orientations fixées ainsi qu'à la bonne concertation des intervenants entre eux. Le projet de l'ULIS, qui doit impliquer tous les professionnels de l'établissement, s'articule avec le projet d'établissement. Cet aspect

commence à être discuté à l'époque de notre enquête de terrain. S'il existe effectivement des projets de dispositif, ils ne sont pas nécessairement intégrés à part entière au projet d'établissement, comme le texte le préconise.

2.1.4 - Le projet personnalisé d'orientation

La circulaire de 2010 insiste particulièrement sur la nécessité d'une préparation spécifique aux phases d'orientation pour les élèves d'ULIS ; ce protocole, intitulé Projet Personnalisé d'Orientation (PPO), doit constituer un volet détaillé du PPS. Dans nos deux dispositifs témoins en ULIS collège, nous n'avons pas la formulation détaillée du PPO sur le document officiel du PPS produit par la MDPH, qui comprend les modalités de scolarisation et d'accompagnement adapté ainsi que les compensations proposées au niveau du matériel, des transports et des prestations médico-sociales. Cependant, comme le projet pédagogique de l'enseignant spécialisé, le PPO peut figurer sur un document annexe fourni à la MDPH par l'enseignant référent. Nous avons trouvé parmi les documents recueillis auprès des coordonnateurs de ces deux dispositifs, le volet PPO inclus dans le projet individualisé de l'élève, comprenant également une évaluation diagnostique, l'emploi du temps de l'élève et les objectifs en termes d'acquisition du socle commun. Ce volet PPO comprend : un récapitulatif des stages de découverte professionnelle, un récapitulatif des visites d'entreprises et des journées d'immersion en établissement de formation ; enfin, les fiches de vœux d'orientation en fin de 5^{ème}, de 4^{ème} et de 3^{ème}, motivées et avisées par la COP, la famille et l'équipe pédagogique, voire certains partenaires²⁶⁵.

Le PIIODMEP²⁶⁶ est travaillé en collège sous différentes formes que nous listons ci-dessous :

- Travail sur les goûts et les aptitudes au moyen de jeux proposés par le CIO : au collège 2, une COP développe des méthodes particulières et adaptées comme le photo langage, la réalisation d'un blason qui les représente, l'utilisation de cartes métiers du CIDJ, le puzzle des CAP, des jeux de quizz ou un jeu de l'oie des métiers.

²⁶⁵ Un modèle anonymé du PPO figure en annexe 2.

²⁶⁶ Voir 4.3.1 : le Projet Individuel d'Information, d'Orientation et de Découverte du Monde Économique et Professionnel, qui remplace le PDMF, est en expérimentation jusqu'à la rentrée 2015 où il prend l'intitulé de Parcours Avenir.

- Séances de recherches des métiers sur internet ou avec la COP, à partir des fiches et des vidéos ONISEP dont les témoignages suscitent plus l'attention des élèves.
- Visites d'entreprises ou d'établissements comme l'EREA, le CFA.
- Participation à des ateliers SEGPA quand cela s'avère possible, dans le cadre du collège ou dans le cadre d'une convention avec un établissement voisin (collège 1, 3 sur site ; collège 2 en convention : déplacements en bus de ville ; collège 4 : pas de possibilité).
- Stages en 4^{ème} et 3^{ème}, selon différents rythmes et organisations : calés sur les périodes de stages en SEGPA, à la carte, par périodes d'une ou deux semaines 2 ou 3 fois dans l'année, filés (un jour par semaine en 3^{ème} pour découvrir une activité en entreprise à plus long terme). Les stages impliquent un travail de préparation, d'autonomisation sur les plans pratique et social, de suivi et de restitution par des dossiers et présentations orales à partir des carnets de bord remplis au cours du stage.
- Immersions d'une ou deux journées en établissements de formation.
- En 4^{ème} et en 3^{ème} : travail à partir d'un questionnaire d'intérêts et de tests individuels avec le (ou la) COP qui accorde ensuite un entretien aux familles, ce que nous avons pu vérifier par nos entretiens d'élèves. Le COP intervient également lors de l'ESS d'orientation.

Ces pratiques ont lieu, soit dans les classes de référence, soit dans le cadre du regroupement en ULIS, selon les collèges et l'organisation des temps d'inclusion. Les stages sont organisés par le coordonnateur puisqu'il s'agit d'une modalité particulière à l'ULIS ou à la SEGPA. Sur le secteur du collège témoin 2, nous avons rencontré une conseillère d'orientation, qui avait commencé à s'investir spécifiquement auprès de ces élèves. Elle souligne que cela fait partie de ses missions mais que « chacun s'approprie les choses à sa façon ». Elle m'informe également du fait qu'il y a peu de possibilités de formations spécifiques mais que l'IEN ASH a présenté les structures existantes à l'équipe des COP. C'est à partir de cette rencontre (entretien n°3) que nous avons pu déterminer à partir de quelles pratiques citées ci-dessus, elle adaptait le PIODMEP aux élèves du dispositif ULIS. Elle met en avant les problèmes d'autonomie, de situation financière des familles et de mobilité des élèves. Chaque

coordonnateur personnalise également sa manière de travailler, ce que nous pourrions préciser à travers l'analyse thématique. Dans ce département, les coordonnateurs de collège travaillent de manière isolée ; si les échanges existent, ils sont plutôt informels et peu encadrés par les instances officielles. Chaque coordonnateur « bricole » au quotidien, en fonction des moyens « du bord ». Néanmoins, nous verrons dans la suite de notre analyse, qu'une réelle créativité, peu valorisée, existe dans ces pratiques. Au niveau du LP, l'ULIS itinérante autorise plus de souplesse et d'autonomie aux coordonnateurs. Pour ce qui est de la poursuite de l'orientation, elle s'effectue au cas par cas, en collaboration avec les différents partenaires. Au niveau du LP, la COP n'intervient quasiment pas.

Après avoir brossé le tableau général du contexte et de l'organisation pédagogique de l'ULIS dans le département intitulé La Fourmilière, nous nous intéressons à notre deuxième principal département d'enquête.

2.2 - DÉPARTEMENT B : LA RUCHE

Le travail d'enquête mené dans ce département est complémentaire. Il s'est agi, sur la proposition de responsables institutionnels, de compléter notre approche dans un cadre présentant une organisation sensiblement différente sur la question de l'orientation. Nous avons effectué des visites de dispositifs et des entretiens, recueilli des documents. Nous n'avons pas là d'établissements témoins, car nous avons procédé uniquement par visite d'une demi-journée, en raison de l'éloignement géographique et d'une question de faisabilité. Nous commençons également par informer le contexte socio-économique déterminé par des éléments de géographie, de ce département que nous avons dénommé « La Ruche ».

2.2.1 - Contexte géoéconomique

Ce département, partagé entre deux principaux territoires et très industrialisé, de par ses bassins miniers, est également fortement urbanisé, malgré un exode vers les villes moyennes et les couronnes des pôles urbains. Les zones rurales y sont moins importantes, grignotées par l'urbanisation, de plus en plus orientées vers la production céréalière et l'expansion des exploitations. Le vieillissement de la population favorise le développement des services à la personne sur le plan économique. Cependant la démographie du département B reste supérieure à celle des autres départements et correspond pratiquement à trois fois celle du

département A²⁶⁷. Le taux de chômage y est important (10,3% en 2013-2014). L'emploi frontalier y occupe une place importante mais concerne principalement des emplois qualifiés du secteur tertiaire. L'offre scolaire est déterminée par les bassins d'emplois et les réseaux de transports en commun y sont relativement denses sur les axes principaux. La population de « La ruche » est caractérisée par une tradition d'ordre et de forte structuration hiérarchisée du travail, en relation avec l'organisation historique pyramidale et paternaliste de l'industrie minière. La proximité frontalière et les mouvements de population ont contribué au brassage culturel, ainsi qu'à la notion d'identités plurielles, renforcée par les questions de partage de territoires occasionnées par les guerres. Les mentalités sont marquées à la fois par l'esprit d'entreprise, la mobilité et la notion de discipline, que nous imageons par la métaphore de la ruche²⁶⁸, productive et organisée, qui pollinise son environnement. La référence à la réglementation officielle y est plus forte, que dans le département A, ce que nous avons pu constater lors de notre accès au terrain.

2.2.2 - Spécificités de l'organisation scolaire et de l'ASH départementale

Pour une population scolaire de 211 424 élèves en 2012-2013, le second degré en accueille 83 258 (RERS, 2013, 2014). La démographie suit la tendance à la baisse de l'académie mais en moindre mesure que dans les deux départements les plus ruraux. La répartition des établissements comprend pour l'année scolaire 2013-2014 :

²⁶⁷ Pour une superficie de 6 216 km², l'INSEE relève une population de 1 046 237 habitants au 1^{er} janvier 2014 (DLA, 2015) alors que pour le DA, on comptait une superficie de 5 874 km² pour 374 357 habitants.

²⁶⁸ Voir la société des abeilles et son mode de fonctionnement : <https://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/UVLibre/0001/bin35/abeilles/societe/societe.html>
Kyrrou (2013), analyse l'utilisation de cette métaphore en précisant qu'il ne s'agit pas d'une analogie exacte entre la société humaine et des sociétés animales mais d'une manière d'avancer des clés de compréhension.

Tableau 5 : Établissements 2d degré DB

	Public	Privé	ULIS TFC	
			Public	Privé
Collèges	90	14	33 (dt 1 TED, 1 TSL)	Non renseigné
LGT	28	16		
LP	17	14	5	
EREA	1			
TOTAL	136	44		

La liste qui nous a été fournie ne nous a pas permis de renseigner les données concernant l'enseignement privé. Cependant, l'existence d'une ULIS LP à cette date, en établissement privé dans ce département, paraît peu probable. Les deux premières UPI en collège ont été implantées en 2001 dans deux zones opposées du département correspondant aux deux principaux bassins ; la première UPI en lycée professionnel date de 2006 en zone urbaine industrielle. Le maillage est un peu moins dense que dans le département A, tout en étant conséquent (1 ULIS pour environ 3 collèges dans le public, contre 1 ULIS pour environ 2 collèges dans le DA, sans prendre en compte les effectifs d'élèves par établissements).

2.2.3 - Le mode d'organisation des pratiques en ULIS du second degré

Au regard des observations concernant La Fourmilière, en référence au même texte (la circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010), nous présentons ici l'organisation des dispositifs et en analysons les principaux aspects qui intéressent notre question.

a) Au collège :

Les dispositifs visités (6) se situent dans des zones très différentes du département. Ils accueillent généralement 12 élèves et ne sont pas tous caractérisés socialement de la même

façon. Face à un discours plutôt techniciste du conseiller pédagogique au sujet du diagnostic préalable à l'orientation en dispositif ULIS, nous constatons également une grande hétérogénéité des profils d'élèves et des organisations d'établissements. Lorsque des élèves sont issus d'un milieu familial peu stimulant sur le plan éducatif et marqué par une forme d'apathie, il peut être difficile de distinguer ce qui relève du profil cognitif de l'élève ou de la déficience « acquise ». Le collège 1, visité pour préparer l'enquête, présente une tradition d'accueil de la mixité sociale : pour un effectif total de 370 élèves, un quart sont des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers (64 élèves de SEGPA et de 24 élèves d'ULIS). Un certain nombre d'entre eux présente d'importants troubles du comportement. Dans ce collège, une élève particulièrement vulnérable me confie sortir de SEGPA où elle a subi de la maltraitance :

« Je suis partie de la SEGPA parce qu'il y avait beaucoup, beaucoup de soucis. On m'embêtait. (...) c'était pour me protéger parce qu'il y avait... il y avait trop de violence » (élève 1, DB-C1).

Néanmoins, cette élève ne décrypte pas toujours bien les interactions sociales, et son comportement inadapté en entreprise met en évidence son besoin d'un accompagnement dans ce domaine. Un autre élève dit avoir été orienté vers l'ULIS dans ce collège, suite à des problèmes de violence :

« Je me suis fait virer... c'est parce que j'ai tapé un CPE » (élève 2, DB-C1).

D'après les informations recueillies, il s'agit, dans cette situation, de troubles du comportement qui, tout en étant reconnus comme une situation de handicap, ne donnent pas nécessairement lieu à des besoins spécifiques en matière d'adaptation pédagogique sur le plan cognitif. L'ULIS offre ici plutôt un cadre plus contenant et un accompagnement individualisé. Parmi ces élèves dont les difficultés relèvent autant du social, voire plus de troubles cognitifs, certains finissent par refuser l'accompagnement, ne se considérant pas comme « handicapé ». Cette thématique du degré de handicap ou de difficulté, sous-entendant un classement des places, a été récurrente au cours de notre enquête. Dans ce même dispositif, toujours, une coordonnatrice explique que, dans le collège, les élèves se classent entre eux, avec un effet stigmatisant pour ceux qui relèvent de l'ULIS :

« C'est la dernière possibilité et ça a été présenté comme tel. (...). Ils mettent une hiérarchie entre la SEGPA et l'ULIS déjà. Quand ils sont en ULIS, il y en a beaucoup qui l'acceptent mal, parce qu'ils prennent ça comme une punition. (...) si, si, ici il y a

un imaginaire comme ça, au niveau des enfants surtout, ..., et c'est entretenu à la fois par les élèves de SEGPA et les élèves d'ULIS. Ils font une hiérarchie de capacités, - ordinaire, SEGPA, ULIS- et puis les gogols, c'est comme ça qu'ils se disent entre eux, finissent en ULIS hein, et c'est une promotion pour un élève de passer en SEGPA » (Coordonnatrice, DB-C1).

La catégorisation du public, que nous avons évoquée déjà concernant le département A, reste centrale dans les discours ; ici, la notion de stigmatisation (Goffman, 1975) apparaît concrètement associée à une forme de hiérarchisation sociale de la difficulté scolaire. Dans un autre dispositif (collège 4), le collège se trouve dans une zone d'éducation prioritaire (ZEP), mais, contrairement au collège 1 du département A dont la culture de l'adaptation scolaire a favorisé l'ouverture, il y règne plutôt un état d'esprit peu bienveillant, tout du moins au niveau de l'encadrement administratif. L'accueil y a été peu convivial, les locaux ne sont pas avenants, et la localisation spatiale de l'ULIS renseigne symboliquement sur la place qui lui est accordée : tout au fond d'un couloir, la petite pièce attenante dans laquelle je suis reçue étant encombrée de matériel non débarrassé. Le coordonnateur, très motivé, manifeste un fort investissement peu suivi par sa hiérarchie (même s'il donne satisfaction), dont il nous a demandé de ne pas enregistrer les propos qu'il nous a rapportés. Cet enseignant s'efforce de tout mettre en œuvre pour éviter de trop fortes sanctions disciplinaires à certains de ses élèves, dont les profils sont marqués par des problèmes de comportement. Lors de notre entretien, il laisse ses élèves en autonomie. Ce jeune enseignant montre une compétence certaine à gérer un groupe difficile en établissant un climat de confiance dans un environnement défavorable. Deux autres dispositifs sont situés dans des établissements plus accueillants. Pour l'un (collège 3), la salle réservée à l'ULIS est néanmoins située au troisième étage sans ascenseur (l'étage du bas étant réservé aux salles de mathématiques), ce qui peut interroger sur la question de l'accessibilité même si le public n'est pas censé présenter prioritairement des problèmes moteurs. Pour l'autre (collège 2), les conditions de travail sont optimales dans des locaux chaleureux et accueillants, la coordonnatrice m'expliquant que l'ULIS est son « bébé », en association avec sa principale adjointe. Rhein (2002), qui s'est intéressée à la dimension spatiale de l'intégration, soulignait que la proximité ne pouvait être considérée comme « l'indice sûr d'une quelconque intégration » de réelle mixité sociale, d'autant plus, pourrions-nous ajouter, quand il s'agit d'une proximité subie ou mal aménagée.²⁶⁹ Le soutien

²⁶⁹ Voir 2.1.2

institutionnel peut permettre un fonctionnement inclusif porteur au niveau de l'équipe pédagogique. Enfin, un dispositif d'accueil pour des élèves porteurs d'autisme (collège 5) présente un environnement structuré et un fonctionnement spécifique à ce profil d'élève et correspond à un projet particulier en lien avec un SESSAD spécialisé. Ces constats organisationnels généraux mettent en avant la question de la culture d'établissement et du soutien institutionnel via le leadership du chef d'établissement (Beaupré, Landry & Tétreault, 2015 ; Bélanger, 2015 ; Rousseau, Prudhomme & Vienneau, 2015). Nous observons dans ce département, des contrastes et des disparités plus importants entre les différents secteurs géographiques et dispositifs, ce qui peut s'expliquer par le contexte général présenté ci-dessus (population importante, culture plurielle, contraste en secteurs dynamiques et défavorisés, impact frontalier).

Nous avons remarqué également quelques innovations par rapport aux postes du coordonnateur. Un coordonnateur, issu du second degré (collège 6, cas isolé), choisit plutôt d'inclure dans les classes pour des disciplines qu'il ne maîtrise pas, mais revendique une plus grande proximité avec la culture du collège. Pour autant, il souligne que ce n'est pas aussi simple qu'il le pensait. Ceci nous renvoie à la question du profil des coordonnateurs. La circulaire de juillet 2010 laisse une ouverture dans le choix des profils qui est déterminé au niveau académique (para 3.2). Le coordonnateur ULIS en collège se trouve, lors des regroupements, face à un groupe d'élèves, dont les besoins sont multiples et pluridisciplinaires et auxquels il doit proposer des adaptations et remédiations correspondant à ce que peut proposer un professeur des écoles. Par ailleurs, le professeur des écoles se trouve alors immergé dans une équipe d'enseignants du second degré dans laquelle se pose la question de sa propre inclusion (Champeval, 2013). La possibilité d'affecter un enseignant issu du second degré, dont la formation est nécessairement disciplinaire, pose *a contrario* la question d'une organisation permettant de proposer des adaptations pédagogiques dans diverses disciplines. Dans le collège n°1, deux postes existent ; la hiérarchie de l'établissement en accord avec les coordonnateurs ont fait le choix de travailler ensemble en modulant les groupes²⁷⁰. Ils gèrent ensemble un dispositif de 24 élèves, se partageant les disciplines : l'un en français/géographie/éducation civique ; l'autre en matières scientifiques

²⁷⁰ Ces deux coordonnateurs sont tous deux expérimentés (28 et 19 ans d'enseignement, dont 11 et 18 dans le spécialisé).

et histoire. La mutualisation leur permet de confronter leurs points de vue, de « se passer le relais ». Les inclusions en classe ordinaire sont le plus souvent accompagnées car le collège dispose d'un quota d'auxiliaires de vie scolaire conséquent (2 AVS-co pour le dispositif + 3 AVS-i mutualisés).

L'inscription administrative existe mais, dans certains collèges, le choix est fait d'inclure en fonction des niveaux d'acquisitions des élèves et de leurs besoins en adéquation avec le programme de la classe. Ainsi, un élève peut se retrouver inclus dans plusieurs classes différentes, ce qui peut créer une confusion et une invisibilisation de l'élève en raison des absences non notées. Si un élève participe au cours d'histoire-géographie en classe de 6^{ème} 3, au cours de SVT en classe de 5^{ème} 2, et qu'il est inscrit administrativement en 4^{ème} 5 où il ne participe peut-être à aucun cours, comment peut-il être suivi administrativement dans la mesure, où les logiciels de présence sont généralement centralisés par la vie scolaire en fonction des inscriptions administratives ? Nous sommes alors face à « *une nébuleuse où on ne sait pas très bien où ils sont* » (*coordonnatrice DB-C1*), ce qui implique parfois des complications et des pertes de temps, voir de petits incidents dont les conséquences pourraient s'aggraver dans une situation de vulnérabilité importante. L'ULIS, comme dispositif, devient ainsi un espace liminal dont les frontières, parfois flottantes, tout en permettant la flexibilité, induisent une coordination entre les différentes entités scolaires sortant des rouages institutionnels habituels et peu aisée à mettre en place (Blanc, 2006 ; Calvez, 1994 ; Foucault, 1994 ; Murphy, 1987 ; Weislo, 2012).

b) L'ULIS « Pro SAS » :

L'implantation de la première ULIS en lycée professionnel date de 2006 dans ce département B. Cette ULIS avait été implantée dans un lycée consacré aux métiers de l'automobile au sein d'un bassin industriel. 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 dites « Pro » dans ce département²⁷¹ montre, là encore, la réapparition de l'ambiguïté classe/dispositif. Tout en se référant au texte de la circulaire, et en rappelant l'inscription de chaque élève dans la division correspondant à son PPS, le document mentionne « la classe de référence de l'ULIS » où l'élève est inscrit. Cette confusion est probablement due au

²⁷¹ Consulté en annexe d'un projet de dispositif.

fonctionnement de l'ULIS sous la forme d'une année de détermination, fonctionnement perdurant de la mise en place des premières UPI, comme nous l'avons souligné précédemment. En effet, la première année de scolarisation dans le cadre du dispositif se fait sous la forme d'une année dite « SAS ». Au cours de cette première année, le temps de scolarisation de l'élève s'articule entre « la classe » de l'ULIS, les scolarisations 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 de formation en entreprises (stages). Le dispositif fonctionne sur la base d'un temps d'enseignement spécialisé de 14 heures et de 7 heures de coordination assurées par le coordonnateur. À l'issue de cette année SAS, l'élève peut soit être orienté en milieu protégé, soit 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 CAP, l'élève doit bénéficier, de la part du coordonnateur, d'un suivi et d'un enseignement adaptés. Alors même que, selon le conseiller technique au recteur, c'est dans ce département que le fonctionnement serait au plus près des textes, qu'en est-il de l'effectivité de ce suivi ? Nous avons rencontré deux coordonnatrices ainsi qu'une enseignante chargée de mission en ULIS-LP. La charge de travail des coordonnateurs, dont les 14 heures d'enseignement s'effectuent dans le cadre des regroupements d'élèves en année SAS, ne leur permet guère d'intervention en classe ordinaire de CAP. Leurs heures de coordination, 7 heures hebdomadaires, sont principalement consacrées aux suivis de stage des élèves en année SAS, aux ESS de ces mêmes élèves ainsi qu'à leur projet d'orientation. Ainsi, le suivi dont il est question dans ce document de cadrage se limite généralement à la participation aux premières ESS, à des conseils de classe ou à des échanges avec le professeur principal de l'élève inscrit en CAP. Dans certains dispositifs, si des élèves sont scolarisés dans le lycée professionnel hébergeant l'ULIS, ils peuvent parfois bénéficier de l'intervention du coordonnateur. Le dispositif ULIS accueille en moyenne 10 élèves. Cependant, dans le cadre du fonctionnement en SAS, les 10 élèves sont ceux de l'année SAS. Les autres, ceux qui sont inscrits en première ou en terminale CAP, s'ajoutent à l'effectif théorique. Cet artifice administratif permet d'arriver à un effectif d'élèves pouvant s'élever à plus de 20 élèves (par exemple : 10 élèves en SAS + 6 en première CAP + 5 en terminale CAP), tout en prétendant au plus parfait respect des textes. Retrouvons, dans les propos d'une enseignante chargée de mission au niveau académique, la confirmation de certains de ces constats :

« Et donc 14h et 7h, et donc là, ils ont 14h devant élèves, et 7h, (...). Donc ça veut dire qu'ils devraient suivre leurs 10 élèves + 6 en 1ère CAP + je sais pas combien en dernière année de CAP + s'ils font le CAP en trois ans, (...). Parce qu'ils ont 7h de coordination, et quand c'est pas devant élèves, tu n'as pas de préparation de corrections, c'est compté 14h. Ça fait plus que deux journées complètes quoi. Donc eux, ils peuvent le faire, donc ils assistent aux conseils de classe, euh ils peuvent aller en classe, ils peuvent donner des conseils aux collègues, enfin ils ont du temps » (enseignante spécialisée chargée de mission académique).

Ce propos est extrait d'un entretien au cours duquel, cette enseignante compare différents fonctionnements intra-départementaux. Néanmoins concrètement, il est exceptionnel, d'après nos constats de terrain, qu'un coordinateur d'ULIS LP se déplace dans les classes ordinaires de CAP, ce qui sous-entend du temps et des moyens en matière de déplacements pour rayonner au sein des différents établissements concernés, moyens prévus dans le cadre de l'ULIS dite itinérante, mais moindres dans le cadre de l'ULIS dite SAS. Certaines incohérences des fonctionnements au regard du texte finissent par être naturalisées dans le discours institutionnel, en témoignent ces propos échangés avec une proviseure-adjointe d'un établissement visité :

Chercheur : « Oui, alors par rapport à ça, j'ai une question : euh 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 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.

Ch : Et alors, ça tient à quoi ?

PA : ... c'est la réglementation. C'est qu'on peut pas les suivre ad vitam aeternam. On les accompagne,

Ch : Non mais je veux dire, dans la mesure où c'est une ULIS lycée,

PA : Oui mais la coordo sinon, elle se retrouve avec énormément d'élèves en charge, elle pourra pas.

Ch : Oui, oui je comprends. Au niveau des problèmes d'organisation.

PA : Vous voyez ? mmh

Ch : Mais je me posais la question, enfin, dans la mesure où c'est un dispositif d'ULIS lycée, théoriquement, ils pourraient y avoir droit. Si... c'est plus un problème d'organisation ?

PA : Ben disons, qu'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,

Ch : Oui, oui

PA : 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.

Ch : Oui, mais ce que je veux dire, bon en fait, ça c'est des organisations, je pense aussi, départementales. Parce que par exemple dans le DA, l'ULIS en lycée ne fonctionne pas du tout sur le même modèle,

PA : Oui ?

Ch : Elle fonctionne en réseau, et du coup, les enseignants coordonnateurs, il n'y a pas de système d'année sas.

PA : Mmh

Ch : Vous voyez ? donc ils sont directement inscrits en classe de CAP, ou en bac pro, et c'est un suivi euh, finalement individualisé,

PA : Mmh

Ch : Et puis de la coordination.

PA : Mmh, mmh

Ch : Donc en fait, c'est plus des organisations départementales, je pense,

PA : Ooui, mmh

Ch : C'est pour ça que je vous pose la question parce que du coup,

PA : Mais les élèves vous en ont parlé ? Parce que ça les effraie de ne plus avoir le suivi ULIS ?

Ch : Je ne sais pas si ça les effraie ou pas, mais en tout cas, ils m'ont dit, ils ont mentionné, hein

PA : Mmh

Ch : Le fait que, après quand ils seront en bac pro, ils ne dépendront plus de l'ULIS. Je ne peux pas dire qu'ils ont dit que ça les effraie, ils l'ont mentionné donc moi, ça m'a questionnée voilà » (Extrait d'entretien Proviseure-adjointe DB-LPI).

À ce stade de la conversation, l'adjointe peu loquace face à l'insistance du questionnement, adopte une attitude défensive et coupe court sur ce point pour revenir au sujet qui l'intéresse.

Cet échange nous permet de constater que différents statuts d'élèves ont été institués par l'usage : celui d'élève en « SAS », bénéficiant d'une forme de prise en charge complète au sein de l'ULIS, devenue une classe de référence, avec quelques inclusions en classes de CAP sur l'ancien modèle de la classe spécialisée ; le statut d'élève suivi, plus en adéquation avec un système du dispositif, si ce n'est qu'il ne bénéficie plus réellement d'un accompagnement pédagogique spécialisé ; enfin, une fois que l'élève a bénéficié de son quota d'années en ULIS dite « pro », il doit prouver sa capacité à assumer seul sa scolarité sans bénéficier d'aide. Cette dernière déclinaison laisse à penser que l'élève a acquis les outils nécessaires à l'autonomie dans les apprentissages et ne prend pas en compte la nécessité de la compensation dans la durée, liée à la situation de handicap ; ce qui induirait que « bien soigné » le handicap ou ses conséquences disparaissent avec le temps ou que les élèves dont la situation de handicap nécessite encore des compensations doivent renoncer à la prolongation de leur scolarité, faute de moyens. A ce stade, rappelons la préconisation de la circulaire, précisant que « l'ULIS en LP est organisée pour rendre accessible aux élèves handicapés les formations qui y sont dispensées » (para 4.3) sans aucune précision sur la durée possible de cet accompagnement et en y comprenant nécessairement une activité d'enseignement spécialisé.

Sur le plan pédagogique, nous avons pu consulter un projet de dispositif finalisé (DB-LP2) ; il met en avant les spécificités des élèves à prendre en compte, que nous résumons ici :

- Besoin de plus de temps, de répétitions pour assimiler, de passer par des exemples de situations concrètes, par des manipulations, pour accéder à certaines notions ou raisonnements ;
- Instaurer des rituels et gérer l'imprévu, source d'angoisse : toute perturbation étant potentiellement déstabilisante et provoquant des comportements inadéquats ;

Qui se traduisent par :

- Adapter la consigne, la visualiser, la séquencer et la présenter chronologiquement.
- Fournir des outils méthodologiques : fiches et supports ;
- Organiser et structurer l'espace et le temps ;
- Instituer les fonctions et les rôles (pas de fonctionnement implicite) ;

- Privilégier les entrées par la mise en situation, le vécu et le faire, la manipulation, les jeux (domaine logico-mathématiques).
- Favoriser l'expression orale
- Mettre en place des tutorats et des possibilités de repli ou de répit.

(Informations extraites d'un projet d'ULIS Pro, DB-LP2).

Nous constatons dans ce département de la Ruche une importante organisation et une formalisation des activités pédagogiques qui favorise leur lisibilité. En effet, l'acquisition de compétences se caractérise par l'aptitude à mettre en œuvre des procédures apprises, la capacité à agir intentionnellement afin de réaliser une tâche et l'adaptation à la tâche, et ce de préférence dans un cadre explicite pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013 ; Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2012). Ces processus peuvent être largement favorisés par les procédures présentées ci-dessus, dans une approche pragmatique alliant différenciation et innovation pédagogiques, adaptations et aménagements en classe ordinaire, coopération et partenariat (Tremblay, 2012 ; Rousseau, et al, 2015 ; Doré, 2001). Par ailleurs, le fonctionnement de l'ULIS « Pro SAS » s'oriente principalement sur la préprofessionnalisation afin que l'élève se positionne sur un champ de formation et se détermine pour un projet de formation comme l'indique le projet d'ULIS Pro consulté précédemment. Dans ce département de la Ruche, les pratiques du PIIODMEP se situent dans une chronologie différente de celle de la Fourmilière, ce sur quoi nous reviendrons dans la section suivante.

c) Le Projet d'établissement :

Dans l'un des lycées professionnels, la proviseure-adjointe nous a présenté le volet handicap du projet d'établissement en cours d'écriture, volet intitulé : *Mieux prendre en compte la diversité du public accueilli : les élèves ayant un dossier MDPH et ceux à besoins particuliers identifiés*. Il prône différents types d'actions qui comprennent : l'accueil personnalisé, la mise en place d'outils comme une fiche d'information personnalisée, la coordination par le professeur principal, la lutte contre les préjugés par des actions de sensibilisation, l'accompagnement des enseignants (formations), la prévention de l'absentéisme, l'accompagnement par la valorisation des actions des élèves et l'encouragement dans le cadre de projets pédagogiques, l'aide à la recherche de lieux de PFMP (périodes de formation en milieu professionnel), l'adaptation des épreuves certificatives, la validation des compétences

professionnelles. L'expérimentation d'un test de mise en situation²⁷² des enseignants a permis d'inaugurer une réflexion d'équipe. Ce volet peut constituer un point d'appui pour le coordonnateur ULIS ou le professeur ressource afin de stimuler sa mise en œuvre pratique. Il participe d'une volonté d'instaurer une culture d'établissement, portée par le leadership du chef d'établissement et ouverte sur l'apprentissage du vivre-ensemble, favorable à l'école inclusive en impliquant la communauté entière (Bélanger, 2011 ; Crouzier, 2010 ; Fillion et al, 2016 ; Rousseau, Prud'homme & Vienneau, 2015).

2.2.4 - Le Projet Personnalisé d'Orientation

Dans le département de la Ruche, nous avons relevé, dans le cadre de nos visites de dispositifs, un certain nombre de pratiques similaires à celle de la Fourmilière ; par ailleurs, nous nous sommes intéressée à une expérimentation en cours sur un outil de positionnement du PPO. C'est principalement ce point qui constituait le critère de choix de ce second département comme terrain d'investigation.

En raison de l'organisation de l'ULIS Pro en année SAS, nous nous sommes interrogée sur l'effectivité de pratiques d'orientation en collège. En effet, si les élèves sont orientés vers une année de détermination, la motivation et la nécessité de travailler ce projet n'en sont-elles pas amoindries ? Ou considère-t-on qu'ils ne sont au collège que pour consolider les apprentissages fondamentaux du socle commun, repoussant à l'année SAS ce travail du projet d'orientation ?

Les premiers constats permettent d'affirmer que des pratiques de PIIODMEP sont effectives dès le cadre du collège dans ce département B. La teneur globale de ces pratiques au niveau du collège est relativement similaire à celle du département A :

- Séances de découverte des métiers avec le (la) COP dans le cadre de la classe de référence ou du regroupement dans le dispositif (parfois dès la 5^{ème}) ; élaboration de fiches métiers.
- Classeur ou dossier personnalisé, alimenté par les actions réalisées (fiches métiers, recherches internet, carnets de stage...).

²⁷² Il s'agit d'un test au cours duquel les personnes sont confrontées à des situations handicapantes multiples et doivent réaliser une tâche scolaire en étant, par exemple, équipés de gants de jardin et de lunettes de plongée pour tenir une équerre et réaliser un exercice de géométrie.

- Stages de découvertes en entreprise en 4^{ème} et 3^{ème} selon différentes modalités, stages à partir desquels les élèves remplissent des carnets de bord.
- Participation à des ateliers SEGPA quand la possibilité existe (soit sur site soit par des déplacements en transport en commun) ;
- Participation à des ateliers en IMPRO dans le cadre de partenariats ;
- Immersions en ULIS-LP SAS ou en classes de CAP ;
- Entretiens individualisés avec le COP.

En année SAS, ces pratiques se poursuivent selon des modalités de préprofessionnalisation plus intenses afin de mûrir le projet de formation et de laisser encore une année à l'élève pour se déterminer. Cependant, comme nous l'apprenons lors d'un entretien avec l'enseignante spécialisée chargée de mission académique en ULIS-LP, l'articulation entre l'action du collège et celle du LP ne semble pas complètement fonctionnelle :

Enseignante spécialisée : « 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.

Chercheur : Tu dis, ce qui a été fait au collège finalement ?

ES : Ben on fait un peu table rase quoi. (...) et moi je dis aux collègues de fonctionner comme ça : c'est de voir les stages qu'ils ont fait et de retravailler en fonction de ces stages là, si on sent que quelque chose a plu à l'élève, refaire faire un stage pour valider, pour valider ce qui a déjà été fait. Et des gamins qui arrivent, ils disent : « je veux faire plombier ». Mais non, en DB, par exemple, on va quand même leur faire découvrir tous les ateliers (...).

Ch : Même s'ils ont déjà fait des stages là-dedans en ULIS collège par exemple ?

ES : Ben oui, ça peut arriver, parce que comme ils font des périodes groupées, tous les élèves ensemble,

Ch : Et si par exemple, il y en a un qui en sortant du collège avait déjà un projet bien déterminé, il ne peut pas être inscrit directement en CAP ?

ES : Non.

Ch : Il doit forcément passer par l'année sas ?

ES : Mmh, oui. (...) Or là, c'est un peu systématisé hein l'année sas, pour les gamins ».

(...)

Ch : Et donc du coup, l'année sas, tu penses que ça leur permet de, à quel niveau, par exemple, ça leur permet d'avancer par rapport à leur projet ? ça leur permet de combler encore des acquis scolaires ?

ES : Oui, mais c'est pas l'objectif de l'année sas hein.

Ch : Non ? c'est vraiment le projet ?

ES : Oui, c'est vraiment le travail sur le projet professionnel, ça permet de mûrir le projet, parce qu'ils sont jeunes hein les gamins,

Ch : Mmh

ES : Comme on les accueille entre 18 et 20 ans, donc ça permet de le mûrir quand même pour une majorité d'entre eux. 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 la valider, en fait, ou, ou peut-être l'invalider hein, (...) et je pense qu'on gagnerait du temps. Oui, pour eux qui ont déjà, voilà, qui ont déjà travaillé le projet ».

La systémisation du passage par l'année SAS et des pratiques qui y sont organisées montrent, qu'en raison d'un manque de flexibilité, elles peuvent y perdre leur sens en enfermant les élèves dans une logique organisationnelle. De ce point de vue, on peut s'interroger sur l'ancrage du projet, une fois déterminé, dans la mise en œuvre concrète d'une formation permettant à l'élève de réellement confirmer ou infirmer son choix. L'orientation est une phase de transition et de construction identitaire pour laquelle la confrontation au monde professionnel est recommandée par le rapport Lachaud (2006). L'engagement dans une activité de formation implique « la mise en œuvre de soi dans l'action », source de conflits « que l'individu va chercher à dépasser par une construction de sens », une construction de soi active de « l'individu en interaction avec un contexte » (Pouyaud & Guichard, 2010, p. 97). Si les stages y contribuent, la confrontation dans une durée qui engage plus, nous semble plus réellement de nature à faire progresser le jeune dans la maturité de son projet (Frétigné, 2011), ce que nous chercherons à vérifier au cours de l'analyse thématique. À ce sujet, l'enseignante

spécialisée poursuit son propos en évoquant l'expérimentation PASI²⁷³ en cours sur le PPO :

« ES : Justement ça permettra le PPO, d'inscrire des gamins directement en première année de CAP si on voit que le projet est validé. Normalement, c'est... Normalement c'est ce qui devrait être possible.

Ch : C'est l'objectif du PPO ?

ES : C'est l'objectif. Enfin ce n'est pas l'unique objectif hein.

Ch : Ce serait que ceux qui ont déjà vraiment validé leur projet

ES : Validé leur projet, puissent aller directement en première année de CAP.

Ch : Sans passer par l'année SAS quoi ?

ES : Oui voilà, mmh » (Enseignante spécialisée chargée de mission académique).

L'expérimentation de l'outil formalisant le projet personnalisé d'orientation (PPO) annexé au PPS nous a été présentée par un conseiller pédagogique. Il s'agit d'une feuille de positionnement permettant de situer un élève par rapport à des compétences nécessaires à la formation et à l'insertion professionnelle, insuffisamment explicites dans le Socle Commun, d'après la fiche de présentation²⁷⁴. Le positionnement permet d'évaluer un degré de maîtrise à partir de six critères déterminés dans chacun des trois domaines :

1/ Les compétences sociales : relations aux pairs, registre de langue en situation de communication, formulation d'un besoin ou d'une demande, gestion de l'émotivité, règles de vie collective, motivation-investissement.

2/ Les compétences transversales du monde du travail : exécution des tâches demandées, gestion du matériel, rythme de travail et résistance à l'effort, règles d'hygiène et de sécurité, respect des règles d'entreprise, utilisation des technologies nouvelles de l'information et de la communication.

²⁷³ Le Pôle Académique de Soutien à l'Innovation (PASI) a accordé le prix académique de l'innovation à ce projet en juin 2014. PASI (Pôle académique de soutien à l'innovation) : <http://www4.ac-nancy-metz.fr/pasi/spip.php?article891>

²⁷⁴ Références DSDEN 57-IEN ASH. La feuille de positionnement : outil de construction et de suivi du projet personnalisé d'orientation en ULIS. PASI Nancy Metz : <http://www4.ac-nancy-metz.fr/pasi/spip.php?article891>

3/ *Les compétences fondamentales* : lecture-compréhension, production d'un écrit fonctionnel, les nombres au quotidien, calcul (usage de la calculatrice), gestion du travail personnel, repérage dans le temps, capacité de déplacement.

L'outil, renseigné par le coordonnateur permet de visualiser, à l'aide d'une courbe, les points d'appui et les compétences à travailler ainsi que la dynamique de progression. Les objectifs affichés de l'utilisation du positionnement sont de permettre aux enseignants de structurer les parcours et les suivis personnalisés de la 5^{ème} à la fin de l'année SAS, d'améliorer la communication et le partenariat avec les élèves et les familles, enfin, d'objectiver davantage les décisions à prendre par la CDAPH et la commission académique pour l'orientation et l'affectation des élèves concernés. La synthèse finalisée produit pour chaque élève un tableau tel que celui-ci :

Figure 3 : L'outil de positionnement PPO

SYNTHESE :								
NOM:	PRENOM:	DATE DE NAISSANCE	ADRESSE DE RESIDENCE	ADRESSE DES RESPONSABLES LEGAUX:	DATES DES SAISIES: JJ/MM/AA	1ère saisie:	14/10/12	
XYZ	ANDRE	12/07/99	XYZ 34 RUE DE LA GARE 57555 WOIPPY	ABC 28 RUE DU CHARBON 57345 TALANGE		2ème saisie:	15/06/13	
						3ème saisie:	25/06/14	-----
SITUATION ACTUELLE		SOUHAIT DE FORMATION			Nature du projet professionnel de l'élève s'il existe:			
CLASSE	5ème ULIS	ETABLISSEMENT SOUHAITE	LP M. BASTIE HAYANGE					
		CHAMPS PROFESSIONNEL						
ETABLISSEMENT	college Pierre ADT Forbach	CAP SOUHAITES (deux vœux minimum et obligatoire)	VŒUX 1					
			VŒUX 2					
			VŒUX 3					
Commentaires du coordonnateur:								

Très rapidement, une association familiale s'oppose à cette innovation, craignant un usage discriminatoire de l'outil. Nous avons rencontré de manière informelle des membres de cette

association qui l'ont exprimé. Cette crainte est également rapportée dans la présentation de l'expérimentation sur le site expérithèque du ministère²⁷⁵.

Le projet de l'ULIS du LP2 (DB) expose la mise en œuvre du PPO au cours de l'année SAS²⁷⁶, en deux périodes distinctes :

- La première (septembre-novembre) est une phase de découverte par : un axe de découverte personnelle en classe « ULIS » avec le coordonnateur ; des visites d'entreprises du bassin et des séances d'activités pratiques pour découvrir différents métiers et pratiques professionnels (y compris dans le cadre de partenariats avec des IMPROS).
- La seconde (novembre-avril) est une mise en situation par : une scolarisation partielle en classe de CAP des LP du réseau ; un ou des stages en entreprise.
- À plus long terme, l'objectif peut être l'attestation de compétences professionnelles ; à cet effet, la coordonnatrice travaille sur la modularisation du CAP, en lien avec les équipes d'enseignants, à partir du référentiel d'activités professionnelles des différents CAP prioritaires.

Nous avons pu consulter le rapport d'activités de l'année 2013/2014. L'effectif des élèves dépendant de l'ULIS se partage ainsi :

Tableau 6 : Effectif dispositif ULIS Pro DB-LP2/ Extrait du rapport d'activités 2013-2014

	DISPOSITIF ULIS		HORS DISPOSITIF BAC PRO
	ANNEE SAS	CAP	
Nombres d'élèves	5	6	3

Il y a six élèves du dispositif ULIS en scolarisation individuelle au sein de l'établissement en CAP :

- 2 élèves en CAP 2 APR
- 1 élève en CAP 2 EVS option A
- 3 élèves en CAP 2 Pâtisserie

²⁷⁵ Voir le site expérithèque du MEN :

<http://eduscol.education.fr/experttheque/consultFicheIndex.php?idFiche=9816> URL : <http://www4.ac-nancy-metz.fr/pasi/spip.php?article891>

²⁷⁶ Les modalités sont propres à ce dispositif et varient d'un lycée professionnel à l'autre.

- 5 élèves en année SAS ont été inclus, au cours de l'année, dans 4 LP dans les sections suivantes²⁷⁷ : APR (Agent Polyvalent de Restauration), Pâtissier, MHL (Maintenance et Hygiène des Locaux), ATMFC (Assistant technique en Milieu Familial et Collectif), EVSPA (Employé en Vente Spécialisé en Produits Alimentaires), Métallier Serrurier, CIP (Conducteur d'Installation de Production), Vendeur Magasinier en équipements automobiles.
- Un élève est inclus en CFA en section de maintenance des véhicules automobiles.
- 6 élèves inclus en cours de CAP dans le lycée d'accueil du dispositif en bénéficiaient encore, ce qui nous amène à constater que la poursuite de l'accompagnement pédagogique effectif au-delà de l'année SAS est conditionnée à la poursuite d'un CAP offert par le lycée d'accueil du dispositif, en l'occurrence : APR, Pâtissier, MHL, ATMFC, EVSPA.

On peut supposer que le projet d'orientation pour des élèves en difficulté dans leur scolarité sera influencé par cette offre. L'outil de positionnement a été créé par un groupe de travail incluant des enseignants coordonnateurs en poste et a été proposé, en test, dans 32 ULIS collèges et 5 ULIS LP à dominante TFC. Certains coordonnateurs ne l'ont pas investi. Dans les dispositifs visités, les coordonnateurs ont dit l'utiliser à des niveaux différents. Facile d'utilisation pour les enseignants, certains le trouvent moins accessible pour les familles, les partenaires, et surtout les élèves, point qui ressort également dans le bilan officiel consultable sur le site académique. Lors de notre rencontre, le conseiller pédagogique en charge de l'expérimentation dénie toute visée de « triage » pour cet outil, en précisant qu'il ne s'agit que d'un élément parmi d'autres dans le dossier MDPH de l'élève. Il souligne également l'importance de la superposition des trois courbes dans le temps, dans une dynamique évolutive. Pour ce professionnel, l'oubli de la norme évaluative s'apparente à une forme de leurre comme en témoigne cet extrait de notre conversation :

²⁷⁷ La nomenclature des différents CAP ayant évolué depuis 2014, ces appellations sont pour la plupart, différentes de celles utilisées actuellement. Par exemple, MHL est devenu : APH (agent de propreté et d'hygiène).

Chercheur : « Comme on est en milieu scolaire, il y a toujours cette question de l'évaluation, je pense que ça peut être assimilé peut-être, c'est plus pour ça que je vous questionnais, assimilé à une évaluation dans le sens où en milieu scolaire, il y a la culture de l'évaluation au regard des normes,

Conseiller pédagogique : Qu'il ne faut pas perdre, pareil, parce que c'est la réalité, ça c'est une chose, il faut la garder. Il faut la garder parce qu'autrement, c'est là où on leurre, et c'est là où on perd de vue, ce que c'est qu'un fonctionnement ordinaire. Ça c'est le travers qu'ont beaucoup d'enseignants spécialisés, je m'inclus dedans quand je dis ça, le risque c'est qu'après, on ne sait plus du tout positionner les jeunes. Et on a des situations, où on positionne les jeunes, euh par rapport à des compétences scolaires, on est complètement à côté de la plaque. On ne sait plus, ce que c'est, l'exigence que c'est d'être en CM2, ou en 6^e, et ça on le perd de vue. Et ça c'est le plus grand risque, pour un enseignant spécialisé.

Ch : Vous voulez dire d'être en CM2 ordinaire,

CP : Un enseignant de CLIS par exemple, il évalue ses élèves, euh il dit ben voilà : il a vraiment des compétences intéressantes, il est vraiment au niveau CM2. On va voir un petit peu plus en détails et on se rend compte qu'on est parfois, il y a un delta bien trop important. Ça c'est le risque, (...) Et puis c'est le droit républicain, le droit commun, c'est le socle,

Ch : C'est vrai que ce qui ressort, c'est que parfois, ces élèves sont surévalués, et le jour où ils sont confrontés,

CP : Ça marche pas.(...) Je pense en tout cas, que nous, comme on l'a présenté, comme on essaie de... de présenter dans l'esprit dans lequel il a été conçu, c'est ça. C'est la logique de parcours. Voilà ce qu'il en est, comment il évolue. Où est-ce qu'on va pouvoir travailler, sur quels points ? (...) Hein il s'agit pas, là on est clair là-dessus, il s'agit pas de chercher à évaluer, à avoir une note moyenne : passe ou passe pas. Pas du tout. Hein, parce qu'à ce moment là, je vais prendre un exemple, un élève avec des troubles du spectre autistique, euh si j'attends qu'il ait du 5 partout en compétences sociales,

Ch : Voilà

CP : Je vais attendre longtemps. C'est pas ça qui m'intéresse hein.

Ch : Oui

CP : Comment est-ce qu'il évolue, est-ce que ça bouge, est-ce que ça évolue ? hein on va être peut-être entre le 0 et 2, en l'espace de 4ans (...) Hein mais il y a une dynamique qui existe, oui mais c'est normal, il y a les éléments sociaux, les éléments médicaux qui vont dire : mais attendez, voilà dans ce contexte là. Par contre, on voit bien que, sur un poste, ben ça marche bien. Ça évolue. Donc dans ce sens là, oui c'est intéressant. (...) On peut avoir une situation où on est sur des compétences fondamentales, relativement faibles, avec une très bonne évolution dans le champ du travail, et des compétences

sociales. Alors peut-être qu'il n'aura pas sa partie théorique de la grille du CAP. Bon, en tout cas, il est capable de développer des compétences professionnelles intéressantes » (Conseiller pédagogique, DB).

L'outil permet, selon ces propos d'objectiver l'adéquation entre des types de compétences personnelles avec celles qui sont requises dans un projet professionnel précis. Par ailleurs, il rapporte le fait qu'une enseignante apprécie de s'appuyer sur des éléments précis qui l'aident à sortir de la dimension affective. Dans le bilan publié²⁷⁸, une enseignante rencontrée (DB-C2) souligne l'importance de ne pas s'en tenir aux compétences scolaires face à la question de l'orientation. La coordonnatrice ULIS du LP2 décline les moments de son utilisation : évaluations de rentrée, périodes d'inclusions et de stages, bilans en ESS, conseils de classe, réorientation en milieu protégé ; il sert également de base de dialogue avec les familles et les partenaires. L'enseignante s'en sert pour cibler les compétences à travailler en lien avec les familles et souligne, là aussi, qu'il y a moins d'affect dans la discussion. Une coordonnatrice de collège (DB-C3) remarque que cela constitue également un support d'échange avec ces collègues du LP pour la transition collège/LP²⁷⁹. Elle dit l'utiliser avec les élèves à la manière d'un contrat d'objectifs qui leur permet de s'investir activement dans leur progression en venant parfois eux-mêmes proposer de valider un critère. Néanmoins, deux coordonnatrices soulignent s'être appuyées sur ce positionnement pour des décisions de réorientation en EMS, ce qui peut alimenter la crainte des familles qui entrevoient le risque d'un outil discriminatoire. Historiquement, cette crainte n'est pas dénuée de fondement, si l'on se souvient que les premiers tests d'intelligence établis par Binet, et destinés déjà à un projet d'orientation en classe de perfectionnement, furent transformés en diagnostics définitifs et détournés de leur usage initial à des fins discriminantes (Huteau, 2007 ; Rosencwajg, 2011 ; Vial, 1990). Dans la poursuite de sa mise en œuvre, deux éléments y ont été ajoutés : une fiche d'évaluation du stage par l'entreprise, portant sur les compétences requises au travail (communication, rapport à l'autorité, prise d'initiative, respect des règles, endurance, compréhension et exécution des tâches, autonomie) ; un troisième volet adapté fournissant un

²⁷⁸ Références : 57-ASH-ULIS-INNO2014-bilan. ULIS : un outil pour préparer mon orientation. PASI Nancy-Metz : <http://www4.ac-nancy-metz.fr/pasi/spip.php?article891>

²⁷⁹ Précisons que les retours rapportés ici trouvent leur source dans le bilan officiel référencé ci-dessus. Nous citons ceux des enseignants rencontrés dans le cadre de notre enquête, et qui ont participé à l'expérimentation.

soutien d'auto-évaluation de l'élève donnant lieu à un entretien avec son coordonnateur. Nous ne critiquons pas l'existence d'un soutien favorisant l'objectivation des compétences à travailler, fonctionnant comme un outil de communication rappelant à tous la nécessité de préparer ce PPO, en respectant les étapes nécessaires et en désamorçant les affects. Cependant l'usage qui en sera fait dépendra avant tout de la manière dont il sera investi par les différents protagonistes de l'orientation des élèves concernés. On peut également se poser la question de l'orientation des élèves dont le projet est provisoirement abouti et qui ne dépendent donc pas de l'ULIS SAS. Dans le bilan publié, un COP avance qu'il faudrait pouvoir jauger de leur autonomie. Ainsi, ces élèves ne pourront pas bénéficier d'un accompagnement ULIS en lycée, dans le cadre départemental (DB) correspondant au cadre académique général (le département A constituant une exception), même en cas de nécessaire compensation. Par ailleurs, le COP cité souligne dans le bilan qu'il faudrait pouvoir comparer les compétences évaluées à un référentiel de CAP, prenant l'exemple des maths/français de CAP. Or, l'enseignante chargée de mission mettait l'accent, lors de notre rencontre, sur l'acquisition primordiale des gestes professionnels :

« Il y a un choc des cultures là hein. Incroyable hein. Et puis ils se rassurent à travailler sur les mathématiques, et c'est pareil l'enseignement, il est pas, en général hein, il y a des gens qui font très bien leur boulot hein, il n'est pas assez adapté au milieu professionnel. Moi je pense, c'est ce que je dis aux collègues, en année sas, les maths, le français, la géo etc. c'est au service du projet professionnel. Et c'est vrai que, j'ai vu des collègues, faire des maths, du français pur, mais comme on l'enseigne en primaire, les règles de grammaire et tout,... il faut l'intégrer au contexte professionnel ! il faut lui donner du sens. Parce que tu te dis que ces gamins là, alors c'est ce que je leur dis, je dis : attendez, ces gamins là ont trainé en CLIS, en ULIS, en SEGPA, nos collègues spécialisés n'ont pas réussi à leur faire intégrer ces connaissances là, (...) J'ai des collègues de PLP quand ils vont passer le 2CASH, ils me disent : Mireille, je suis pas à l'aise pour faire du français pur. Je dis : mais c'est pas ça qu'on attend de vous. Tu travailles sur la lettre de motivation, eh bien à partir de là, hop tu donnes une petite fiche ressource, et puis l'application, c'est la lettre de motivation. Tu peux travailler sur les conjugaisons, sur les accords, sur des tas de trucs, sur, faut que ça ait un sens, le CV, c'est pareil : les infinitifs, sur les dates, la chronologie, enfin il y a des tas de choses à ... (...) Nous en LP, on a l'habitude des gamins de public prioritaire, on a l'habitude de

*composer avec des gamins qui ne sont plus motivés par le système scolaire »
(Enseignante spécialisée chargée de mission académique).*

Au regard de certains référentiels de CAP particulièrement exigeants en termes de compétences fondamentales, l'expérience montre que ces dernières ne sont pas nécessairement déterminantes pour la certification. Par ailleurs les critères de l'outil PPO, très complets, sont, dans leur ensemble, rarement exigés des autres élèves scolarisés en CAP. Les précautions exprimées par l'initiateur du projet seront-elles prises en compte à l'avenir ? Exiger plus des élèves défavorisés sur la ligne de départ que des autres nous semble relever d'un processus discriminatoire qui revient, à nouveau, à demander aux élèves en situation de handicap de gagner leur place au sein du système scolaire, phénomène amplement dénoncé par la mouvance *Disabled People*, en contradiction avec les injonctions législatives actuelles en faveur du droit à la participation (Loi 2005-102, Loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école). À l'issue de sa phase expérimentale, l'outil de positionnement a été officialisé pour tout le département à partir de septembre 2015 dans le cadre du Parcours Avenir. Il serait intéressant de pouvoir effectuer l'analyse de ses effets à l'issue de cinq années d'utilisation par exemple. Élaboré en collaboration avec l'université, il sera utile de se questionner sur la poursuite de l'évaluation de ses effets. À l'issue de ces divers constats caractérisant des fonctionnements départementaux, nous consacrons la dernière section de ce chapitre à dresser une rapide comparaison de ces deux configurations scolaires départementales afin d'en dégager synthétiquement les principaux points de faiblesse et de force.

3. SYNTHÈSE DE LA CONFIGURATION ACADEMIQUE

En prenant appui sur le modèle écologique de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner 1979, cité par Absil, n.d. en ligne ; Bronfenbrenner, 1986), nous nous intéressons à l'exosystème académique encadrant les ULIS, encastré dans un macrosystème de référence, celui de la société inclusive et du droit à la participation pour les personnes en situation de handicap. Nous constatons, à ce stade, que cet exosystème tente d'imposer un cadre modélisé sur la culture d'un fonctionnement territorial, celui de la Ruche (DA), à partir de ce qui y est expérimenté. Lors de notre enquête de terrain, le cadrage académique est en projet. Quatre départements sont concernés. Les dysfonctionnements et le peu d'ouvertures possibles nous ont dissuadée d'enquêter dans l'un des départements (D). En complément de nos deux

départements témoins, nous avons rencontré deux coordonnateurs et visité un dispositif du département C. Pour des raisons de distance géographique et des questions de faisabilité (temps, charge de travail), nous nous sommes contentée d'en relever les principaux éléments organisationnels afin de vérifier si des variantes significatives existaient dans les fonctionnements. Concernant le département D, nous connaissons quelques éléments du fonctionnement de l'ULIS-LP, du fait de l'avoir visité dans le cadre de notre master et d'y avoir effectué un stage. Quelques informations ont aussi été fournies par l'enseignante chargée de mission académique. L'approche socio-écologique prend en compte les territoires et le temps : la mise en œuvre des pratiques d'orientation s'inscrit également dans ses dimensions spatio-temporelles.

Tableau 7 : Configuration académique des pratiques d'orientations vers un projet de formation en ULIS (2013-2015)

Département	Modalités PIIODMEP Collège	Modalités scolarisation ULIS-LP	Accompagnement ULIS LP en cours de formation pro
DA-La Fourmilière	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.
DB-La Ruche	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.
DC, visite d'une ULIS LP entretiens informels 2 coordonnateurs	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).
DD (hors enquête sur site)	Non renseigné	Année SAS	En classe ordinaire sans accompagnement ULIS

Le tableau présenté ci-dessus récapitule les principales modalités relevées dans les différentes configurations départementales entre octobre 2013 et février 2015²⁸⁰. Au collège, les pratiques de mise en œuvre du PIIODMEP, devenu Parcours Avenir en 2015, se déroulent selon des

²⁸⁰ La ligne du département D est peu renseignée en raison du manque d'informations.

modalités variées. Elles sont renforcées par la mise en œuvre de stages et par des mises en situations concrètes, sur le modèle de ce qui existe déjà en SEGPA. La différenciation se fait au niveau du LP où seul le DA assure un accompagnement pédagogique effectif aux élèves directement scolarisés en lycée professionnel. L'organisation de l'ULIS itinérante en réseau nécessite une orientation effective dès la sortie du collège et n'offre pas de « sas » intermédiaire. Ceci interroge par rapport au besoin de temps qui peut être nécessaire pour ces élèves (Delabarre, 2013). Cependant, le rapport d'activité de la coordonnatrice du LP1 montre que le processus d'orientation et de détermination du projet professionnel se poursuit dans le cadre de l'accompagnement proposé. Le cas d'une orientation vers un LGT est rare à l'époque où nous enquêtons. Le DB propose une année de préprofessionnalisation active mais laisse sans solution les élèves dont le projet est, au moins provisoirement, abouti. Ceux-ci devront présenter l'autonomie nécessaire pour une scolarisation hors dispositif d'accompagnement, ou seront orientés vers un établissement médico-social de type IMPRO. Le suivi sera limité à une présence du coordonnateur en ESS ou aux premiers conseils de classe ainsi qu'à des échanges informels, le plus souvent téléphoniques avec le professeur principal de l'élève. Le droit à la compensation semble ici présenter des limites au regard des moyens mis en place comme nous l'avons déjà souligné précédemment. Enfin, le DC, département dans lequel l'ULIS-LP comprend encore des effectifs restreints lors de notre enquête, propose une forme d'entre-deux qui consiste à poursuivre un accompagnement moins formalisé aux élèves scolarisés en CAP sur le site accueillant le dispositif ULIS.

Qu'en est-il statistiquement de l'orientation effective des élèves ? L'enquête du SAIO (2012-2013) donne des résultats globaux du devenir des élèves sans discrimination par âge ou par années, ce qui ne nous permet pas de l'exploiter pour la question qui nous occupe, à savoir la sortie du collège ou du lycée. Le bilan de l'orientation et de l'affectation prend en compte les effectifs de SEGPA, de DP3 et 3^{ème} Prépa Pro mais pas ceux d'ULIS, ce qui interroge au sujet de leur visibilité. En effet, s'ils sont logiquement comptabilisés dans les effectifs des classes ordinaires de référence, nous avons déjà pu observer que dans 3 départements sur 4, les élèves de dispositif ULIS-LP sont inscrits dans la division ULIS (nous n'avons pas pu être informée de toutes les subtilités administratives que cela peut recouvrir puisque celle-ci n'est pas censée être une classe administrativement parlant). À partir de résultats collectés par l'enseignante chargée de mission auprès des ULIS-LP et de documents de coordonnateurs

réalisés à l'intention du SAIO, nous avons récapitulé, par recoupement, le devenir des élèves scolarisés en ULIS-LP au cours de l'année 2011-2012 dans le tableau suivant. Les résultats sont présentés par département et par type d'orientation. Les effectifs totaux d'élèves indiqués entre parenthèses sont à mettre en rapport avec l'ancienneté de l'existence du dispositif en LP et de son développement dans le département (2006 pour les premières en DB et DC, 2008 pour le DA, 2010 pour le DC).

Tableau 8 : Devenir des élèves scolarisés en ULIS-LP dans l'académie (2012 et 2013)

<i>Septembre 2012</i>	DA (20)	DB (22)	DC (7)	DD (30)
Formation initiale	14 (CAP 1 et 2 ; 1 Bac pro)	14 (CAP 1 et 2 ; 1 Bac Pro)	3	10 (CAP, DIMA)
Apprentissage	3 (CAP, Bac Pro, BTS)	4 (en attente)		4 (dt 1 en attente)
Vie active	2	2		0
EMS	0	1		10
Maintien ULIS sas			2	1
Sans solution	1	1	2	5
<i>Septembre 2013</i>	DA (18)	DB (31)	DC (11)	DD (27-7, 1 ets non renseigné)
Formation initiale	16 (10 CAP, 5 Bac Pro, 1 BTS)	25 (CAP)	5 (4 CAP, 1 Bac Pro)	13 (CAP)
Apprentissage	1(CAP)	4(CAP)		2 (CAP)
Vie active				
EMS	1 (IMT)	2 (IMPRO)	4 (IMPRO/ESAT)	1 (IMPRO)
Maintien ULIS Pro SAS			2	2

Sans solution				1+1 non renseigné

Rq : certains élèves bénéficient d'une scolarisation mixte : ULIS/IMPRO. Ils sont comptabilisés en ULIS. Les élèves comptabilisés en EMS y sont orientés à temps plein.

La lecture de ce tableau fait ressortir une tendance à davantage d'orientation vers des formations initiales en milieu ordinaire et moins d'orientations en EMS dans le département A proposant un accompagnement effectif en LP. Le Département B a orienté pour ces deux années un effectif conséquent d'élèves en CAP mais pour 2013 un seul élève en Bac Pro contre 5 pour le département A comportant presque deux fois moins d'élèves accompagnés par le dispositif (18 contre 31). Enfin le département A est le seul département à orienter, à la marge, deux élèves en BTS. Notons également que le département D n'oriente aucun élève au-delà du niveau V. Nous avons également collecté des informations au niveau de nos départements témoins la Fourmilière (DA) et la Ruche (DB). Ces résultats statistiques sont à manier avec précaution : les cohortes d'élèves peuvent varier sur plusieurs années. Par ailleurs, la loi du 8 juillet 2013 (officialisant l'inclusion) et le développement des dispositifs peuvent faire évoluer la tendance dans un sens ou dans l'autre. Les caractéristiques des profils d'élèves, toujours en débat, interfèrent également. Néanmoins, si l'on considère, comme le suggère la théorie de Bronfenbrenner, que le développement se réalise dans une interaction du jeune avec son environnement, nous pouvons supposer qu'une inclusion effective en classe ordinaire peut être favorable sur le plan de la stimulation cognitive. Divers apports théoriques ont montré les effets défavorables des environnements éducatifs ségrégatifs ainsi que les effets d'attente sur les performances des élèves (Ramel, & Vienneau, 2016 ; Rosenthal & Jacobson, 1971 ; Tremblay, 2012 ; Vienneau & Thériault, 2015).

Nous avons collecté des données plus précises concernant nos deux départements témoins : la Fourmilière (DA) et la Ruche (DB). Pour le département A, nous n'avons pas de données sur les sorties de collège. Au cours de l'année 2013-2014, l'ULIS-LP1²⁸¹ du département A accompagne 13 élèves ainsi répartis : 3 élèves en première CAP APR (agent polyvalent de restauration), 1 élève en première CAP menuisier, 2 élèves en première CAP MHL

²⁸¹ Données fournies par la coordonnatrice sous forme de tableaux remplis à l'intention du SAIO.

(maintenance et hygiène des locaux), 1 élève en première CAP VPA (vente de produits alimentaires), 1 élève en terminale MHL, 1 élève en terminale CAP AEM (agent d'entrepôt et de manutention), 1 élève en seconde pro gestion-administration, 1 élève titulaire d'un CAP AEM en seconde pro logistique, 1 élève en terminale pro communication et 1 élève en terminale Bac Pro Moto. Le prévisionnel sur l'accès à la qualification et à l'insertion professionnelle de la coordonnatrice (DA-LP1), portant sur les sortants de juin 2013, relève 4 élèves diplômés au CAP (AEM, VPC, VPA, Maintenance des matériels parcs et jardins) orientés respectivement en seconde pro logistique, hôtellerie, commerce et première AEM, 1 élève diplômé au Bac Pro Moto orienté en première BTS Technico-commercial. Les élèves accédant au BTS ne bénéficient plus d'aucun suivi individualisé. Pour le département B²⁸², sur 42 élèves sortis de 3^{ème} ULIS en 2013, un peu moins de la moitié ont été orientés en ULIS LP, environ un tiers ont été orientés en IMPRO, quelques-uns en orientation mixte ULIS/IMPRO et quelques-uns en classe ordinaire (2^{de} CAP ou 2^{de} LGT). Les élèves venant de collège et orientés en IMPRO le sont massivement à 16 ans, en sortant de 3^{ème}, et constituent un des deux pics d'entrées en IMPRO (le premier concernant les jeunes arrivant d'EMS dès 14 ans). Les élèves scolarisés en ULIS LP, en septembre 2013, proviennent pour 70% de collège, 22% de SEGPA, 4% de classes ordinaires et 4% de provenance non renseignée, avec des variations importantes selon les bassins. Nous n'avons pas d'autres données concernant les orientations en sortie d'ULIS LP que celles présentées dans le tableau 8.

À l'échelle régionale, les métiers présentant les meilleures perspectives de recrutement sont centrés sur les activités de service en entreprise ou auprès de la personne : agents d'entretien des locaux, aides et employés de cuisine, aides à domicile, les personnels paramédicaux, ouvriers en entrepôt et manutention, employés de restauration ou de commerce ; auxquels s'ajoutent, à la rentrée 2015, les professionnels de l'animation socioculturelle en raison de la généralisation réglementaire des activités périscolaires (NAP) dans les écoles élémentaires (DLA, 2015). En 2013, les trois secteurs en tête de la répartition des filières du second cycle professionnel pour l'académie sont : commerce-vente (17%), spécialités plurivalentes sanitaires et sociales (14%), électricité électronique (11%). Au cinquième, sixième et septième rang arrivent des spécialités concernant les CAP prioritaires : agro-alimentaire-

²⁸² Sur la base de statistiques départementales fournies par le service ASH.

alimentation-cuisine (7%), spécialités plurivalentes des services (7%), Transport-manutention-magasinage (5%) (Rectorat de Nancy-Metz, 2014).

Pour ce qui concerne les élèves orientés dépendant de l'ULIS-LP, les CAP choisis sont majoritairement :

- En 2012 : APR (11 élèves/45), Vente (10 élèves), Services hôteliers (4 élèves).
- En 2013 : Vente (14 élèves), APR (10 élèves) et AEM (8 élèves).

En Bac Pro, les élèves sont en :

- En 2012 : Commerce (2), Électrotechnique (1), Logistique (1), Services hôteliers (1).
- En 2013 : Commerce (1), Vente (1), Systèmes électronique numérique (1), Technicien bâtiment (1), Logistique (1), Services hôteliers (1).

Ces affectations dépendent généralement de l'offre de formation des lycées proches d'une ULIS LP, ou d'un EREA, particulièrement pour les départements B et D (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 d'entreposage et de manutention. Le secteur d'entretien des locaux recrute mais présente peu d'attractivité auprès des élèves. La vente attire les élèves (ou/et les établissements offrant ces formations les recrutent) mais nous pouvons nous interroger sur leurs perspectives d'insertion professionnelle future au regard des problèmes d'autonomie et de mobilité de ces élèves. Nous reprendrons ces différents éléments au cours de l'analyse thématique à suivre.

CONCLUSION

Nous nous sommes attachée, tout au long de ce chapitre, à dresser, à partir des données documentaires collectées, d'observations réalisées dans quelques dispositifs, et d'entretiens informels ou informatifs avec des responsables institutionnels à l'échelle académique et départementale, un tableau de la configuration organisationnelle du circuit de scolarisation et d'orientation des élèves relevant du dispositif ULIS TFC. Notre projet de recherche était d'abord centré sur un département, celui que nous nommons la Fourmilière (DA). À la suite

d'une proposition institutionnelle, nous avons élargi notre périmètre d'investigation au département B dénommé la Ruche. Le département A présentant un fonctionnement d'ULIS LP à la marge, l'ULIS itinérante en réseau, nous avons cherché à comprendre le fonctionnement académique global afin d'aborder notre étude dans une optique pertinente fondée sur la connaissance du contexte. En nous appuyant sur la théorie de Bronfenbrenner, nous cherchons à prendre en compte les différentes dimensions interagissant dans les processus d'orientation scolaire de notre population, les jeunes en situation de handicap cognitif. Ainsi la notion de territoire, comme cadre géoéconomique, social et culturel nous semble interférer sur des pratiques au croisement du monde de l'école, de la formation professionnelle et du travail, sans oublier les partenaires œuvrant en faveur de l'autonomie personnelle et sociale des jeunes comme les services médico-sociaux. Les deux départements témoins de notre enquête présentent des forces et des faiblesses de nature différentes au sein d'environnements contrastés sur le plan socio-économique, au regard de l'offre de formation et des équipements divers dont les transports. Ainsi, nous constatons que l'articulation entre l'ULIS collège et l'ULIS lycée est devenue un paramètre central du processus d'orientation influant sur les choix possibles, en fonction des principales modalités repérées : d'une part, un travail de détermination d'un choix effectué en amont et la poursuite de l'accompagnement pédagogique sous une forme itinérante dans un territoire rural dispersé ; d'autre part, une préparation à l'orientation très formalisée, poursuivie par une phase de préprofessionnalisation quasi incontournable, pour un positionnement qui se veut directement opérationnel dans son application. Les pistes suggérées par les premiers résultats laissent à penser que le fonctionnement A pourrait être de forme plus directement inclusive en faveur d'une certification professionnelle plus élevée. Néanmoins, à ce stade de la recherche, ces premiers constats sont à manier avec la plus grande précaution au regard des différents paramètres à prendre en compte : profil d'élèves composant la population scolarisée, bien-être et épanouissement des élèves, réalisme du projet, devenir des élèves sur plusieurs années de fonctionnement, projections d'insertions professionnelles ou encore jeunes restés sans solution. Nous n'aurons pas nécessairement la possibilité de répondre à toutes ces questions, particulièrement en ce qui concerne l'effectivité de l'insertion professionnelle. Cependant dès lors, nous considérons que la tentative d'harmonisation des fonctionnements par un cadrage académique se devrait de prendre en compte également les spécificités locales, afin d'opérationnaliser ses effets. Prendre en compte la complexité des systèmes et leur écologie

permet une interaction entre l'exosystème, les microsystèmes et les mésosystèmes, susceptible de réduire l'opacité entre ces différents niveaux (Absil, n.d.). L'analyse de contenu des entretiens réalisés dans le cadre des dispositifs témoins ainsi que l'analyse thématique globale des entretiens semi-directifs réalisés auprès de coordonnateurs, d'élèves et de quelques autres professionnels intervenant auprès des élèves nous permettra d'affiner notre analyse et de dégager de nouvelles pistes explicatives et éclairantes pour cette question.

CHAPITRE 3. FOCUS SUR DEUX DISPOSITIFS ULIS : LA DYNAMIQUE DU PROJET D'ORIENTATION

Dans ce chapitre, nous mettrons le focus sur une ULIS collège (DA-C1) et une ULIS LP (DA-LP1), dispositifs témoins de notre terrain d'analyse principal, le département A au sein desquels nous avons pu effectuer une enquête dont la durée (18 mois) nous paraît suffisamment significative pour approfondir la manière dont la dynamique d'orientation s'inscrit dans l'action pédagogique en cours. Notre ancrage théorique ainsi que notre problématique de recherche nous amènent, au terme de cette synthèse de la configuration académique, à privilégier trois axes paradigmatiques principaux qui serviront de fil conducteur à la suite de notre analyse :

- 1/ Le dispositif ULIS comme environnement socialisant ouvrant à l'inclusion dans la société ordinaire ;
- 2/ Le dispositif ULIS comme environnement capacitant au regard de l'acquisition de compétences permettant la poursuite d'un cursus de formation ;
- 3/ Le dispositif ULIS comme environnement porteur de perspectives d'orientation vers un projet professionnel.

Nous chercherons à préciser comment se négocie la prise en compte de ces trois versants dans le cadre des deux dispositifs étudiés.

1. SPÉCIFICITÉS DES DISPOSITIFS PRÉSENTÉS

Afin de mieux saisir la toile de fond spécifique sur laquelle se déroule l'action de ces dispositifs focus, nous en présentons ici les principales caractéristiques locales influant sur les processus en œuvre (Roques, 2003).

1.1 - L'ULIS COLLEGE : UN ENVIRONNEMENT MULTIFONCTIONNEL

Le dispositif existe dans ce collège témoin 1 depuis seulement une année quand nous commençons notre travail de terrain. Il est implanté dans un collège de ZEP, au sein duquel des mesures expérimentales ont été mises en place depuis quelques années, afin d'enrayer des

problèmes de violence et de grosses difficultés scolaires. Ce collège, comprenant également une SEGPA, se situe dans un canton fortement paupérisé par le chômage et caractérisé par une population mixte : la population d'origine, rurale et peu mobile, appartenant majoritairement à des classes sociales modestes ; une population de classe moyenne, s'installant progressivement dans des lotissements à proximité des axes routiers principaux. La coordonnatrice, une jeune enseignante, exerce depuis deux ans lorsqu'elle entre en spécialisation avec le démarrage de l'ULIS. Elle s'appuie sur une équipe expérimentée sur le plan de l'adaptation scolaire mais peu encline à l'accueil d'un nouveau dispositif spécialisé. Nous reprenons ici l'un des ces propos :

« En fait, bon l'année dernière c'était l'ouverture, donc il y avait l'inspectrice qui était venue pour présenter le dispositif, j'étais là depuis deux jours, je comprenais pas ce qui m'arrivait, ben bref. (...), et apparemment ben voilà, c'était : on va accueillir des handicapés, et ça va être encore pire que la SEGPA » (Adeline, coordonnatrice ULIS DA-CI).

que nous pouvons mettre en relation avec ceux d'une enseignante en anglais du collège d'accueil :

Chercheur : « Et avant, si vous vous souvenez, quels genres de représentations vous aviez par rapport aux élèves dits handicapés ?

Professeur : Alors moi j'ai eu une très grande peur, j'ai eu une très grande peur. Je me souviendrai toujours, je crois, de ce conseil d'administration du mois de juin, donc c'était juin 2012, euh on nous a dit donc que voilà on a une classe d'ULIS qui arrive. Et là je me suis dit : attendez, donc ça veut dire quoi tout ça ? on nous a dit : bon il n'y a personne sur le poste donc c'est quelqu'un qui va arriver. Alors le principal nous a dit : 'c'est quelqu'un de motivé vous verrez' et il nous a dit : 'donc vous allez avoir des élèves dans vos classes', et là moi je dis : 'mais attendez, alors on se sait pas qui débarque pour les encadrer, on ne sait pas si c'est une personne qui est formée, (...) Ça fait peur quoi. (...) Voilà. Et donc vraiment la peur et de se dire : mais on va les avoir en classe, on n'a aucune formation, on n'a rien rien. En fait on est au 25 juin, on nous dit : en septembre on va avoir des élèves, je l'ai pris comme ça moi, vous allez avoir des élèves handicapés pas mentaux, mais presque ! dans vos classes. (...) Sans savoir s'ils allaient être accompagnés par des AVS, moi j'ai flipé. Je me suis dit : mais bon sang comment je peux être efficace, faut pas que je me plante ! Donc ça a été la grande peur. (...) Et heureusement que c'est quelqu'un comme Adeline, parce qu'elle a tout de suite compris qu'on n'était pas rassurés du tout, et puis ensuite elle a su ce qui s'est passé à ce fameux conseil d'administration, elle a su que nous on est monté, on est monté sur la table : non mais ça va pas ? une ULIS ici ? vous ne pensez pas qu'il y a assez de difficultés avec les élèves ? c'est quelqu'un qu'on connaît pas, on n'a

pas de formation, on a hurlé quoi ! et elle a vraiment été super efficace en arrivant : « bon allez pas de panique, on est dans un système d'inclusion, ne vous mettez pas la pression, s'il y a des soucis, on retire les élèves, c'est très libre, on va s'organiser, on va discuter ensemble, on va mettre des choses en place » et ça s'est mis en place, tout a coulé quoi » (professeur d'anglais, DA-C1).

D'emblée, la personnalité du coordonnateur s'avère être une variable centrale pour le processus inclusif, sur laquelle nous reviendrons ultérieurement. Le dispositif comprend 12 élèves. La première année, l'implantation du dispositif a drainé un reliquat de quelques élèves arrivés d'un autre collège, dont les parcours chaotiques évoqués par Philip (2007), ont eu pour conséquence une forme de paralysie face à l'avenir :

« Bon les gamins là, alors c'étaient des situation particulières, hein ils avaient fait deux ans d'UPI, après ils avaient basculé en ULIS à XX, après ils avaient basculé en ULIS ici ... pas de repères, qui dépendaient plus d'un IME que de l'ULIS à la base de mon point de vue, mais qui étaient surtout pas du tout prêts à lâcher le collège, et pas du tout prêts à rentrer dans la vie professionnelle ou à imaginer rentrer un jour dans la vie professionnelle » (Adeline, coordonnatrice ULIS, DA-C1).

Cette première vague d'élèves a subi les ruptures de parcours, ainsi que l'orientation par défaut, dénoncés par le rapport Campion et Debré (2012) ; ils sont comme égarés, en perte de repères, dans une forme de situation liminale, ni dedans, ni dehors. Weislo (2012) évoque la recherche d'une place comme une quête de soi dans notre société contemporaine : « L'individualisme comme principe d'organisation sociale valorise la possibilité d'une autodétermination de soi, et la liberté de choisir son projet de vie. Mais en omettant de souligner la part des contraintes collectives toujours à l'œuvre, il accroît le désarroi du sujet ne pouvant satisfaire à cette nouvelle norme d'autonomie » (p. 101). Ainsi, face à un manque de perspective, ils s'accrochent à leur place au collège, devenu leur « lieu de joie » comme le souligne encore cette coordonnatrice :

Chercheur : « Donc en fait, en gros, ces gamins là, oui voilà, ils étaient pas du tout dans une optique d'orientation ? »

Coordonnatrice : Absolument pas, absolument pas.

Ch : Ils étaient un peu dans le truc de venir à l'école parce que c'est leur, c'est leur lieu de,

Partie II - Chapitre 3. Focus sur deux dispositifs ULIS : la dynamique du projet d'orientation

Co : Mais c'est leur lieu de joie. C'est, enfin, chez eux, ils s'ennuient, enfin pour les trois là, chez eux, ils s'ennuyaient, là ils avaient, bon ils avaient des copains, c'étaient eux trois les copains mais

Ch: C'était leur lieu de vie sociale ?

Co : Oui. Tout à fait. Tout à fait, complètement. Et du coup, la fin de l'année a été euh, horrible » (Adeline, coordonnatrice ULIS, DA-CI).

La question de leur devenir (deux élèves sont orientés en milieu protégé et une élève est finalement restée à domicile à l'issue du collège) est vécue douloureusement pas cette jeune enseignante confrontée brutalement à la réalité de l'orientation :

« Et du coup, ce qui me, ce qui a découlé de ça, parce que ça m'a quand même bien bien calmée au niveau des orientations (...) J'ai découvert l'orientation brutalement l'année dernière, enfin moi l'orientation, (...) enfin, moi je ne m'étais jamais posé la question de l'orientation » (Adeline, coordonnatrice ULIS, DA-CI).

Dans ce collège, à partir de la rentrée 2012 (deuxième année de fonctionnement), les élèves rattachés à l'ULIS sont inscrits administrativement dans la classe correspondant à leur classe d'âge et de niveau déclaré ; il n'y a pas de différenciation de type : inscription administrative en 4^{ème} et officiellement élève de 3^{ème} ULIS, même si cela a été le cas lors de la première année de fonctionnement, en raison de la non inscription des élèves au brevet. Nous reviendrons sur cette question récurrente des enjeux évaluatifs de l'inscription administrative, souvent occultée ou détournée, par la suite. Bénéficiant du cadre des ateliers de la SEGPA, le dispositif s'inscrit dans un contexte favorable à la préprofessionnalisation. Sur le plan de la mobilité, hormis le transport scolaire en car, une ligne de train relie deux villes principales à 30 et 40km de part et d'autre de cette commune d'à peine 5000 habitants. La plupart des déplacements s'effectuent à pied, à vélo, ou en scooter, pour les jeunes s'ils ne sont pas véhiculés par leurs parents ou par le car scolaire. L'offre culturelle existe, de manière limitée, sur place et les établissements scolaires sont incités à s'y tenir :

Coordonnatrice : « Voilà. Alors j'aimerais bien, j'aimerais bien faire des, enfin en serait-ce qu'aller jusqu'à E. et surtout à XX, E. c'est pareil ouah, E. c'est super loin ! (Sourire)

Partie II - Chapitre 3. Focus sur deux dispositifs ULIS : la dynamique du projet d'orientation

Chercheur : Et vous l'avez pas fait ça encore, une sortie,

Co : Non, pas encore,

Ch : Une sortie culturelle ?

Co : Non, ça c'est des contraintes, de collège où il faut donner au mois de janvier, tout pour l'année, l'année complète, quoi. Donc c'est super difficile. J'ai pas assez de recul à cette heure-ci, voilà j'ai fait des petites sorties à pied,

Ch : Oui une sortie JMF, un truc comme ça et puis prendre le train ?

Co : Ah mais les JMF c'est à XX, on a tout à XX. (...) Le cinéma, il est à XX. On a la salle de la culture avec des locations de trucs » (Adeline, coordonnatrice ULIS, DA-CI).

Si cet accès local à la culture en favorise l'aspect démocratique, nous constatons également que les jeunes ont, pour beaucoup, un horizon de vie relativement retreint, dans un environnement offrant peu d'opportunités de formation²⁸³ et d'emploi pour des jeunes non autonomes.

Sur le plan organisationnel, la coordonnatrice dispose d'une salle de classe située au deuxième étage. L'environnement spatial est aménagé sur le modèle de la classe spéciale ou classe *multitâche* (Tremblay 2012 ; Massé, 2015) : différenciation des espaces, des ressources et des supports. La créativité s'y déploie et nous avons pu remarquer nombre d'aménagements destinés à favoriser l'autonomisation des élèves tels que différents affichages, des boîtes de fiches outils individuelles sur des étagères, des cintres de panneaux pédagogiques rangés sur un portant, un coin jeu de société, un coin pour s'isoler en cas de besoin, des postes informatiques et à partir de 2014, un tableau numérique. Les deux photos ci-dessous en témoignent :

²⁸³ Le lycée professionnel a fermé récemment ses portes et l'accès à tous les autres établissements de formation implique de prendre le train.

Partie II - Chapitre 3. Focus sur deux dispositifs ULIS : la dynamique du projet d'orientation



Figure 4 : Photo de la salle de classe spécialisée, ULIS DA-C1 : affichages, portants



Figure 5 : Photo de la salle de classe spécialisée, ULIS DA-C1 : casiers des élèves, affichages, jeux pédagogiques.

L'objectif principal de ce dispositif est de permettre une autonomisation des élèves sur les trois plans pris en compte dans notre recherche : socialisation, apprentissages, perspectives, en faveur de l'accrochage à un projet d'orientation. Selon le directeur de la SEGPA, ce projet englobe trois dimensions :

- *la capacité à se mettre en projet,*
- *la capacité d'acquérir des compétences particulières pour être employable,*
- *la capacité de se projeter sur un avenir professionnel.*

Il évoque des compétences d'attitudes, que nous lui demandons d'explicitier plus concrètement :

« Concrètement, euh je dirais le respect du cadre temporaire, ça c'est un critère important. 2^e critère : Le respect des contraintes liées à la sécurité, liées à l'hygiène. C'est à dire ce qu'on pourrait appeler des 'précompétences' à l'acquisition de compétences beaucoup plus larges. Donc c'est quasiment, préparer un élève à la sortie de la formation initiale pour entrer sur un monde de formation professionnelle dont les points de repères ne sont pas les mêmes. (Marc, Directeur de SEGPA, DA-C1).

Ce directeur met en avant le fait que les compétences scolaires ne représentent qu'un pan des prérequis de la formation professionnelle. Contrairement aux représentations de l'enseignant classique, le coordonnateur de l'ULIS doit déployer ces compétences à des questions connexes, habituellement traitées à la marge de l'école ou sous d'autres formes. Nous chercherons, dans la poursuite de notre analyse, à dégager ce qui contribue à ce processus ou le freine, dans un dispositif multifonctionnel ayant vocation à constituer une piste de départ opérationnelle vers un projet de formation et d'insertion.

1.2 - L'ULIS LYCEE PROFESSIONNEL : UNE FONCTION ITINERANTE

Le dispositif ULIS LP1 de notre recherche est le premier à avoir été implanté dans le département, en 2008, sur le mode expérimental de l'ULIS itinérante en réseau. Le lycée tête de réseau accueille entre 400 et 450 élèves répartis dans des formations du tertiaire, CAP et Bac Pro (vente, logistique, gestion administration, commerce). Cependant l'ULIS LP1 rayonne dans un secteur à géométrie variable en fonction des effectifs d'élèves concernés. En effet, il existe, à partir de 2010, une ULIS LP pour l'enseignement privé ainsi qu'une seconde ULIS LP publique à la rentrée 2011. L'ensemble des élèves inscrits en lycée professionnel et

notifiés en ULIS LP par la MDPH est donc réparti entre les trois dispositifs itinérants selon les secteurs géographiques. La coordonnatrice, enseignante spécialisée depuis 7 ans, occupe le poste depuis une année scolaire quand nous commençons ce travail. Elle a auparavant enseigné en CLIS et collaboré avec les établissements médico-sociaux, ce qui lui a permis d'acquérir une culture de l'adaptation, une connaissance des troubles des fonctions cognitives et des différentes structures dédiées au handicap. Issue du premier degré, il lui faut néanmoins s'intégrer au sein d'équipes d'enseignants ne partageant pas la même culture :

« Ma place dans, alors ma place dans le lycée, au niveau des collègues, ben je l'ai un peu trouvée, au niveau de l'administration, enfin par rapport à l'administration. Mon positionnement par rapport à chaque élève, et aux équipes pédagogiques, je commence à le trouver un petit peu » (Soline, coordonnatrice DA-LP1)

De manière informelle, cette coordonnatrice a évoqué l'écart existant entre l'habitus professionnel d'une professeure des écoles et celui d'un professeur de lycée professionnel (PLP), que ce soit dans la manière d'aborder les élèves ou dans son investissement. Le PLP, soumis au régime d'un quota horaire au-delà duquel il perçoit une rémunération d'heures supplémentaires, envisage peut-être moins facilement une surcharge de travail non rémunérée. Son investissement dans les adaptations, les réunions d'ESS et les autres formes de collaboration peut s'en ressentir par un intérêt moins marqué. Par ailleurs, l'accueil déjà habituel d'un public difficile l'y rend moins enclin, comme le soulignent les propos d'un professionnel expérimenté de SEGPA (C1) :

« Directeur adjoint : On fonctionne toujours comme ça, au collège, au lieu d'être sur de la formation, on est sur de la sélection. Donc qu'est-ce qu'on envoie en lycée professionnel ? généralement les élèves qui ne peuvent pas suivre les voies générales. Donc voilà, c'est sur cet axe implicite que ça fonctionne.

Chercheur : Ils ont quand même la culture de la difficulté scolaire dans les lycées pro ?

Dir adj : Ah oui, oui,

Ch : Plus qu'au collège ? (...)

Dir adj : Mmh très ambigu hein. Je peux te mettre en situation avec des profs de matière professionnelle, tu vas voir qu'il y a une forme d'élitisme qui est tout à fait le même que le prof d'enseignement général » (Marc, Directeur de SEGPA, DA-C1)

Ce constat au sujet d'un public peu hétérogène et difficile à gérer est renforcé par les propos d'une professeure principale du lycée tête de réseau qui accueille un élève de l'ULIS :

« Professeur principal : Mais bon euh malheureusement, il y en a tellement qui sont qui sont en souffrance au lycée pro. De toute façon s'ils sont là, c'est parce que le système scolaire à un moment n'a pas su, n'a pas su faire attention à eux. J'suis grave mais, mais... »

Chercheur : Oui ça veut dire que vous êtes en train de dire que l'orientation en lycée professionnel, c'est une orientation par défaut ?

PP : ah ça (soupir)

Ch : alors qu'on pourrait dire aussi que ça pourrait être un choix d'orientation ...

PP : J'peux vous dire que c'est, sur une classe ... comme ceux, 24 de l'année dernière, j'en ai ? Gabriel c'est un choix, c'est super, enfin j'sais pas le pourcentage mais (...) Dans la classe, j'en vois, allez euh, 5 sûr. Sur les 24 » (Professeur principal, DA- LPI)

Le propos suggère l'idée que, pour l'élève de l'ULIS, cette orientation représente plus un choix que pour les autres, dans une forme d'idéalisation ; un peu comme si cette possibilité représentait déjà, pour lui, une forme de promotion inespérée, ce que nous avons pu constater lors de constats préliminaires dans le cadre de notre Master recherche (Petry, 2012) mais que nous chercherons à vérifier par la suite.

L'enseignante coordonnatrice rayonne sur un secteur comportant 4 établissements pour l'année scolaire 2013-2014, dont le plus éloigné se situe à 50 km du lycée tête de réseau. Sur le plan de l'organisation pratique, elle dispose d'un bureau, situé au premier étage de l'établissement, avec un accès internet et un téléphone fixe à disposition. Les coordonnateurs itinérants utilisent leur véhicule et leur téléphone personnel lorsqu'ils se déplacent ; des frais de déplacement sont pris en charge. Le bureau comprend un espace travail à destination des élèves avec quelques petites tables de classe. Dans les autres établissements, le coordonnateur voit les élèves dans une salle de classe disponible en fonction du planning. Pour l'année 2013-2014, le dispositif accompagne 13 élèves selon la répartition suivante :

- Lycée tête de réseau : 1 élève en première CAP VPA (vente de produits alimentaires), 1 élève en terminale CAP AEM (agent d'entreposage et de manutention), 1 élève en seconde pro gestion-administration, 1 élève titulaire d'un CAP AEM en seconde pro logistique, 1 élève en terminale pro communication ;

- EREA : 1 élève en première CAP menuisier, 2 élèves en première CAP MHL (maintenance et hygiène des locaux), 1 élève en terminale MHL.
- LP situé à 50 km de la tête de réseau : 3 élèves en première CAP APR (agent polyvalent de restauration)
- LP situé à 30km de la tête de réseau : 1 élève en terminale Bac Pro Moto.

La coordonnatrice est présente tous les jours dans son lycée tête de réseau, se rend quatre fois par semaine à l'établissement d'enseignement adapté proche du lycée tête de réseau et, une fois par semaine, dans les autres lycées. Son temps d'intervention comporte donc un temps de déplacement important et ne lui permet pas de s'impliquer au même niveau sur tous les sites. L'établissement régional adapté semble être le lieu où la collaboration s'installe le plus facilement, y compris avec le chef de travaux pour l'organisation des stages, ce qui est confirmé par une ouverture des enseignants et de l'équipe de direction à notre enquête. La présence d'enseignants spécialisés au sein de l'équipe et la spécificité de l'établissement expliquent pour partie la différence de positionnement de cette équipe. Néanmoins son investissement au sein du lycée tête de réseau se traduit également par une posture de personne ressource, encouragée par le circulaire de 2010 (para 3.2) et dont la fonction de trait d'union commence à être reconnue dans l'enseignement secondaire (Lewi-Dumont, 2010). Elle s'implique par ailleurs dans des actions de l'établissement, comme une participation à la cellule Gain de la mission décrochage. Ce fort investissement, qui traduit un trait de personnalité, semble également donner l'impression que le coordonnateur doit se visibiliser par des actions spécifiques au sein de son établissement afin de pouvoir exister en tant que professionnel positionné sur un poste marginal, voire liminal :

« Parce que des fois, je suis un peu, pas mal à l'aise mais je sais que les élèves, quand je passe hein, il y en a plein, ils savent où je vais, mais ils savent pas du tout ce que je fais là Qui je suis, si je suis une prof ou pas, enfin, je passe en vie scolaire, ben ils me connaissent pas, ... ils savent pas du tout à quoi je peux servir » (Soline, coordonnatrice DA-LPI)

Le bureau du coordonnateur n'est pas nécessairement bien identifié car la plupart du temps les coordonnateurs s'efforcent de ne pas stigmatiser les élèves qui s'y rendent, ce qui explique

cette forme d'invisibilité. Dans les autres établissements rattachés au dispositif, le coordonnateur peut être perçu comme un spécialiste en intervention, les élèves scolarisés en lycée professionnel préférant souvent cacher leur appartenance à l'ULIS afin d'éviter la stigmatisation. Ces éléments ont généralement été abordés de manière informelle lors des diverses rencontres. À l'issue de cette présentation des spécificités et des principaux enjeux conditionnant les processus en cours, nous nous penchons sur les éléments significatifs qui s'en dégagent au regard de notre objet de recherche, l'accrochage à un projet d'orientation et de formation des élèves scolarisés dans le cadre de ces dispositifs.

2. LA SOCIALISATION INCLUSIVE APPUYÉE SUR L'ACCOMPAGNEMENT EN ULIS

L'analyse des entretiens réalisés dans ces deux dispositifs du département A nous permet de mettre en lumière différents aspects de la socialisation scolaire inclusive des jeunes scolarisés dans le cadre d'un dispositif ULIS dédié aux troubles des fonctions cognitives en second degré. L'articulation entre l'ULIS en collège et l'ULIS en lycée professionnel marque le passage de ce que Dubar (2010) appelle la socialisation primaire de l'enfance à celle de la socialisation secondaire avec l'entrée dans le monde professionnel.

2.1 - AU COLLÈGE : ATTACHEMENT AU GROUPE DE RÉFÉRENCE ET HABITUATION A LA DIFFÉRENCE

Le processus de socialisation inclusive en collège se déroule en référence à une double appartenance : celle de la classe de référence et celle du groupe spécifique, l'ULIS étant matérialisée au sein du collège par une salle dédiée. La présence de l'UPI/ULIS au collège datant d'une vingtaine d'années, une forme d'habituatation à la différence s'y est développée, ce qui offre un cadre plus propice à l'acquisition de l'autonomie sociale des élèves.

2.1.1 - Socialisation

Les jeunes adolescents scolarisés dans le cadre de l'ULIS au collège traversent une période de leur existence, marquée par les changements et l'instabilité identitaire, au cours de laquelle le rattachement à un groupe d'appartenance stable s'avère essentiel à leur bien-être et au sentiment de valorisation (Desombre, 2011 ; Lenoir, 2015). Ainsi l'incohérence des parcours

des premiers arrivés, évoqués précédemment, qui ont fait les frais de la transition UPI/ULIS, a pour conséquence une certaine vulnérabilité sociale :

Coordonnatrice : « Ils ne voulaient pas quitter le collège, ils ne voulaient pas voir d'autres adultes que leurs parents ou que moi, ou les autres profs qu'ils avaient de temps en temps parce que les inclusions étaient pas très nombreuses » ;

Soulignant qu'il n'y avait de leur part aucune envie d'aller vers les autres, l'enseignante précise :

« Voilà, il y avait le problème de se présenter à quelqu'un d'inconnu, de devoir faire quelque chose chez quelqu'un d'inconnu, donc même on y allait progressivement ».

Ces jeunes semblent ainsi avoir trouvé dans leur environnement scolaire une sorte de refuge qu'il leur a fallu quitter dans un processus douloureux. Pour les élèves qui ont commencé leur cursus au sein de cette ULIS, les effets sociaux sont différents. L'ULIS constitue, pour les plus vulnérables, une sorte d'environnement protecteur (Lansade, 2015) qui leur donne la force d'aller progressivement se confronter aux échanges hors dispositif :

Coordonnatrice : « Je vois au collège, ben Gaël et Françoise, ils sont, ben c'est spécifique aux deux là, mais ils ont une telle peur de l'inconnu, dès que j'ai une nouvelle personne dans la classe, dès qu'il y a un changement d'emploi du temps, dès qu'on reçoit quelqu'un, ... dès que, dès qu'on rencontre un nouveau prof c'est, au début c'est voilà, ils, c'est le silence absolu, et puis petit à petit, ils le reconnaissent et alors là, c'est grand bonjour dans le couloir »

Voire, avec le temps, de se laisser, , apprivoiser :

« Après, ça se comprend une gamine comme Françoise, qui ne sait pas parler, elle a déjà mis du temps à accepter que les gamins de l'ULIS, qui ne se moquent pas d'elle, elle accepte au bout de 6 mois qu'ils lui lisent une consigne quand elle arrive pas, alors qu'avant elle préférait attendre un quart d'heure plutôt que de demander à quelqu'un d'autre... Il faut du temps je pense avant qu'elle accepte,

Chercheur : Ça se fait déjà dans le cadre même du 'cocon' de l'ULIS en fait pour elle ?

Coordonnatrice : Oui, oui oui...

Partie II - Chapitre 3. Focus sur deux dispositifs ULIS : la dynamique du projet d'orientation

Ch : Et puis ça s'ouvre après ?

Co : Oui, oui. Après même une gamine comme Françoise qui, ben socialement c'est super limité, elle connaît le nom de pleins de gamines, enfin je monte les escaliers : oh ben salut Françoise ! Bonjour Françoise, mais je vois des gamines de 3^{ème}, j'dis : ah tiens vous connaissez Françoise ? ah ben oui, j'étais en perm avec elle, la dernière fois, je l'ai aidée » (Adeline, coordonnatrice ULIS DA-C1).

Nous constatons ici deux temps dans le processus inclusif : le premier s'apparente à une forme de pairémulation (Gardien, 2010) ; le second constitue une inclusion qui devient effectivement intégrative au sein d'un environnement donné. En ce sens, elle permet à cette élève de capitaliser des expériences positives sur le plan social. Néanmoins les décalages sociaux existent ; Gaël, élève de 5^{ème}, à profil autistique renforcé par un retard important, présente des attitudes inappropriées :

Coordonnatrice : « À la cantine quand on mange avec mes collègues, ... ils me disent : oh la la, j'ai euh trois bonjour de Gaël aujourd'hui (...) alors moi quand je le vois, je dis : 'ben non Gaël, tu l'as déjà vu ce matin. Tu redis pas bonjour'. Mais les profs, ils ont pas tellement, c'est rare en plus dans un collège, des gamins qui disent bonjour, donc, il y en a même un qui m'a dit : 'je crois que j'ai un de tes gamins qui se fout de ma gueule, il me dit bonjour tout le temps, avec un grand sourire à chaque fois que je le croise'... Alors j'ai dit : 'non, c'est pas du tout, il se fout pas du tout de ta gueule'.

Chercheur : Voilà donc là, il y a des

Coordonnatrice : Oui il y a des décalages, il y a des choses qu'il faut arriver à leur expliquer » (Adeline, coordonnatrice ULIS DA-C1).

Ce point questionne au sujet de l'acquisition de codes sociaux adaptés. Un professeur d'anglais, qui accueille des élèves de l'ULIS dans sa classe, témoigne du bénéfice de la dimension sociale de l'inclusion sur ce point :

Professeure « Et c'est plus facile pour eux d'adopter les codes scolaires quand ils le voient, quand ils sont avec les autres et que les autres font ça finalement.

Chercheur : Vous voulez dire ?

Prof : C'est à dire qu'un élève d'ULIS dans une classe, il aura plus facilement accès aux codes de la vie de tous les jours à l'école puisque, comme il est baigné avec des élèves qui n'ont pas, enfin qui ne sont pas reconnus handicapés, ça va lui sembler normal de faire ceci ou cela. Alors je parle de ceux qui sont capables hein, après il y en

Partie II - Chapitre 3. Focus sur deux dispositifs ULIS : la dynamique du projet d'orientation

a à qui j'ai jamais eu affaire, c'est peut-être plus compliqué quand même, pour des élèves comme ceux que j'ai eus, ils voient des choses tous les jours parce qu'ils sont dans le groupe classe classique. Eh ben finalement, je pense qu'ils s'approprient plus facilement ces codes.(...) Ces codes scolaires, alors le fait d'être, les droits et les devoirs d'un élève quoi.

Ch : Oui d'accord. Ou donc le fait d'être dans un collectif où il y a des règles et des normes, ça les prépare aussi éventuellement à travailler en milieu ordinaire

Prof : Oui

Ch : Dans un endroit où il va y avoir aussi des règles, des codes, des normes quoi ?

Prof : mmh. Et j'ai aussi en 3^{ème} SEGPA, un élève qui vient d'une ULIS, il est passé de l'ULIS à la SEGPA. Et je pense que ça lui a fait du bien aussi de voir, de se retrouver dans le collectif. Ça je pense que oui ça a été essentiel » (Professeure d'anglais, DA-CI).

Trois élèves du dispositif manifestent de réels décalages avec la maturité d'un jeune de leur âge ; ces élèves, alors scolarisés en classe de 5^{ème} pour deux d'entre eux, et en classe de 4^{ème} pour celui que nous nommons Alain, vivent encore dans un univers imaginaire très enfantin, selon la coordonnatrice :

Coordonnatrice : « Il est en 4^{ème}, âge 3^{ème}, donc il a quinze ans. Il est en mode Noël, lui il est fan de Noël : père Noël,

Chercheur : ah oui !

Co : Tu vois moi en lecture, ça m'embêtait un peu de donner des trucs de bébé, j'essaie de donner des trucs un peu, des petites enquêtes policières, des trucs sur leurs monstres, machin, ah ben là Père Noël, il a jamais été aussi heureux hein ! (...)

En même temps même Clovis, hein il dit : le père Noël il existe pas ? attends, t'es au collège, ...moi ça me choquait au CE2 quand on disait ça, mais au collège, là on est de l'ordre du surdimensionnel !! Mais Gaël, pareil hein. Gaël il va dire : « ben non il existe pas ! ah moi le père Noël il m'a amené ça » (...) Mmh... oui Gaël, non le père Noël il ne t'a pas amené ça, c'est tes parents qui t'ont acheté ça !

-Rire-

(...) c'est des gamins, quand ils sortent du collège, si tu dis que tu crois au père Noël, t'es ... hein quand même ...

Ch : Parce qu'ils ont encore comme ça des zones de

Co : De flou ! »

Le premier entretien effectué avec Gaël, que nous avons rencontré à plusieurs reprises et interviewé deux fois, fait apparaître une certaine immaturité aussi bien sur le plan formel qu'au niveau du contenu ; il évoque par exemple, une école où il vu « des petites chaises qu'ils ont fait, c'était beau ». Son langage décrit des faits très concrets et des tâches qu'il ne symbolise pas ou ne peut pas conceptualiser. Il parle en « mots-phrases » selon sa coordonnatrice. La documentaliste (DA-C1, n°16) le décrit comme étant « dans son petit monde ». Cependant l'attitude encore enfantine, très cadrée de ces élèves, leur apporte un avantage auprès des enseignants non spécialisés confrontés plutôt à des comportements asociaux d'élèves difficiles :

« Professeur : On a des gamins qui n'ont aucun savoir vivre, savoir être, c'est impressionnant. Et moi je m'attendais à ce que ce soit des élèves comme ça en fait. Et je me disais : mais au sein d'une classe, comment on peut, un gamin qui est perdu au niveau des compétences, si en plus il a des problèmes de comportements comme ça (...) C'est de ça que j'avais peur. Finalement les enfants d'ULIS, Adeline nous a tout de suite rassurés en nous disant : c'est des élèves qui généralement sont quand même assez calmes, parce que, parce qu'ils sont souvent dans leur monde, comme ils ont parfois ce qu'on appelle la fameuse déficience mentale, enfin les troubles des fonctions cognitives, ben euh, ils sont un peu plus lents, donc ils sont un peu plus, c'est pas des élèves qui partent dans tous les sens comme on peut avoir en SEGPA. Et c'est vrai, c'est vrai. Moi quand j'ai rencontré Gaël, Julie, j'ai dit : mais c'est des bouts de chou, ils sont adorables quoi, (...) Et puis il y a une affection qui se crée, ils sont très affectueux vis à vis de nous, enfin ils ont envie de nous faire plaisir, ils sont complètement différents de ce que j'ai en SEGPA » (professeure d'anglais, DA-C1).

Ces propos laissent entendre une forme de comparaison qui s'établit d'emblée, dans un retour à la catégorisation comme une manière de se réapproprier le réel, de le maîtriser face à l'étrangeté. Comme on a pu opposer les enfants indisciplinés aux anormaux d'école à l'époque des classes de perfectionnement (Vial, 1990 ; Gateaux-Mennecier, 1989), on assiste ici à un renforcement de la stigmatisation des élèves de SEGPA au profit des élèves d'ULIS » :

Partie II - Chapitre 3. Focus sur deux dispositifs ULIS : la dynamique du projet d'orientation

Chercheur : « Est-ce que vous diriez que ce sont des élèves plus volontaires que d'autres ?

Professeur : Ah oui. Beaucoup plus volontaires que les gamins de SEGPA que j'ai par exemple. (...) Beaucoup plus discrets, alors en tout cas les deux que j'ai eus l'année dernière, Gaël et Julie étaient très discrets mais euh une volonté de bien faire, une volonté de s'en sortir quoi. (...) Je m'en rappelle l'année dernière c'était super. Quand je faisais passer les élèves à l'oral, je voyais bien que Gaël et Julie me regardaient d'un air : ah non, on peut pas passer devant les autres, c'est pas possible ! Donc je disais : ben on va se faire, pendant une récré, vous allez passer tous les deux, et ils étaient, c'est comme si je leur avais donné euh, je sais pas quoi, un trésor ! alors que finalement, c'était, je trouve qu'il y a beaucoup plus de reconnaissance de ces élèves là, que d'autres élèves.

Ch : Donc ça peut être gratifiant aussi d'accueillir ce genre d'élèves par rapport aux craintes qu'on peut avoir ?

Prof : C'est gratifiant et c'est rassurant » (professeure d'anglais, DA-C1).

Ces propos traduisent peut-être également une forme de rééquilibrage dans les comportements, dû à l'hétérogénéité des profils, qui peut apporter un certain apaisement dans l'agitation des classes. Néanmoins, contrairement à ce qui pourrait être attendu, les uns et les autres se retrouvent dans la cour :

Chercheur : « Au niveau des relations avec leurs camarades, tu remarques qu'ils créent des amitiés ?

AVS-co : Oui ils en ont. Bon, ils sont plus avec les SEGPA.

Ch : D'accord. Dans la cour ?

AVS-co : Oui, ils sont, ils sont plus avec les SEGPA. Ils sont plus proches quand même des SEGPA.

Ch : Naturellement ils vont plus facilement avec les SEGPA ?

AVS-co : Oui, oui, oui.

Ch : Pourtant, ils ne vont pas en atelier cette année ?

AVS-co : Non mais c'est, je vois même les filles et tout, ça, leurs copines, c'est SEGPA... Euh les garçons, c'est plus les SEGPA quand même » (AVS-co, DA-C1).

Peut-être se lient-ils plus facilement en raison de leur commune marginalisation par rapport à la normalité : l'AVS-co note en effet la difficulté à établir des amitiés avec les élèves de leur classe de référence « trop jeunes pour combler le décalage ». Par ailleurs, la coordonnatrice précise que la plupart mange à la cantine soit avec d'autres camarades de l'ULIS, soit avec des camarades de leur classe plus un de l'ULIS, comme pour se rassurer. Sur les quatre élèves volontaires interviewés (trois en 5^{ème}, un en 4^{ème}), les deux garçons n'ont pas évoqué leurs relations de camaraderie ; les deux filles ont parlé de leurs copines, dont certaines de « classes normales ». Nous pouvons également interpréter cette hétérogénéité relationnelle comme une manière de gérer la double appartenance, à la classe et au dispositif, dont un seul élève, porteur de TSL et scolarisé en classe ordinaire jusqu'en 4^{ème}, s'émancipe. Bien que certains élèves se fassent remarquer par des comportements inadéquats ou immatures, tels que des bruitages en classe, une incapacité à comprendre les attitudes ou les propos de leurs camarades, un déphasage face à l'implicite, il perdure à leur égard une forme de tolérance générale. On nous a mentionné, à plusieurs reprises, des comportements adaptatifs de gentillesse de la part de leurs pairs comme l'illustre cet exemple :

Documentaliste : « Donc les 6^{ème}, on va dire classiques, comprennent les choses et disent : oh laissez le passer, il rentre tout seul ; et Gaël, il comprend pas. Gaël pense qu'on l'empêche de passer et quand les 3^{ème} s'aperçoivent que c'est Gaël : oh pardon, excuse-nous. Voilà, ils, je pense que eux-mêmes se rendent compte,

Chercheur : Vu que ça fait très longtemps que tu enseignes, est-ce que tu vois une évolution dans la mentalité des élèves par rapport au handicap, par rapport au fait de, du vivre ensemble ?

Documentaliste : Ah oui, moi j'en suis persuadée. (...) Euh et je pense que oui, je pense que plus on aura des élèves en situation de handicap, lourd ou moins lourd, visible ou pas, euh plus les mentalités changeront et je pense que les élèves, enfin je vois les élèves de 3^{ème}, enfin Gaël, parce que Gaël, euh comment on va dire ça ? Il commence à être connu dans l'établissement... et je vois comment ils peuvent être gentils. D'ailleurs, les élèves de 3^{ème}, je leur avais dit : 'voyez, vous avez accueilli Gaël comme ça un peu brutalement, euh il est rentré un petit peu énervé au CDI, en disant : ouais, les élèves de 3^{ème}, ils m'embêtent, euh c'est pas bien', et les élèves de 3^{ème} ont dit : 'oui, on n'a, on a vu au dernier moment que c'était Gaël'... Alors ils ont été le voir, ils l'ont rassuré, (...) Ils sont sensibilisés et on leur a rien dit, et ils se sont excusés en disant : 'Gaël, excuse-nous, on faisait des sauts devant la porte'... Je pense qu'ils sont sensibilisés, je pense que même le plus turbulent, le plus pénible d'élèves de 3^{ème}, euh fera attention, et sera... sera délicat » (Documentaliste, DA-CI).

De manière générale, l'habitation à la différence atténue les effets d'un statut particulier. Une enseignante de mathématiques (DA-C1 n°18) parle « d'un discours autour de ça » que les élèves ont entendu depuis l'école primaire. L'enseignante coordonnatrice, dont la personnalité représente un paramètre important du processus inclusif mentionné par les différents interlocuteurs (documentaliste, enseignants, AVS-co), communique également beaucoup avec ses collègues et les élèves du collège dans les lieux de vie ou de passage, saisissant les occasions qui se présentent pour instaurer un dialogue. Dans les classes dites ordinaires, un habitus de la différence s'est installé. Si les professeurs principaux disent donner une information à la classe en début d'année scolaire, ils signalent également que la présence de l'aide humaine et les évaluations adaptées sont acceptées. Les élèves ne font pas l'objet de rejet lors des travaux de groupe, par exemple ; dans ce collège, même si des réactions existent probablement à la marge, on ne relève pas de jalousie face aux mesures de compensation scolaire. Le professeur de mathématiques note plutôt une solidarité à l'égard d'un élève porteur de TSL pour la prise de notes dans un cahier duplicopieur. Les enseignants évoquent des moqueries qu'ils mettent en relation avec des comportements très décalés, provoquant des réactions d'hilarité, et soulignent qu'à leur sens, celles-ci ne signifient pas spécialement une discrimination²⁸⁴ à l'égard du handicap. Cependant les élèves en situation de handicap cognitif, de par leur décalage de maturité sociale, subissent plus souvent ces moqueries. Si d'après l'AVS-co, certains semblent ne pas s'en émouvoir, il s'agit d'enfants à profil autistique dont la souffrance ne se manifeste pas nécessairement verbalement. L'enseignante d'anglais observe néanmoins qu'ils sont confrontés à l'acceptation de leur propre handicap :

« Professeur : C'est bénéfique, c'est essentiel, pour qu'ils grandissent, ils ont besoin de comprendre qu'ils ont un handicap, et qu'il faut travailler là-dessus, et que donc ils ont forcément des évaluations adaptées, comme, j'ai envie de dire, une personne en fauteuil roulant a besoin de voilà, d'avoir des passerelles et pas des escaliers, et ça ils ont besoin de le comprendre, ils ont besoin de l'accepter surtout, parce qu'ils acceptent pas d'être différents, parce qu'il y a quand même une différence,

Chercheur : comment ça se manifeste le fait qu'ils n'acceptent pas ?

Prof : d'être différent ? Alors ben l'année dernière, Gaël et Julie, ils voulaient tous les documents, c'est à dire que quand je distribuais un document, même s'il y avait un document qui pour eux n'était pas essentiel parce qu'à l'évaluation, ils n'allaient pas

²⁸⁴ Discrimination au sens négatif du terme, la compensation relevant de la discrimination positive (Ravaud & Stiker, 2000a).

avoir besoin de ça, non, il leur fallait les documents parce qu'ils voulaient avoir les mêmes documents que tout le monde. Euh je faisais deux évaluations : l'évaluation classique que je donnais aux autres et puis ils avaient l'évaluation adaptée » (professeur d'anglais, DA-CI).

Notons que cette représentation du fauteuil roulant, dans les propos des professionnels de ce collège, revient particulièrement souvent dans ceux de la documentaliste, ancienne professeure d'EPS, qui s'est beaucoup investie auprès d'élèves en situation d'infirmité motrice afin de leur permettre d'avoir accès à des activités adaptées. L'image du handicap, comme frein ou comme obstacle à l'autonomie physique, semble étayer fortement la conceptualisation d'un handicap moins visible qui empêche ou ralentit l'accès à tout ou partie des apprentissages cognitifs. Un élève réagit plus agressivement aux moqueries ; c'est aussi celui dont l'enseignante dit qu'il s'en sortira peut-être mieux car « il bouge un peu plus, il aura du répondant ». Ainsi, nous constatons dans un premier temps, que globalement, ce collège 1 du département A paraît être un lieu de socialisation plutôt favorable pour les élèves affiliés à l'ULIS. Nous nous intéressons également à la manière d'envisager le travail sur l'autonomie pratique et personnelle, conditionnant la possibilité de se déplacer et de gérer son quotidien en stage ou en formation professionnelle.

2.1.2. Autonomisation

La question de l'autonomie se pose à l'égard de différents points : gestion de ses affaires personnelles et du cartable, habillage adéquat, prise des repas à la cantine, déplacements. Sur le plan des affaires personnelles, concernant les douze élèves scolarisés à ce moment là dans le cadre de l'ULIS, l'AVS-co ne relève pas de difficulté particulière, soulignant que, sur ce plan, pour des élèves de collège, ils sont normalement autonomes. Néanmoins, nous ne devons pas occulter l'habitude parentale fréquente de comportements anticipateurs, évoqués par Goffman (1975) au sujet de l'entourage des personnes en situation de handicap, afin

d'atténuer les effets de la stigmatisation. Nous avons ainsi interrogé directement les élèves à ce sujet, quand l'opportunité s'en présentait²⁸⁵.

Les réponses sur ces questions ont porté sur :

- La cantine (2 réponses), où dans l'ensemble ça se passe bien pour eux, même si « ce n'est pas toujours bon » ; une élève préfère ne pas rentrer chez elle en raison de la distance du trajet à pied à effectuer jusqu'à son domicile.
- Les transports : un élève dit ne pas prendre les transports du tout et vient à pied au collège ; une élève prend le car scolaire mais n'a jamais pris d'autre transport en commun, elle se dit prête à apprendre ; une élève se rend à pied au collège (les élèves résidant sur la commune n'ont pas accès au transport scolaire), elle a déjà pris le train avec sa famille pour aller en vacances « en bas de la France » et s'est rendue en stage à vélo ; un élève (TSL) dit être autonome en train pour des trajets régionaux (visite chez sa grand-mère). L'élève qui a déjà pris le train dit qu'elle saurait prendre le train ou le bus mais « n'a pas envie » pour le train et objecte pour le bus qu'elle ne saurait pas où le prendre et qu'il faut payer.
- Les courses et la gestion de l'argent : l'élève 1 (Gaël) apprend à manipuler « les sous » avec le Sessad et apprend à se repérer en ville avec un plan. Une élève dit avoir déjà fait des courses pour rendre service à une personne âgée de son entourage.
- Internat : lors des premiers entretiens, seul l'élève de 4^{ème} envisage l'internat. Les élèves de 5^{ème} n'y sont pas prêts. Réinterrogées l'année suivante (en 4^{ème}), les deux filles n'y sont toujours pas prêtes, comme en témoignent ces extraits d'entretien :

Chercheur : « Et si tu devais aller à l'internat, tu te sentirais capable ? »

Elève 3 : Euh je sais pas, je sais pas, je sais pas (baisse la voix).

Ch : Tu aurais peur ?

El : Ben un petit peu mais ... j'aime bien rentrer chez moi ! » (Julie, élève 3, DA-C1).

²⁸⁵ Par respect de notre déontologie à l'égard de ce public vulnérable (Coons & Watson, 2013), nous avons respecté les silences, les manifestations d'inhibition ou laissé de côté des points non abordés lorsque les élèves semblaient lassés de l'entretien. L'entretien avec l'AVS-co nous a renseignée sur des aspects de vie scolaire.

Cette élève ouverte et expressive semble mal à l'aise à l'évocation de cette question. Pour la seconde élève, la question a provoqué une vive émotion :

Chercheur : « Donc si tu devais aller par exemple dans une école qui ne serait pas tout près de chez toi, tu penses que tu pourrais arriver à prendre le train, apprendre à prendre le train ? »

Elève 2 : Oui.

Ch : Ça ne te ferait pas peur ?

El : Non.

Ch : Et aller à l'internat, ça ne te ferait pas peur non plus ?

El : Si un peu.

Ch : Si ?

El : Si.

Ch : Tu aurais peur de ne pas te débrouiller ?

El : Oui

Ch : Ou de partir de chez toi ?

El : Oui

Ch : Qu'est-ce qui te ferait peur en fait ?

El : Ben tout le monde (elle devient rouge et les larmes lui montent aux yeux).

Ch : Ah... et sinon, ça t'embête les questions que je te pose ?

El : Non

Ch : Tu veux qu'on arrête ?

El : Non » (Claire, élève 2, DA-C1).

Nous avons informé la coordonnatrice de cette réaction d'émotion qui nous a surpris. L'entretien s'est poursuivi encore un court moment et l'élève a retrouvé son sourire en évoquant le stage effectué. L'enseignante coordonnatrice nous a expliqué que Claire vit dans une famille un peu en repli, à laquelle elle est très attachée. Cette élève manifestait par ailleurs

une grande sensibilité aux autres, élément que nous reprendrons au sujet de son projet. Ces données ont été collectées en 2014 et en 2015. Deux ans plus tard, sur quatre des élèves interviewés, trois sont, à la rentrée 2017, en internat pour la deuxième année, dont Claire et Gaël qui ne s'y sentaient pas prêts en 2015. Pour Gaël (élève 1), l'adaptation a été difficile et s'est faite par étapes. Scolarisé en classe de CAP à 50 km de son domicile, il a mal vécu les premières semaines en raison de son décalage de maturité et d'habitudes. À la demande de son éducatrice du SESSAD et en accord avec la vie scolaire de l'établissement, il a été déplacé dans la partie de l'internat consacrée aux collégiens ; cette adaptation lui a permis de trouver ses marques. Il a demandé à intégrer l'internat des lycéens pour la rentrée 2017.

Du côté des professionnels, la documentaliste rapporte que les élèves d'ULIS viennent souvent au CDI pendant les heures d'étude, peuvent s'asseoir et lire, mais plusieurs y sont assez peu autonomes. Pour eux, la gestion d'un temps non dirigé reste compliquée :

Documentaliste : « C'est à dire, ça va être ¼ d'heure : Madame, on peut écouter de la musique avec laquelle on travaille actuellement ? et puis au bout d'un quart d'heure : est-ce qu'on peut voir autre chose ? donc qui ont du mal à rester une heure sur une tâche. Alors que j'ai 3 ou 4 élèves d'ULIS qui sont capables de prendre un livre, de s'asseoir ou de faire un dessin, et de, de rester l'heure, appliqués sur une tâche.

Voilà, ce qui n'est pas le cas de Clovis et de Christophe, qu'il faut sans arrêt, il faut varier le contenu, pendant une heure, je leur propose des fois 4 exercices différents... Ils sont capables de lire une petite, une BD et après de regarder une vidéo de, de, je sais pas d'un, j'ai des fois des vidéos sur, sur les dauphins, sur les requins donc voilà. Ils regardent une vidéo, ils seront après capables de faire un dessin pour terminer par une autre tâche... Et quand j'ai des élèves d'ULIS, je peux difficilement faire autre chose moi sur mon ordinateur, je peux difficilement faire du catalogage parce que je suis sans arrêt sollicitée » (Documentaliste, DA-CI).

La bienveillance de l'accueil de la documentaliste contribue probablement à la présence régulière de ces élèves qui, laissés à eux-mêmes, seraient dans l'incapacité de gérer leurs heures de « perm » lorsque celles-ci sont placées en-dehors des 18h hebdomadaires de regroupement ULIS. Par ailleurs, elle précise que sur l'ordinateur, si certains rencontrent des difficultés pour rentrer leur code ou les mots clés d'une recherche (parfois juste pour un problème d'orthographe), ils maîtrisent la navigation internet sur des sites comme YouTube, la recherche d'images ou l'utilisation du logiciel d'exercices scolaires sur lequel ils ont appris

à travailler dans le cadre de l'ULIS. Ces compétences sont transférées même pour des élèves qui rencontrent d'énormes difficultés scolaires. L'acquisition de compétences numériques leur procure une autonomie dans l'accès à des tâches cognitives, auxquelles ils prennent ainsi plaisir à s'adonner, comme le promeut le mouvement en faveur de la conception universelle de l'apprentissage (Rousseau, Paquet-Bélanger, Stanké & Bergeron, 2015 ; Prud'homme et al., 2016).

L'apprentissage de l'autonomie pratique dans les transports ou à l'extérieur de l'établissement est plutôt pratiqué par la famille ou le SESSAD, lorsque l'élève en bénéficie. Cependant, l'apprentissage se réalise aussi en lien avec la coordonnatrice, dans une articulation collaborative où chacun se positionne dans son rôle. Citons ces propos de la coordonnatrice au sujet de Gaël dont nous avons plus particulièrement observé le parcours :

Coordonnatrice : « Enfin le but c'est qu'il vienne en vélo ; l'année dernière c'était trop juste, on espère qu'il viendra cette année en vélo, les parents bossent, l'éduc bosse, je bosse... Alors après, on bosse pas de la même façon. Moi je ne peux pas aller chez lui,

Chercheur : Non, mais vous le travaillez chacun de votre côté en fait ?

Coordonnatrice : Oui. Après c'est surtout l'éduc, comme elle voit les parents, et on se voit toutes les semaines ici ; c'est elle qui va dire : oh ben je sais pas, là il était inquiet, parce qu'il ne sait pas où est-ce qu'il va mettre son vélo au collège. Ben là, c'est quand même mon boulot... Donc eh ben voilà, je prends 5 mn : ben tiens, Gaël regarde, Julie elle vient en vélo, c'est ici qu'elle le met, c'est gardé, il y a un surveillant qui fait ça » (Adeline, coordonnatrice ULIS DA-C1).

L'enseignante, par ailleurs, renforce ce travail, lors des temps de regroupement, par différents exercices, comme la lecture de tableaux à double entrée en utilisant des horaires de train, des problèmes de mathématiques sur des achats concrets, des jeux pédagogiques. Elle souligne la nécessité d'ancrer ces apprentissages dans des connaissances concrètes : ils ont travaillé sur un plan du métro à la suite d'un cours de géographie sur Paris mais cette tâche n'était pas suffisamment évocatrice pour les élèves. Jusque-là, en raison des contraintes administratives et financières qui les conditionnent, elle n'a pas eu l'opportunité d'organiser de sorties de classe permettant de prendre les transports en commun. Ces différents constats mettent en évidence que, dans l'ensemble, les élèves scolarisés dans ce dispositif présentent un retard dans le processus de socialisation et d'acquisition de l'autonomie pratique. Or, comme le

montrent différents travaux, l'insertion sociale et préprofessionnelle passe par l'accès à cette autonomie (Diederich, 2004 ; Philip, 2007b). Néanmoins, nous constatons également que ce retard de socialisation ne se vérifie pas systématiquement chez les douze élèves de ce dispositif dont certains se montrent plutôt débrouillards au vu du contexte rural et de leur mode de vie. Voyons à présent ce qu'il en est au niveau du dispositif en lycée professionnel 1.

2.2 - AU LYCEE PROFESSIONNEL : CONFRONTATION AUX DIFFICULTES DU VIVRE-ENSEMBLE

Le passage en lycée professionnel marque l'entrée dans la phase de préprofessionnalisation, qui a parfois été initiée dans le cadre du collège par les ateliers découverte de la SEGPA ou par la pratique de stages. Cette étape comporte une confrontation entre l'habitus du milieu d'origine et celui du lycée professionnel, comme univers d'adolescents aux prises avec une identité malmenée voire disqualifiée (Jellab, 2008). D'autre part, le décalage s'accroît sur le plan de l'autonomie entre les élèves en situation de handicap cognitif et leurs pairs.

2.2.1 - Socialisation

Dans le cadre du département A, le dispositif ulis devient moins visible au lycée professionnel, dans la mesure où il ne prend plus la forme du regroupement, même hétérogène, en classe. Au mieux, le bureau de la coordonnatrice lui procure une localisation au sein de l'établissement tête de réseau. Il prend la forme foucauldienne d'un réseau relationnel aux contours à géométrie variable, reliant, à l'échelle méso, coordonnatrice, élèves, formes institutionnelles, enseignants et aides humaines intervenant auprès des élèves, mesures administratives et pédagogiques, autres professionnels impliqués dans des microsystemes tels que la relation éducative ou de soin dans le cadre du SESSAD ou de la famille, « du dit, aussi bien que du non-dit », (Foucault, 1994, p. 299). À ce titre, chaque élève s'approprie l'accompagnement soit pragmatiquement comme un moyen permettant d'accéder au soutien nécessaire à leur formation, soit, parfois, pour tenter de s'en dédouaner, comme Gabriel, un élève présentant un parcours atypique qu'il qualifie de « suite improbable » :

Elève : « Puisque ici euh, ici, comment dire ? je vais, je vais, d'ailleurs j'essaye de venir toujours un peu comme ça parce que, enfin en cachette, parce que j'aime pas, ça me fait (hésite), c'est pas que ça me fait une mauvaise image, mais... »

Chercheur : Tu te sens stigmatisé d'être scolarisé en Ulis ?

Partie II - Chapitre 3. Focus sur deux dispositifs ULIS : la dynamique du projet d'orientation

El : Ah non, non, c'est pas ça, c'est comment dire ? J'ai pas envie qu'après j'ai des répercussions,

Ch : T'as pas envie qu'on te considère comme un élève handicapé ?

El : Pas handicapé, mais débile. C'est, c'est plutôt, c'est plutôt dans le sens là que je les vois l'ULIS » (Gabriel, élève 2, DA-LP1).

Gabriel, en raison de problèmes d'accès à l'écrit, dit s'être retrouvé en CLIS, alors qu'il avait « tout ce qu'il fallait là-dedans, dans le cerveau, dans la tête », pour réfléchir et travailler. Après être passé par l'IME et l'UPI, dont il qualifie les élèves de « beubeus », il a obtenu son CAP AEM dans le cadre de l'ULIS-LP et il est scolarisé en classe de seconde Bac pro logistique. Cet élève accepte volontiers l'aide de la coordonnatrice, comme il bénéficie également d'une aide psychologique au centre médico-psychologique (CMP). Cependant, hypersensible, il a énormément souffert de son passage par l'établissement médico-social où il dit s'être révolté. La disqualification sociale, ainsi vécue, l'a amené à chercher sans cesse à se démarquer des « débilés » en revendiquant d'avoir « quelque chose d'intellectuel, même de très intellectuel ». Par ailleurs, ce jeune présente un profil à tendance autistique non dépistée, ce qui se manifeste sous forme d'un décalage social accentué par la différence d'âge avec ses pairs, dont il ne partage pas la culture ni les centres d'intérêts :

Elève : « D'après certaines personnes, parce que je parle autrement que les autres et je, j'ai eu des réflexions qui sont par rapport à la philosophie avec des mots savants. (...) »

Chercheur : Mais est-ce que tu penses que c'est pas aussi peut-être une, une compétence ou un savoir faire, (...) de, d'être capable de communiquer avec tes camarades dans leur langage à eux ?

El : Vaut mieux pas.

Ch : Non ?

El : Vaut mieux pas. Moi je les compare à des hydrocéphales, leur langage est sale, même plus crade que le mien.

Ch : Ben oui, j'veux pas dire dans le sens là, mais euh, dans le sens d'avoir un langage qui soit plus à leur portée, est-ce que tu penses que, que ça t'aiderait ?

El : C'est à dire ?

Partie II - Chapitre 3. Focus sur deux dispositifs ULIS : la dynamique du projet d'orientation

Ch : ben peut-être moins intellectuel, par exemple, est-ce que tu penses que ça t'aiderait avec eux ?

El : Avec eux ?

Ch : Pour, pour être mieux intégré j'veux dire ?

El : Pour être mieux intégré ? Alors là, avec eux, c'est déjà mission impossible (...). Quand j'veux sortir un truc qui soit à leur niveau, ben ce serait me rabaisser et devenir aussi puéril que certaines personnes, rien qu'en bac. Et euh, (soupon), ça sert à rien, parce que personnellement, j'vois bien que cette classe où je suis, n'est pas au même niveau de maturité que moi, donc au niveau pensée, ça ça reviendra à rien du tout » (Gabriel, élève 2, DA-LP1).

Il est courant d'observer ce genre d'incompréhension mutuelle et de décalage d'intérêts en milieu scolaire entre une personne présentant des traits autistiques et un élève considéré comme ordinaire (Schovanec, 2012). Parallèlement, nous avons rencontré l'AVS-co de son ancien collègue (DA-C3) qui rapporte que celui-ci, « était vraiment à l'écart de tout le monde en arrivant en 6^{ème} » et a réussi peu à peu à se prendre confiance en lui. Gabriel, bien qu'il subisse parfois de l'agressivité et des brimades de la part de ses camarades, manifeste une prise de conscience de sa différence, qu'il revendique et qu'il gère tant bien que mal. Sa sensibilité l'amène à être attentif à d'autres élèves en situation d'inclusion et à se positionner comme une sorte de tuteur ou de pairémulateur à l'égard d'un camarade :

Coordonnatrice : « ils sont ensemble en allemand.

Elève : Je l'ai eu en allemand avec moi en devoir... à la, enfin ils m'ont expliqué les AVSI, il faut qu'il, ... il faut lui dire qu'il travaille. Alors la première fois, j'ai pas trop fait attention, la deuxième fois, j'lui dis : on y va ou quoi ? (...)

Coordonnatrice : En fait, il le prend sous son aile, il le prend sous son aile, et il comprend, il est sensible (...) Justement parce que Valentin, il est un peu isolé comme ça dans sa classe, Gabriel l'a vu tout de suite, et il va avoir tendance à, tu vois, aller lui parler, rien que lui dire bonjour pour essayer de rentrer en communication pour pas le laisser tout seul parce qu'il, enfin il sait ce que sait quoi. Et euh, il était plutôt très bienveillant avec Valentin. Voilà.

Elève : Le truc, c'est que, chaque personne a, a des problèmes et puis les gens, ils, ils pensent que les gens comme ça, pour eux c'est, c'est pas normal, c'est des débiles, voilà. C'est, c'est un peu ce qu'on vit certaines personnes de l'ULIS, oui voilà » (Gabriel, élève 2, DA-LP1).

Le professeur principal de Gabriel se soucie de ce décalage qui se traduit par une forme de mise à part de la classe ; l'enseignante a mis à profit la semaine du harcèlement à l'école afin d'engager une réflexion sur le sujet. Se sentant continuellement obligée de le « protéger », elle a également fait intervenir le proviseur-adjoint dans la classe à ce sujet. De fait, il s'avère qu'aucun consensus clair n'existe sur le fait de présenter ou non l'ULIS aux autres élèves qui peuvent légitimement se questionner sur le statut différent de l'élève accompagné, alors que ce public est souvent constitué d'élèves en difficulté, notamment en filières de CAP dits prioritaires. Ainsi concernant Valentin, la coordonnatrice explique qu'à la demande de l'équipe d'enseignants, elle est intervenue dans la classe à l'insu de l'élève qui ne le souhaitait pas :

Coordonnatrice : « Donc, euh Valentin voulait pas, d'un autre côté pour les, les profs voulaient absolument que ça soit fait, ce que je peux comprendre quand même... pour dire : ben voilà, ben Valentin, attention, il peut avoir des fois des réactions un petit peu spéciales, il peut vous paraître bizarre mais il faut être gentil avec parce que ta ta ta (...) dire qu'il était autiste, donc que y avait certaines choses qu'il ressentait un petit peu plus difficilement qu'eux, que il était sensible aux bruits, que des fois il allait pas répondre ou il allait répondre de façon un peu brute, mais c'était pas pour être méchant, c'était parce que voilà. J'ai essayé d'expliquer tout ça. Valentin voulait pas que ce soit fait, euh, il voulait pas que ce soit fait. Alors les profs, ils voulaient quand même le faire et en fait, le proviseur m'a demandé de le faire, quand même, et on a trouvé une parade ; le proviseur adjoint l'a convoqué dans son bureau et moi je suis allée parler à la classe pendant que Valentin n'était pas là.

Chercheur : Ah oui ? Ça a été fait en-dehors de lui quoi ?

Coord : Ça a été fait en-dehors de lui. Et moi je lui ai pas dit à Valentin que j'avais fait ça... je suis pas bien hein ! parce que en plus, je le connaissais pas, j'l'avais vu deux fois, j'veux dire j'travailles déjà la relation de confiance, qu'on a encore pas, enfin, j'étais pas super à l'aise. Et d'un autre côté, j'avais une commande du proviseur, j'avais une commande des profs, c'était, pour moi, c'était quand même normal que j'en parle à la classe, on pouvait pas le lancer comme ça, euh, enfin voilà c'est quand même des gamins de 16 ans » (Soline, coordonnatrice DA-LP1).

Nous constatons ici face à quel paradoxe de l'inclusion se trouve l'enseignante : tout en prétextant fournir des explications cohérentes à une différence comportementale, l'institution vient solliciter de la part des pairs une forme de discrimination positive sous couvert de normalisation. On peut alors se demander dans quelle mesure il n'aurait pas été préférable de prendre le temps de travailler, avec l'élève, la propre acceptation de sa différence afin de la parler en sa présence. On peut également se poser la question de la position familiale qui, parfois, apporte une pression en refusant la mise en mots de la différence. Le malaise de l'enseignante, face à un sentiment de trahison de la confiance de l'élève, traduit l'effet d'une forme d'urgence institutionnelle qui s'est imposée dans cette situation, à laquelle il a été difficile de résister dans cette posture isolée de coordonnateur ULIS. Dans d'autres situations, elle doit intervenir dans les classes pour expliquer son rôle, sans nécessairement désigner un élève précis alors que, par ailleurs, les élèves voient leur camarade se rendre dans le bureau de la coordonnatrice. Si celle-ci évoque des collègues qui ont mis en place des groupes d'activités mixant des élèves de l'ULIS avec d'autres, au sein de leur établissement, elle assume ce fonctionnement de type liminal en précisant que son choix de ne pas les rassembler dans un groupe tient au fait de les laisser s'inclure le plus normalement possible :

Coordonnatrice : « Moi je fais pas du tout ça, pas du tout ça. Moi je me fonde un peu dans la masse et finalement, je me fais pas trop remarquer (...). C'est bien parce que finalement les élèves, ils passent inaperçus complètement dans les classes (...) Mais quand je suis au conseil de classes, les élèves savent pas qui je suis » (Soline, coordonnatrice DA-LPI).

Ces propos traduisent cette difficulté liée à sa propre inclusion en tant que professionnelle, déjà évoquée par la coordonnatrice du collège, cette nécessité pour l'enseignant spécialisé d'être *corporate* (Champeval, 2013) au sein d'une équipe pédagogique qui, dans un premier temps, ne discerne pas nécessairement bien les fonctions de la mission. Dans le cadre de l'établissement d'enseignement adapté, la problématique diffère, puisqu'il s'agit d'emblée d'un encadrement spécifique. Une élève, arrivée après un échec en première CAP soigneur d'équidés sans accompagnement, a rencontré des difficultés liées à une forme de fragilité psychologique et à de gros soucis familiaux. Elle a trouvé dans le soutien apporté par la coordonnatrice un étayage psychologique qui lui a permis de prendre confiance en elle et de mieux gérer ses relations aux pairs :

Coordonnatrice : « Mais c'est vrai que parfois au-delà du soutien scolaire, on parlait un petit peu parce que les relations avec les autres, elles étaient des fois un peu tendues hein ?

Elève : oui

Co : oui et puis même des fois en stage aussi, des difficultés pour interpréter certaines paroles, il y a des choses qu'elle prend un peu mal, ou même des fois, enfin ça va la déstabiliser, elle va croire que c'est pour elle alors que c'est pas forcément contre elle les choses, voilà... Donc il faut essayer un petit peu de relativiser un peu les choses et il y a aussi des affaires entre copains-copines, qui n'auraient pas dû arriver à l'EREA, hein bien faire la différence entre le privé et ce qui se passe à l'EREA... C'était sur un peu des fois le relationnel, comment se positionner, pas partir en live et se fâcher contre un copain ou une copine parce qu'il a dit ou a eu un regard ... après les autres, ils n'ont pas toujours été tendres avec toi hein ?

El : Mmh

Co : Ils ont leur part de responsabilité aussi, mais voilà, c'était un peu dans les ajustements dans les relations avec les autres.

(...)

Parce qu'elle a pris ses marques aussi. C'est un moyen de défense aussi quand on est agressif avec les autres hein, c'est quand on ne se sent pas très bien. (Soline, coordonnatrice DA-LP1 ; Cindy, élève 3, DA-C1).

Cette élève ne semble pas relever spécifiquement de la catégorie troubles des fonctions cognitives même si elle présente des difficultés. Elle a toujours été scolarisée en cadre ordinaire ou adapté mais non spécialisé. Comme nous l'a signalé l'enseignant référent du département A, l'ULIS est devenu un moyen d'aide dont s'emparent les familles, sans nécessairement mesurer que le jeune se trouve alors inscrit dans le circuit du handicap. Cet exemple permet de mettre en avant la nécessité d'un soutien de type relationnel ou éducatif pour nombre de jeunes confrontés à des transitions difficiles. Dans d'autres situations, le rôle du coordonnateur est incontournable, comme dans celle d'Aloys dont nous avons suivi le parcours depuis notre enquête de Master. Ce jeune, dont l'autisme a été diagnostiqué dès l'enfance, a d'abord été scolarisé en CLIS dans le cadre d'un hôpital de jour puis en scolarisation mixte IME-CLIS, puis IME-ULIS dans le collège 2 du département A au sein

duquel nous avons également effectué des observations. Au moment de notre enquête, cet élève est scolarisé en CAP MHL à l'EREA, tout en bénéficiant d'un accompagnement éducatif par le SESSAD. Nous avons rencontré un professeur de matière professionnelle d'Aloys, dont les manifestations autistiques sont importantes, voire envahissantes ; cette enseignante, tout en indiquant que son intégration dans le groupe classe est excellente, décrit l'évolution du processus inclusif pour ce jeune en trois étapes :

- Le stress lié à la nouveauté de la situation :

Professeur : « Aloys c'était nouveau, l'Erea c'était un établissement nouveau, les cours en atelier, c'était nouveau, donc il m'appelait toutes les 5 mn, pour savoir avec quel stylo, il devait écrire, si là il devait passer une ligne, voilà. Il n'y avait aucune prise d'initiative, aucune autonomie.

Chercheur : par rapport à la nouveauté de l'environnement ?

Prof : oui. Et donc besoin d'être rassuré.

Ch : il cherchait des repères ?

Prof : oui

Ch : tu dirais ça comme ça ?

Prof : oui des repères et puis de sentir qu'il était pas seul, et qu'on était là pour lui, qu'il était accompagné. Parce que j'ai, l'AVSI est présente que 2 heures, sur mes 14h avec lui de cours ».

- Les réactions hostiles des pairs dues à l'incompréhension :

Prof : « en fait ce qui s'est passé, donc au début de l'année, ses camarades pouvaient être méchants, parce que euh, ils ne comprenaient pas forcément la différence. Donc après, ben forcément, ils se sont faits, j'les ai repris à chaque fois, pour la moindre réflexion, ils étaient repris, mais que ce soit envers Aloys ou envers d'autres camarades ».

- L'adaptation mutuelle positive :

Prof : « et puis après, petit à petit, ils ont commencé à observer et à comprendre, un petit peu, ben les difficultés que pouvait rencontrer cet élève, et aujourd'hui, ils sont toujours là pour l'aider.

Ch : et est-ce que ça a été parlé la question du handicap dans la classe ?

Prof : un moment donné, oui ça a été évoqué, et puis comme il y a la présence d'Alexia, donc ils ont, ils ont aussi compris... euh pourquoi Alexia était présente. Du moins que ... si Alexia était présente, c'est qu'Aloys devait avoir des difficultés.

(...)

Prof : mais après, on note une évolution... et aujourd'hui, ils seront toujours, mais tous, aux petits soins pour Aloys... c'est à dire, là il y a un élève qui est venu me voir en me disant : Aloys, il vient de me dire que certains camarades l'embêtaient dans la cour... Et quand on fait TP, j'demande à Aloys avec qui il veut se mettre, mais il est capable de me répondre avec qui il a envie de se mettre. Donc, on, on note quand même une belle évolution, parce qu'il se tourne vers ses camarades, il va discuter avec certains camarades, et puis avec d'autres, il va citer leur prénom pour travailler avec... Donc pour moi, c'est une réussite hein ? » (Professeur de matière professionnelle, DA-EREA).

Le décalage social continue à exister et ce jeune présente des stéréotypies, comme le fait de sentir l'odeur de sa peau, de ses cheveux, ou peut également fuir dans le sommeil, bailler et s'étirer fréquemment pendant les cours, selon les dires de la coordonnatrice. L'environnement bienveillant de cet EREA offre un cadre imprégné d'une culture d'établissement, favorisant la cohésion scolaire (Duru-Bellat, Mons & Bydanova, 2008) qui lui permet d'y trouver sa place même s'il ne peut pas affronter directement les personnes qui vont l'importuner, comme le rapporte la coordonnatrice. Un autre enseignant confirme également qu'Aloys est respecté dans la classe. Après avoir évoqué quelques caractéristiques principales du processus de socialisation, nous nous intéressons à la gestion de l'autonomie pratique qui, pour la plupart des jeunes de cette classe d'âge (15-20 ans), devrait normalement être acquise.

2.1.2 - Autonomisation

Les jeunes de ce dispositif présentent, dans l'ensemble, un niveau d'autonomie plutôt en adéquation avec celui des jeunes de leur âge, exception faite d'un élève dont le projet s'oriente vers un emploi en ESAT. Une élève présentait de grandes difficultés sur ce plan ; elle a été orientée en EMS à la rentrée 2013-2014, à l'issue d'une année difficile en CAP. L'élève 3, Cindy, présente une très bonne autonomie puisqu'elle a pu surmonter sa timidité pour effectuer seule des démarches de recherche de stage. Elle sait prendre les transports en commun et cela ne l'effraye pas. Tous les élèves peuvent gérer leurs affaires, se rendent à la

cantine pour prendre leur repas mais certains sont plus démunis lorsqu'il s'agit de prendre les transports. Parmi les élèves autonomes, la coordonnatrice note que deux sont épuisés par des trajets très importants. Ces élèves ne veulent ou ne peuvent pas être internes. Un élève, au contraire, bénéficie encore d'un taxi alors que, selon elle, cela ne se justifie plus mais que cette opportunité arrange les parents ; ceux-ci, face au nombre de difficultés à gérer concernant la situation de leur enfant, peuvent avoir tendance à se reposer sur des moyens attribués, même si ceux-ci ne s'avèrent plus indispensables. La question du transport est un point sensible dans la mesure où la plupart de ces élèves a bénéficié de la compensation accordée par la MDPH. Or, cette compensation ne leur sera que rarement accordée à l'âge adulte ; l'apprentissage de l'autonomie sur ce plan fait partie des étapes indispensables à l'insertion professionnelle en milieu ordinaire²⁸⁶. Certains jeunes peuvent apprendre à se déplacer dans le cadre du suivi éducatif assuré par le SESSAD. C'est le cas d'Aloys, particulièrement vulnérable sur le plan social, qui a appris, au cours de sa première année de CAP, à prendre l'autobus avec son éducatrice ainsi qu'à se déplacer en ville de manière autonome. Gabriel est autonome sur ce plan et aide également beaucoup ses parents dans les travaux extérieurs. Son apparence physique laisse à désirer, comme le laisse entendre la coordonnatrice qui place ce point sur le plan des savoir-être en entreprise :

Coordonnatrice : « Mais sinon les savoir-faire, les savoir-être, ben avec Gabriel, c'est peut-être se présenter, c'est tout bête mais c'est essayer d'avoir une apparence corporelle un peu plus, ça marche pas trop, j'avoue hein... Mais avoir une apparence un peu plus »

Chercheur : Extérieure ?

Co : Oui voilà, sur la propreté, sur l'hygiène, c'est important hein... et Gabriel, j'lui dis hein, parce que Gabriel, c'est « oueh oueh, j'm'en fous machin ». Ben non on s'en fout pas. Quand tu vas chercher un travail, pour voir des clients,

Ch : Respecter un peu des codes sociaux peut-être ?

Co : Oui, là-dessus, oui, oui » (Soline, coordonnatrice DA-LPI).

Gabriel et Aloys ne savent pas nouer leurs lacets, ce qui les met dans l'embarras par rapport à l'utilisation de chaussures de sécurité. Aux problèmes d'hygiène s'ajoute, pour Gabriel, le fait

²⁸⁶ Il est fréquent que les ESAT organisant un car de ramassage à disposition de leurs travailleurs.

de ne pas participer aux tâches quotidiennes à la maison, et de ne pas s'y intéresser, ce qui deviendrait vite pénalisant s'il devait s'installer dans un logement indépendant. Quant à Aloys, il est encore beaucoup trop dépendant de son entourage au quotidien, pour envisager ce type de projet à court ou moyen terme. Après avoir exploré l'axe de la socialisation et ses possibles répercussions sur l'accès à un projet de formation, nous nous intéressons à présent aux aspects capacitants du dispositif sur le plan des apprentissages scolaires et professionnels.

3. L'ACCÈS AUX APPRENTISSAGES ÉTAYÉS PAR LE DISPOSITIF

Le principal objectif de l'ULIS est en effet, selon la circulaire de juin 2010, de fournir le cadre d'une organisation pédagogique adaptée aux besoins des élèves qui y sont notifiés. Dans la mesure où l'acquisition de connaissances et de compétences constitue un déterminant central de l'orientation scolaire, nous nous attachons ici à analyser de quelle manière spécifique se met en œuvre cette organisation dans chacun des deux dispositifs.

3.1 - L'ULIS COLLÈGE : ENTRE CLASSE SPECIALISÉE ET SOUTIEN A L'INCLUSION

Les apprentissages au collège sont majoritairement d'ordre scolaire. Cependant, dès l'institution des classes de perfectionnement, s'instaure la conception d'une orientation vers des travaux de types manuels et pratiques (Gateaux-Mennecier, 1989 ; Vial, 1990). Les SEGPA qui succèdent aux classes de SES, créées à l'origine pour les jeunes handicapés mentaux à qui elles dispensent un enseignement général et technique préprofessionnalisant (Berchadsky, 1993), sont rapidement détournées de leur vocation d'origine pour devenir des filières de relégation destinées aux élèves en difficulté. Visant à l'acquisition d'une formation de niveau V (Chaumon & Chaumon, 2001), elles proposent des formations pratiques en atelier. La création des premières UPI en collège s'est parfois réalisée en partenariat avec des SEGPA. Le développement des ULIS s'est opérationnalisée sur ce modèle. La circulaire de juin 2010 préconise le conventionnement éventuel avec une SEGPA ou un établissement médico-social qui peut « faciliter une première approche des champs professionnels en proposant à l'élève des activités préprofessionnelles diversifiées » (para, 4.1). De ce point de vue, nous pouvons distinguer les aspects d'enseignement général basés sur le socle commun de connaissances et de compétences des aspects préprofessionnalisants.

3.1.1 - L'enseignement général

Dans le collège 1 du département A, l'inscription en classe de référence est en adéquation avec la fréquentation de la classe. Certains élèves sont également inclus dans des cours de SEGPA. Sur l'ensemble des douze élèves, selon les emplois du temps de janvier 2014, les inclusions se répartissent comme telles :

- 12 élèves en EPS, éducation musicale et SVT
- 11 élèves en arts plastiques, en anglais et en technologie
- 9 élèves en histoire-géographie
- 4 élèves en physique-chimie
- 2 élèves en mathématiques et en français.

Ces résultats permettent de constater qu'une scolarité réellement inclusive fonctionne même si ces inclusions sont parfois modulées en cours d'année scolaire. Cependant, au moins une élève n'a pas accès à la lecture courante. Cette élève passe 12 heures en classe de regroupement ULIS, 4 heures en permanence et 5h/6h en cours d'EPS, éducation musicale et SVT. Elle bénéficie d'un aménagement et n'est pas scolarisée le mercredi et le jeudi en raison de ses troubles cognitifs importants. Un autre élève, au contraire, ne passe que $\frac{3}{4}$ heures au sein de la classe de regroupement. La flexibilité du dispositif permet une organisation pédagogique adaptée aux besoins de l'élève. L'enseignante spécialisée s'appuie sur la pédagogie de projet afin de fédérer le groupe, de créer une synergie de travail et de donner du sens aux apprentissages pour des élèves dont l'appétence pour les activités scolaires n'est pas évidente :

Chercheur : Qu'est-ce que tu en retires par rapport aux progrès qu'ils peuvent faire à travers ces, enfin par exemple la manière dont ils investissent la pédagogie de projet, comment ça va pouvoir les aider à acquérir des compétences aussi ?

Coordonnatrice : Déjà dans les projets, il y a toujours, quels que soient les projets qu'on a faits, que ce soit des projets courts, comme le téléthon ou des projets plus longs comme le spectacle ou comme le Vendée Globe l'année dernière, il y a forcément le contact avec quelqu'un qui n'est pas de la classe. Que ce soit une présentation, une présentation de classe, le téléthon, ben il y avait des gens des autres classes, ou des profs qu'on connaissait pas, donc il y a le côté, je découvre de nouvelles personnes, et je vais exposer, enfin je vais montrer ce que je sais faire. C'est le but. Le spectacle, c'est le but ultime, c'est : je vais être fier de moi, je vais vous montrer ce que je sais faire. Après, il y a le côté, enfin le but aussi, c'est le sens par rapport aux apprentissages, et

Partie II - Chapitre 3. Focus sur deux dispositifs ULIS : la dynamique du projet d'orientation

du coup, le lien entre ce qui est concrètement fait et, j'ai envie de dire, les exercices d'automatisation assez traditionnels de l'école, avec ce qui est en lien avec le projet. Ah ben oui, ben tiens, lui il est navigateur, il a besoin de savoir faire ça, ou lui, il est journaliste, il a besoin de savoir écrire euh correctement. Voilà.

Ch : Donc donner du sens aux apprentissages ?

Co : Oui, ah oui, oui, oui. C'est vraiment un des buts » (Adeline, Coordonnatrice ULIS, DA-CI).

Les pédagogues de l'Education Nouvelle, ont mis en avant les méthodes actives centrées sur les apprentissages, parmi lesquelles celle de Freinet, qui prône la coopération ; si ces pédagogies ont parfois été décriées pour diverses raisons, notamment par les défenseurs de l'éducation explicite (Gauthier et *al.*, 2013), elles restent des références en matière de difficulté scolaire et d'école inclusive, à condition, de ne pas s'y limiter (Zay, 2012). Tremblay (2012) insiste sur l'importance de varier les approches et les supports, approche pragmatique à laquelle nous souscrivons. En témoignent les pratiques de ce dispositif qui s'appuient également sur l'utilisation du jeu de société revisité dans des objectifs pédagogiques et qui remporte tous les suffrages du côté des élèves :

Chercheur : « Et au niveau des jeux, ils investissent les jeux dans le coin jeux ?

Coordonnatrice : Oh, c'est... ils surinvestissent !... 'comment ça madame, c'est l'heure des jeux là ? –non'...

Rires

Non mais ils le font, après c'est par période, alors, `ça aussi, ça les aide au niveau des compétences à faire des liens, à, alors il y a le,

Ch : A automatiser peut-être ?

Co : Oui. A automatiser forcément. Par exemple, le double des nombres, des gamines comme Claire et Julie, ça rentrait pas, on manipulait, on, c'était bon une journée, et hop le lendemain c'était fini. Ils remanipulaient : 80, je fais 4 paquets de 20, ben oui 80 vingt j'entends pareil, ben ça s'écrit un 8 et 0. C'est, la notion de nombre, ça c'était bon, mais le nom quatre-vingt, ils n'arrivaient pas à retenir que c'est 81, 82... 90, c'est quatre-vingt dix, ça marchait pas... Et avec ça, ben je sais que pour les deux gamines avec ça, elles le connaissent » (Adeline, Coordonnatrice ULIS, DA-CI).

Des boîtes à outils sont également mises à disposition des élèves. Ces boîtes comprennent des fiches réalisées en fonction des besoins particuliers de l'élève. Ces fiches sont destinées à être utilisées comme outil d'aide chaque fois que nécessaire, soit dans la classe d'inclusion, soit en regroupement ULIS :

Coordonnatrice : « Par exemple, là Sandra, elle avait j'sais plus, 10 adverbes à apprendre sur la fréquence : jamais, souvent etc. C'était pas possible, on a juste fait : parfois, toujours, jamais et souvent. Rien que les 4 là, ben sur sa feuille c'était pas possible, donc elle a eu une petite fiche, la fiche, elle est dans son cahier d'anglais, et je sais qu'elle a le droit de l'avoir pour faire construire ses phrases et tout ça » (Adeline, Coordonnatrice ULIS, DA-CI).

Ces fiches permettent ainsi d'établir également un lien entre les différents intervenants et de favoriser l'autonomie des élèves dans les tâches. La coordonnatrice ne sait pas toujours quel usage leur est réservé mais elle constate que les élèves les perdent donc suppose qu'ils s'en servent. Les enseignantes d'anglais et de mathématiques en ont connaissance et sollicitent parfois les élèves pour qu'ils les utilisent :

Professeur : « Alors ils vont peut-être pas forcément chercher dans la boîte à outils. C'est vrai. Mais il suffit de peu pour qu'ils comprennent qu'ils peuvent utiliser. Après il y en a qui les utilisent plus facilement mais je sais qu'on travaille sur l'heure, Clovis les a tout de suite utilisées » (Professeur d'anglais, DA-CI).

La collaboration est établie avec les enseignants de SEGPA ainsi qu'avec la documentaliste qui apporte sa contribution à différentes activités, comme le projet de classe. Celle-ci développe des systèmes de coopération entre élèves, comme le tutorat entre un élève de 6^{ème} ordinaire suffisamment autonome et un élève d'ULIS dans le cadre des activités de découverte documentaire, afin de favoriser l'intégration progressive des élèves au groupe classe :

Documentaliste : « Alors là quand ils viennent, j'essaye d'associer un élève d'ULIS avec un autre élève de 6^{ème}, pour que, en tout cas les premières séances, pour que l'autre puisse guider. Parce qu'il y a des prises de notes quand même. Dans le cahier. Donc certains, c'est une lenteur au niveau de l'écriture, d'autres c'est tout simplement des problèmes de, d'orthographe. Des fautes de compréhension de consignes, puisque j'ai des exercices... Donc j'associe un élève, avec un élève d'ULIS, et petit à petit, donc au fur et à mesure des séances, j'essaye justement, que la part

Partie II - Chapitre 3. Focus sur deux dispositifs ULIS : la dynamique du projet d'orientation

d'implication du tuteur soit, devienne de plus en plus petite, et là, on est en train de travailler sur la réalisation d'une bande dessinée. Donc on a vu ce que c'est qu'une bande dessinée, ils sont en train de faire leur bande dessinée, et euh les élèves ont choisi, enfin les élèves d'ULIS, ont choisi le groupe avec lequel ils voulaient être. Donc il n'y a plus de notion d'aide et de tuteur, c'est eux-mêmes qui s'impliquent... et j'espère, j'espère en fin peut-être d'année, que voilà, qu'ils puissent travailler euh sans » (Documentaliste, DA-C1)

La coordonnatrice souligne que là encore, la collaboration est « une histoire d'entente avec la personne », de bonne volonté, tout comme l'enseignante de mathématiques, qui insiste également sur le fait l'investissement auprès de ses élèves repose sur une implication volontaire, notamment en matière de formation. La loi imposant l'accueil de ces élèves, les résistances ne s'expriment plus aussi directement qu'avant :

Chercheur : « Quand vous êtes en salle des profs, dans vos échanges entre enseignants, vous voyez par exemple des gens qui ne, qui ont vraiment des résistances à s'investir ?

Professeur : C'est, c'est pas aussi tranché que ça mais en gros c'est : bon moi j'en peux plus d'adapter, faut que j'adapte pour lui, faut que j'adapte pour lui, je ne m'en sors plus quoi.

Chercheur : D'accord, c'est plus à ce niveau là ? Ce n'est pas des refus catégoriques de s'occuper de cas élèves là ?

Prof : Non, ou en tout cas, ils ne sont pas formulés comme ça... Ils sont dans les faits. Les personnes ne prennent pas en compte en fait le handicap de l'élève quoi » (Professeur de mathématiques, DA-C1).

Ainsi, le régime du volontariat (Benoit, 2004), peut perdurer sous des formes plus subtiles comme le relate une élève qui, découragée, a demandé d'elle-même à quitter un cours :

Elève : « Euh mais on a demandé pour arrêter euh SVT parce que quand on était en SVT, on comprenait rien moi et ma copine.

Chercheur : D'accord. C'est le cours qui est trop difficile ou

El : Mais c'est la prof qui nous gueule dessus mais c'est pas vraiment...

Ch : D'accord. Elle n'essaye pas de vous expliquer ?

El : Oui.

Ch : Elle, tu crois qu'elle n'accepte pas très bien que vous soyez dans sa classe ?

El : Ben si mais c'est nous.

Ch : Vous avez du mal à suivre ? et puis elle vous explique pas trop quoi ?

El : Non.

Ch : Elle ne prend pas trop le temps de vous expliquer ?

El : Non. Ben elle nous dit : il faut faire ça, il faut faire ci, tout le monde comme ça, et après, elle fait un autre truc. Un autre sujet... et nous on n'a pas le temps d'écrire,

Ch : Ah d'accord,

El : Elle fait un autre exercice.

Ch : Et les autres, ils arrivent à suivre ou pas ?

El : Ben presque.

Ch : Presque ?

El : Oui, presque » (Julie, élève 1, DA-CI).

N'ayant pas échangé avec l'enseignante en question, nous n'avons qu'un écho de la situation. Néanmoins cette élève, plutôt agréable et volontaire, semble ni bien comprendre ce qu'il se passe avec l'enseignante, ni décrypter clairement d'où vient la difficulté. Pour un élève, l'enseignante d'anglais signale un décalage trop important dans la compréhension du cours, et ce malgré la présence de l'AVS-co. Investie volontairement dans une formation en langue des signes, cette enseignante signale également son utilité auprès des élèves visuels. La question de la formation se pose avec acuité, comme l'ont souligné les deux enseignantes interviewées. Volontaires, elles expriment avoir eu difficilement accès à des formations, si ce n'est dans le cadre de l'accueil des élèves de SEGPA, ce qui leur a permis d'accéder à quelques « clés » de compréhension. Pour autant, on peut se demander également si la plainte au sujet de la formation ne fournit pas parfois un prétexte au refus d'investissement ; à cette posture, on peut opposer le discours de la documentaliste, ancienne enseignante d'EPS, qui dit avoir

toujours développé volontairement des pratiques adaptées, en proposant par exemple le badminton comme épreuve de baccalauréat à des élèves en situation de handicap moteur. L'AVS-co témoigne de diverses difficultés rencontrées dans le cadre de la classe et des interactions qui en découlent. Celle-ci adapte son emploi du temps afin d'aider équitablement les élèves et le module, si nécessaire. Quelques élèves présentent de grosses difficultés de concentration, dont un qui ne peut aller au-delà de 20 minutes, délai au-delà duquel il cherche sans cesse à se faire remarquer. Elle note que l'attitude des enseignants dépend des personnes mais qu'ils sont globalement bienveillants, parfois sur un mode un peu trop « maternant » ou « paternaliste ». Un élève, Gaël, présente de grosses difficultés de catégorisation qui ne lui permettent pas d'établir suffisamment de liens pour passer à la production écrite :

« Ah oui, ça c'est évident, c'est l'impression, c'est comme s'il n'a pas de casier pour catégoriser les choses dès fois (...). Non parce que quand on fait de la production d'écrits par exemple, c'est toujours compliqué de mettre en mots(...). Donc du coup, c'est on essaye de mettre en mots et puis bon lui, après, au niveau écriture, il est autonome. Donc on met en mots, il nous donne son idée, non, on pousse on pousse, on donne sa phrase, on lui fait répéter sa phrase, bon ben t'as plus qu'à l'écrire et il écrit mais euh un truc complètement différent ! genre 4,5,6,7 fois de suite... On change d'interlocuteur, on change de phrase, on fait systématiquement ça » ((Adeline, Coordonnatrice ULIS, DA-C1).

Des enfants peuvent avoir la capacité à retenir dans la mémoire immédiate mais la procédure ou la connaissance mémorisée ne reste pas forcément disponible. Or l'INSERM (2016) souligne qu'un défaut d'utilisation de stratégies efficaces de la mémoire caractérise les performances des personnes touchées par une déficience intellectuelle. En ce sens, les méthodes spécifiques, comme celle des jeux de société évoquée plus haut, peuvent apporter des effets positifs. Le jeu à règles correspond selon Piaget à une phase de socialisation chez l'enfant entre 5 et douze ans (Piaget, 1931). Le jeu en pédagogie peut favoriser certains processus cognitifs dont la mémorisation, à condition d'être cadré dans un espace-temps²⁸⁷. Freinet, considérant la dichotomie travail/jeu comme un processus artificiel, différencie le *travail-jeu* du *jeu-travail*, jeu pédagogique organisé par l'adulte (Barré, 1976). Les travaux de Genevois et Leizinger-Frézal (2016) ont montré que la pratique des *serious game*, entrelaçant éducation formelle et non formelle s'était avérée efficace dans la pratique de

²⁸⁷ Voir : http://www.ac-nice.fr/ienash/ash/file/Centre_Ressources/Jeux_serieux/Le_jeu_en_pedagogie.pdf

l'accompagnement personnalisé, ce qui correspond au cadre de l'ULIS. L'AVS-co relève également la nécessité d'explicitation de la consigne :

Chercheur : « Et au niveau des tâches attendues, d'une manière générale, ils réussissent à entrer dans les tâches ou ils ont quand même plus souvent besoin de ton aide ?

AVS-co : Oh c'est très variable, ça peut dépendre du prof, de la matière, de l'heure, comment ils sont, des fois ils me surprennent, des fois ils me déçoivent, hein parce qu'ils sont pas disponibles, Gaël je l'ai eu 2 heures ce matin, première heure, génial, deuxième heure, pff...

Ch : ... donc des problèmes de disponibilité,

AVS : De concentration, de disponibilité de comment ils perçoivent les choses hein aussi,

Ch : Et de compréhension de la consigne, tu en vois ?

AVS : Ben de toute façon si je ne la réexplique pas, si je ne la remâchouille pas, ils s'évadent hein, faut sans arrêt, en fait le plus gros du boulot c'est de les ramener dans l'ici et maintenant. Et puis on lit ensemble, qu'est-ce que tu as compris et ci et ça, et puis tu te rends compte qu'il faut leur remâchouiller, il faut surtout simplifier le vocabulaire... Et puis ils savent jamais par où commencer, enfin, moi je dis, quand je suis pas là, de toute façon ils font rien » (AVS-co, DA-C1).

Les difficultés de décryptage de la consigne et des tâches attendues renforcent le manque de disponibilité dû à des problèmes de concentration. En ce sens, le travail fait dans ce collège en faveur de la levée des implicites scolaires selon le professeur de mathématiques, et établir un cadre bienveillant, selon le professeur d'anglais, peut contribuer à l'établissement d'un cadre capacitant sur le plan pédagogique si l'on s'en réfère aux divers travaux sur la question (Beautier & Rochex, 2007 ; Bautier, 2010 ; Bautier, Bonnéry, Crinon, Rayou & Rochex, 2015). Le cadre bienveillant comprend le statut de l'erreur et la notion d'évaluation qualifiée de « positive » par les enseignantes, apparentée à la forme de l'évaluation formative. L'évaluation adaptée pose la question de la note chiffrée puisque celle-ci remplit encore une fonction sociale dans un contexte où elle perdure comme référence. La documentaliste signale qu'elle met parfois des notes indicatives pour situer l'assimilation du cours mais que la note « ne compte pas », ce qui peut introduire une certaine confusion auprès des élèves. Dans ce collège, le choix a été fait de ne pas attribuer de notes aux élèves scolarisés dans le

cadre de l'ULIS, afin d'éviter, avec les familles, tout malentendu sur la non-correspondance de la note à un niveau attendu dans le degré. L'enseignante d'anglais a généralisé la pratique de la double évaluation : l'évaluation traditionnelle chiffrée et l'évaluation par les compétences acquises en utilisant sur le logiciel pronote un code couleur à cet effet. L'utilisation du livret de compétences prête à débat : les enseignants ne sont pas nécessairement d'accord avec la forme de l'outil informatique et l'enseignante coordonnatrice a opté pour l'établissement d'un dossier papier transmissible. Pour les élèves de 4^{ème}, au cours de l'année 2014-2015, l'enseignante envisage la passation du CFG soulignant que cela instaure, dans le cadre de l'ULIS, des échéances qu'elle n'a pas encore l'habitude de gérer. Un élève, au profil TSL, prépare en parallèle le brevet pro mais il s'y investit peu, ce qui constitue une source de déception pour l'enseignante. En effet donner du sens aux apprentissages ne signifie pas pour autant un enseignement au rabais, ce qui nous ramène à l'incessant débat sur l'accès à une culture commune et à la valeur ajoutée qu'elle offre sur le plan des opportunités d'orientation. La coordonnatrice de l'ULIS, pour travailler en parallèle les procédures et le sens, a recours à la manipulation comme pour les tables de multiplication. L'AVS-co souligne aussi l'importance du « pratico-pratique » avec ces élèves et le décalage avec les cours théoriques :

AVS-Co : « Analyser un texte, ben pourquoi pas des textes, pourquoi faire l'Iliade et l'Odyssée ? qu'est-ce que tu veux que ça leur apporte ? Par contre lire peut-être des documents administratifs, des choses qui leur seront utiles pour la vie courante.

Chercheur : Mmh... Donc ce que tu dis c'est qu'au collège déjà, enfin, on a des exigences peut-être décalées par rapport à eux ?

AVS-co : C'est trop intellectuel » (AVS-co, DA-C1).

Cette professionnelle est pourtant consciente des enjeux théoriques des programmes de CAP dont elle a connaissance et qu'elle récuse :

AVS-co : « Maintenant, il y a des attendus dans les écrits qui sont...qui servent à rien !

Chercheur : Qui sont en décalage avec le niveau des élèves ?

AVS-co : Au niveau des élèves et des besoins professionnels.

Ch : Un niveau en matière générales qui est en décalage avec ... et qui pourrait peut-être bloquer du coup, enfin fermer la porte à des élèves ?

Partie II - Chapitre 3. Focus sur deux dispositifs ULIS : la dynamique du projet d'orientation

AVS : Voilà.

Ch : Qui seraient des bons travailleurs ?

AVS : Voilà. Des très très bons... artisans, parce que tu répètes, la répétitivité fait que ça ancre et une fois que c'est ancré...

Ch : Donc le geste professionnel, il peut rentrer ?

AVS : Ben bien sûr. Mais il ne faut pas mettre de la théorie derrière.

Ch : De la théorie, tu veux dire des maths ?

AVS : Du concept, ben oui » (AVS-co, DA-CI).

Ce propos atteste d'une conception du travailleur manuel qui n'aurait besoin d'assimiler que des gestes à répéter. Elle correspond à une division tayloriste du travail ; cette vision segmentée peut paraître étonnante à une époque où l'artisanat et le travail en entreprise demandent souvent de multiples compétences techniques, y compris dans des métiers de CAP prioritaires comme l'hygiène des locaux, où la maîtrise des machines et des produits utilisés nécessite une démarche logique et réflexive sur laquelle nous reviendrons. La plupart des emplois, y compris de magasinier ou d'employé dans une collectivité, requiert au minimum une polyvalence des tâches. La conception évoquée dans le propos relève actuellement du travail protégé, à savoir l'ESAT ou l'entreprise adaptée. À ce sujet, rapportons en contrepoint, les propos de l'enseignante de mathématiques qui élargit la conception :

Professeur : » Moi je suis clairement plutôt sur le programme. En revanche, ce qui est dans le socle, et ce qui est dans le programme et qui n'est pas dans le socle, ça je l'ai en tête oui.

Chercheur : D'accord. Pour différencier les acquisitions de base ?

Prof : Oui enfin c'est un discours qui est un peu embêtant, car le programme est pour tous. Si on est que sur le socle, on leur a déjà fermé des portes.

Ch : Au niveau de l'orientation par exemple, on prédétermine déjà une certaine orientation ?

Pprof : Ah ben oui clairement.

Ch : C'est une orientation vers le CAP ?

Prof : Vers plutôt du professionnel, si on est que sur le socle, il manque une grande partie pour aller en enseignement général même technologique.

Partie II - Chapitre 3. Focus sur deux dispositifs ULIS : la dynamique du projet d'orientation

Ch : Mmh. Et pour vos élèves en situation de handicap, vous restez plutôt sur le socle ?

Prof : Ah sur le programme hein,

Ch : Vous gardez en tête la visée du programme ?

Prof : Ben c'est dans mes instructions officielles...

Ch : Oui oui

Prof : Non mais, c'est un vrai débat mais ce débat là il a lieu pour tous les élèves hein.

Ch : Oui oui.

Prof : Après moi je vais parler des enjeux du programme, ce qui paraît essentiel à tout le monde,

Ch : D'accord

Prof : Et c'est plus vaste que le socle en fait. Enfin selon moi, en mathématiques, c'est plus vaste que le socle.

Ch : D'accord. Donc vous voyez les enjeux par rapport,

Prof : Oui par rapport à aller en seconde qu'elle soit générale, technologique ou professionnelle » (professeur de mathématiques, DA-CI).

Au-delà du jeu de cache-cache derrière les instructions officielles du programme, nous discernons l'enjeu du propos autour de la démocratisation de l'enseignement dans ce collège de ZEP, défendue également par le directeur de la SEGPA :

Directeur-adjoint : « Donc au collège, tous les élèves vont jusqu'en 3^e, tous doivent être formés à minima, à minima, en fonction des critères du socle commun de connaissances et de compétences, on va dire c'est au ras des pâquerettes hein, et tous les élèves doivent avoir accès à minima à une formation qualifiante de niveau V ».

Puis tout en soulignant que :

« Le regard que porte l'institution sur le gamin est formateur » (...),

Il poursuit :

Chercheur : Donc, il y a une culture d'équipe qui peut s'imprégner,

Partie II - Chapitre 3. Focus sur deux dispositifs ULIS : la dynamique du projet d'orientation

Dir-adj : Bien sûr, bien sûr.

Ch : Donc c'est ça qui peut faire bouger des choses ?

Dir-adj : Mais ça c'est par... paradoxal parce que tu peux avoir cette culture, tout en étant sur des a priori,

Ch : Sociaux ?

Dir-adj : Non, des a priori philosophiques. Philosophiques. Moi je voudrais que chacun me dise, en tête à tête, dans un entretien, si, au-delà du fait qu'il accepte que tout le monde soit au collège, s'il envisage celui qu'il a en face de lui, comme un, si tous les gamins sont placés, je dirais, au même niveau, quant à la façon dont il envisage son avenir... Ou alors si par rapport à ceux-là, il me dit : bon ben ceux-là, tapisserie ; hein les gamins d'ULIS, je veux bien les prendre mais bon qu'ils fassent des cubes, tu comprends ?

Ch : Oui je comprends

Dir-adj : Il y a quand même le paradoxe entre le discours et la réalité des actes. Ça veut dire que pour moi, quelqu'un qui est fondamentalement engagé dans la formation de public à autonomie hein... il doit avoir non seulement des conceptions philosophiques fortes, mais il doit aussi dans ses pratiques, démontrer que ses conceptions ne sont pas seulement des discours... De par son engagement individuel, de par la qualité de ses pratiques professionnelles (...). Ce n'est que questions de fond. Le reste est annexe. Ce n'est que questions de fond. Quelle est la conception qu'on a de l'homme ?... En fin de compte après, on peut l'appliquer à tous, hein aux roms, aux noirs, aux blancs... (...) Alors au début, il y avait euh les gamins de pauvres, qu'on mettait à part, après il y a eu les handicapés, aujourd'hui il y a les gamins de, et aujourd'hui tu te rends compte que paradoxalement, t'as un nivellement social et culturel des publics, et t'as une augmentation exponentielle du niveau social et culturel des enseignants (...). Moi ce que je veux dire, les enseignants, il suffit qu'ils fassent avec leurs élèves, ce qu'ils font avec leurs gosses. T'es dans une Zep ici. Hein depuis 20 ans. Je veux dire, les premières fois où je venais ici, je me demandais dans quelle médiocrité culturelle j'entrais. C'est à dire que pour des gamins, on faisait arts plastiques sur des photocopies tu sais de ronéo euh, alors que toi tes gamins, tu les amènes au Louvre parce que quand même, voilà » (Directeur-adjoint, DA-C1).

Dans cette perspective, l'enseignante d'anglais préconise l'acquisition du niveau A1 pour tous. L'enseignante de mathématiques défend l'idée de l'apprentissage du calcul mental pour tous afin de pouvoir exercer sa citoyenneté mais concède que face à des élèves présentant des problèmes logico-mathématiques, elle insiste avant tout pour qu'ils sachent se servir de la calculatrice à bon escient afin d'acquérir une autonomie. Elle conclut sur ce point en précisant

que les gestes professionnels, qu'elle « exagère » pour les élèves ULIS, l'aident dans ses pratiques auprès des autres élèves. La nécessité de donner du sens aux apprentissages et d'apprendre à transférer les compétences acquises prend une dimension supplémentaire dans le cadre de la préprofessionnalisation que nous abordons dans le point suivant.

3.1.2 - Les apprentissages préprofessionnels

Le collège étudié, situé en zone d'éducation prioritaire (ZEP), comprend une section d'enseignement adapté qui permet aux élèves relevant de l'ULIS d'y participer aux ateliers. Les activités des ateliers de SEGPA varient en fonction des contextes. Ici, il s'agit d'un atelier centré sur les métiers de l'habitat et d'un atelier centré sur des activités horticoles. Cette proximité facilite grandement les activités de préprofessionnalisation, complétées par des stages de découverte des métiers. En classe, l'enseignante coordonnatrice s'efforce de contextualiser certains apprentissages afin de les mettre en lien avec des usages concrets, comme le montre cet exemple concernant les premiers élèves arrivés dans l'ULIS, en perte de sens de leur scolarisation à l'issue de leurs parcours aléatoires :

Coordonnatrice : « Ben à l'école, j'apprends, ben si l'école j'apprends. Mais il n'y avait pas de lien : l'école j'apprends pour avoir un métier après. C'était bien à l'école ? oui, oui j'apprends des trucs... Et tu te rends compte que ben, j'essayais de leur faire lire des notices, des trucs comme ça quand on avait des petites choses à monter dans la classe, ben tu vois, le fait de savoir lire ça, de savoir que le « il », ça veut dire que c'est peut-être quelque chose où on peut dire « un » par exemple, ou des trucs comme ça, je dis : ben ça va te permettre de monter ce truc là. Je veux dire la patère là qu'on avait dû monter.

Chercheur : Et là ça ?

Co : Non, il, j'ai pas réussi à leur faire faire ce lien là » (Adeline, coordonnatrice ULIS, DA-CI).

Bien qu'il soit, semble-t-il, un peu tard pour ce groupe d'élèves, ballotés entre différents établissements scolaires pendant quatre ans et peu disponibles pour les apprentissages, l'expérience a pu être renouvelée en lien avec l'atelier SEGPA :

Coordonnatrice : « Alors on a essayé avec les ateliers (...). J'avais essayé avec les deux autres gamins qui étaient en groupe ERE, donc c'était l'atelier équivalent horticulture, c'est espace rural environnement... Où là, la prof me disait : bon ben, là on va répartir

Partie II - Chapitre 3. Focus sur deux dispositifs ULIS : la dynamique du projet d'orientation

les semis, euh alors ben voilà. Donc je faisais des problèmes où je prenais : ah ben Mme X avec ses élèves de 3^{ème} va répartir ses semis dans la serre au collège de XX. Ah oui, ça ressemble un peu. Bon alors après, j'ai pas, c'était pas assez élaboré, c'était euh, je pense que le boulot, il aurait

Chercheur : En fait, tu as essayé de contextualiser plus les apprentissages ?

Co : Oui, oui. Après c'est difficile de tout contextualiser » (Adeline, coordonnatrice ULIS, DA-CI).

Afin de pouvoir entrer dans des tâches, l'enseignante souligne l'importance de la compréhension de la consigne, déjà relevée précédemment par l'AVS-co, et du travail qui doit être effectué globalement pour apprendre aux élèves à la décomposer et à la décrypter :

Chercheur : « Et par rapport à la capacité à rentrer dans des tâches attendues, qu'elles soient scolaires ou de travail, est-ce que tu vois qu'ils progressent ?

Coordonnatrice : Oui

Ch : Qu'ils comprennent la demande, la consigne ?

Co : Oui, ils progressent tous. Vraiment tous. Après, au niveau de la compréhension des consignes, c'est assez aléatoire, enfin bon, il y a un travail spécifique qui est fait sur : qu'est-ce qu'on attend de toi à cette heure-ci, qu'est-ce que je t'ai demandé ?

Ch : Tu le fais ?

Co : Ça oui je le fais, mais il y a aussi des jours où... genre Gaël, aujourd'hui, on a eu un écrivain ce matin, son père change de voiture, c'est fini. On ne peut rien faire de la journée.

Ch : Donc ça c'est un problème au niveau de la concentration ?

Co : Oui, de concentration,

(...)

Ch : Il y a un problème de concentration qui fait que c'est perdu ?

Co : Mmh... Alors nous le gamin, enfin, c'est mardi, piscine, c'est, le prof dit genre : allez vous asseoir et prendre un cerceau, le gamin il a plongé... Et il a pas compris, il a pas compris pour quoi il se faisait gronder quoi, il a dit ben, et le prof m'en a parlé donc j'ai repris avec le gamin après, j'ai dit :

- Mais, comment t'expliques que quand il fallait faire ça, tu as fait ça ? - Ben j'ai cru que c'est ce qu'il fallait faire.

Partie II - Chapitre 3. Focus sur deux dispositifs ULIS : la dynamique du projet d'orientation

- *Mais qu'est-ce qu'il aurait dit si c'était vraiment ça qu'il fallait faire ? - Ben il aurait dit qu'il fallait plonger.*

- *Ben est-ce qu'il l'a dit ? - ben non » (Adeline, coordonnatrice ULIS, DA-C1).*

Ce problème de décodage de la consigne, parfois dû à un stress ou une angoisse latente comme chez Gaël, peut avoir des répercussions difficiles à gérer dans un cadre professionnel ou dans un atelier où l'utilisation d'outils et de machines nécessite une application adéquate. Parmi les obstacles à la compréhension, on peut citer celui du vocabulaire professionnel à assimiler ; naturalisé dans l'entreprise, il est utilisé couramment sans que le tuteur du stage n'anticipe forcément le besoin d'explicitation :

Coordonnatrice : « Après ça peut poser problème au niveau du vocabulaire quoi. Je pense que surtout en milieu professionnel, le garagiste, l'année dernière quand j'étais allée le voir pour les conventions tout ça, il y avait, par rapport aux tâches qu'il allait faire faire au gamin, je sais pas, changer une durite... Oui, très bien, concrètement, ça ressemble à quoi une durite ? moi je sais pas si ça fait 5cm, 10 cm, un mètre, je sais pas de quoi tu parles. Oui ça doit être un truc de la voiture quoi... Ok, je suis d'accord, mais... Donc là, au niveau des gamins, c'est des choses qui vont forcément poser souci, disons au départ, au départ je pense » (Adeline, coordonnatrice ULIS, DA-C1).

Cependant, l'enseignante observe que l'utilisation pratique permet la mémorisation kinesthésique pour certains élèves :

Coordonnatrice : « Et puis après, c'est du vocabulaire qui sera peut-être plus facilement assimilé dans la mesure où ce sera, enfin, il y en a besoin et c'est du concret quoi (...). Je me souviens de K, l'année dernière en atelier, il connaissait le nom d'outils, alors qu'il arrivait pas à retenir souris, cheval enfin des trucs comme ça quoi... Mais les outils, voilà, il s'en servait, c'est concret, (...) ça avait le temps d'être automatisé » (Adeline, coordonnatrice ULIS, DA-C1).

L'activité en atelier, dont le choix est limité, ne correspond pas nécessairement à un choix des élèves mais favorise l'accès aux apprentissages concrets comme l'exprime Claire qui décrit les tâches apprises : mettre des placos, de la laine de verre. L'organisation des stages, également préconisée par la circulaire, peut recouvrir des modalités variées. Dans ce collège, elle s'effectue dans le cadre de la SEGPA en collaboration avec la coordonnatrice de l'ULIS

qui intervient, si nécessaire, dans les démarches ou pour présenter la situation de handicap à l'entreprise d'accueil. En conséquence, les périodes de stages sont calquées sur le rythme de la SEGPA, à savoir deux périodes d'une semaine en 4^{ème} et en 3^{ème}. L'objectif principal est la mise en contact avec un contexte et une activité professionnelle permettant une première confrontation concrète des représentations (ou de l'absence de représentation) du jeune à la réalité de l'entreprise. Souvent ce stage de découverte permet une première mise en activité, comme pour Julie, qui décrit avec précision les tâches effectuées lors de sa première période de stage de 3^{ème} :

Chercheur : « Ça s'est bien passé ? Tu faisais quoi ?

Elève 3 : Euh mettre les prix. Et ranger, ben ranger dans les mag, euh ranger dans les magasins ouh là !

Ch : Oui ?

El : Ranger dans les rayons. Et toute la semaine, j'ai fait rayon scolaire, et rayon peinture.

Ch : Ah d'accord. Tu as choisi ? ou c'est eux qui t'ont

El : Ben c'est eux qui m'ont dit : il faut que, ils m'ont dit : pour le prix là, c'est pour le, ben l'objet là. On a euh... a fff euh, les pochettes, euh les pochettes pour ranger les feuilles dans les classeurs,

Ch : Oui mmh

El : Eh ben, ça c'était pour les feuilles,

Ch : Les pochettes transparentes là ?

El : Oui mais là c'était en couleur, fallait que je mette tout ça à 20 centimes. Je faisais ça : clic, clic,

Ch : Ah tu mettais les prix dessus ?

El : Oui.

Ch : Les étiquettes de prix ?

El : Oui.

Ch : C'est ça ?

El : Oh c'est, j'avais mal au, au poignet oh !

Ch : Et est-ce que ça t'a plu ?

El : Oui

Ch : Oui ? donc un magasin, c'est un projet qui pourrait te plaire ?

El : Oui, oui » (Julie, Elève 3, DA-C1).

Ou Claire qui revient d'un stage de toilettage :

Chercheur : « Tu faisais quoi ? Tu regardais ?

Elève : Je regardais couper, et puis je les séchais, je les nettoyais.

Ch : Et ça ne te dérangeait pas de faire ça ?

El : Non.

Ch : Non ? Tu te verrais bien faire ça ?

El : Moui.

Ch : Qu'est-ce que tu as trouvé de difficile ?

El : Quand elle coupait des chiens, quand ils arrêtaient pas de bouger » (Claire, élève 2, DA-C1).

Les deux jeunes filles ont alterné leurs périodes de stage, afin de pouvoir se relayer en cours dans la classe de référence pour s'entraider, développant une forme de coopération :

« Parce que j'étais en stage, parce que ma copine elle était en stage, moi je suis restée une semaine au collège, pour rattraper ses cours, et quand j'étais en stage, c'est ma copine qui a repris mes cours » (Julie, Elève 3, DA-C1).

Les modalités de préprofessionnalisation varient en fonction des opportunités du contexte comme nous pourrions le constater dans la suite de l'analyse : possibilité d'accès à une SEGPA, de conventionnement avec un établissement médico-social, ou absence d'accès à ce type d'activité, rythme et modalités des stages de découverte. Le support de l'activité s'inscrit, selon Pouyaud & Guichard (2010), dans un processus dynamique et adaptatif de la construction de soi en interaction avec un contexte. Si l'objectif en paraît ambitieux, nous pouvons l'envisager comme un processus qui peut se décliner par petites touches au rythme de l'individu en devenir.

3.2 - L'ULIS ITINÉRANTE EN LYCÉE PROFESSIONNEL : MODALITÉS DE FORMATION ET DE CERTIFICATION A L'AUNE DE LA COMPENSATION

Dans le cadre de l'ULIS itinérante en réseau, les élèves sont inscrits dans une classe de référence et d'appartenance au sein de laquelle s'effectue leur apprentissage professionnel. Celui-ci se déroule selon les modalités habituelles mais peut comporter des aménagements afférents à la situation de handicap. La mise en œuvre de la compensation pédagogique varie en fonction des contextes et des besoins individuels. Dans le cadre de l'ULIS-LP1 étudiée, il s'agit la plupart du temps d'une intervention individuelle, à un rythme régulier et formalisé sur l'emploi du temps de l'élève. Elle peut prendre des formes diverses et variées : dactylographie des cours, explication d'une notion, aide aux devoirs, écoute et aide à l'inclusion sociale, aide à l'acquisition du geste professionnel ou à l'établissement du lien entre cours professionnels pratiques et notions théoriques. Comme le souligne la coordonnatrice, certaines de ces tâches pourraient être effectuées par d'autres acteurs scolaires : enseignants, surveillants, aides humaines. Parfois de simples obstacles matériels bloquent la mise en œuvre des adaptations comme l'accès à la photocopie couleur qui n'est accordé qu'à la coordonnatrice pour des raisons budgétaires (les enseignants n'ayant eux-mêmes pas directement accès à la photocopieuse pour le noir et blanc dans ce lycée). Dans le lycée tête de réseau, l'achat d'un stylo numérique sur les fonds propres du lycée résout le besoin de transcription des cours tout en ouvrant cette possibilité à d'autres élèves, favorisant ainsi l'inclusion du jeune dans la classe :

Coordonnatrice : « Maintenant cette année en première, les cours sont plus denses, c'est plus compliqué, le rythme un peu plus important, et même s'il travaille toujours beaucoup, là maintenant il n'a plus le temps de se poser le soir pour bien reprendre les cours, donc il se fait un peu dépasser des fois, et puis au niveau de l'écrit, il a des problèmes avec ça... Et donc en fait le lycée lui a acheté un stylo numérique... Tu sais, je ne connaissais pas, tu vois le stylo il y a une pince, c'est un autre élève qui écrit bien qui lui prend et après avec un port USB, tu remets ça sur l'ordi.

Chercheur : Ah oui ! Donc en fait l'élève, il prend ses notes à lui avec le stylo là ?

Co : Avec le stylo là. Alors au début, personne ne voulait le faire parce que c'était Gabriel.

Ch : Oui

Co : Finalement, on a essayé de présenter le truc en disant : ben oui mais s'il y en a un qui se casse le bras, si jamais... Voilà, ça peut servir, on peut l'imprimer deux fois, trois

fois, hein, ben pourquoi pas ? Puis finalement, bon Gabriel est responsable du stylo, il le donne à un élève, il écrit (...). Voilà c'est des petites choses comme ça, ça c'est pas de la mauvaise volonté, parce que Gabriel, il y a de plus en plus d'écrits, il a de plus en plus de mal, alors dès fois je lui retapais ses cours mais là... Je ne peux pas lui faire du jour au lendemain, je lui prends le vendredi, je lui rends le lundi. Alors en attendant il ne les a pas le week-end, alors je lui photocopie mais ça devenait un peu compliqué ce système donc le proviseur adjoint m'a proposé ce stylo là, donc le lycée l'a acheté hein, parce que ce n'est pas par la MDPH, hein,

Ch : Ah oui ?

Co : Ben non. C'est vraiment le lycée qui a acheté ça sur ses fonds propres et qui aide Gabriel comme ça » (Soline, coordonnatrice ULIS, DA-LP1).

Au-delà de l'allègement effectif de la charge de travail, nous percevons dans le propos l'impact psychologique de la reconnaissance d'une fonction qui s'exerce dans une certaine solitude de par la position d'ambassadeur à tous les niveaux. C'est aussi dans ce sens que cette professionnelle a indiqué trouver sa place auprès de l'administration, plus qu'auprès de l'équipe enseignante dans ce lycée. Les élèves inclus travaillent souvent plus que leurs pairs pour réussir et aboutir dans leur formation, c'est le cas de Gabriel ; c'est aussi le cas de Charles, élève dyslexique qui fournit de gros efforts :

« Coordonnatrice : Mais Charles, il y a pas de souci, lui vraiment il est MDPH parce que dyslexie. Et tu vois pour le coup, il avait demandé, il a quitté XX, c'est fatigant pour lui parce qu'il bosse énormément.

Chercheur : Ah oui ?

Co : Et euh, il bosse, il bosse beaucoup,

Ch : Oui ?

Co : Il a de bons résultats, il est encouragé... C'est un des meilleurs élèves de sa classe, mais il est peu sûr de lui parce que, ben voilà, il écrit pas très très bien donc voilà. Il a le tiers temps, lecteur scripteur... Il vient de XX, donc il se lève super tôt et sa maman, elle dit : il est crevé il est crevé, il rentre le soir, il travaille, il se couche à 10h, il se lève à 5 heures du matin, il en peut plus. Ils avaient demandé un taxi, ça a été refusé. Justement par rapport à l'autonomie. Parce qu'il est assez autonome, il peut faire comme les autres ».

Résidant en zone rurale, Charles supporte des temps de transports importants tout en fournissant des efforts conséquents ; conscient de l'opportunité qui leur est offerte par la scolarisation, plusieurs de ces élèves s'investissent de manière très volontaire dans les apprentissages et font preuve d'une envie de réussir, vivant souvent à l'anxiété, à l'issue d'un parcours d'obstacles qui a sérieusement pénalisé leur itinéraire scolaire, comme nombre d'élèves en difficulté (Bautier & Rochex, 2017). Dans le cadre de cette ULIS, les adaptations sont plutôt centrées sur l'aide aux apprentissages scolaires généraux et théoriques. L'orientation prise dans l'organisation pédagogique dépend du profil du coordonnateur. Le professeur des écoles centre ses pratiques sur l'acquisition des compétences scolaires nécessaires à la passation de la certification. Il collabore à la formation professionnelle plus par des conseils aux enseignants sur la manière de prendre en compte la situation de handicap et d'adapter, que par des interventions directes. Dans un établissement, l'intervention de la coordonnatrice se passe en deux temps : des temps d'échange et d'aide individuels puis un temps d'observation des élèves dans le cadre d'une séance de travaux pratiques en cuisine de collectivité, ce qui permet de les observer en situation concrète de formation professionnelle. Nous avons assisté à l'une de ces séances. L'implication de la coordonnatrice, dans le cadre de ce TP, lui permet d'établir du lien avec les apprentissages cognitifs. Les programmes de CAP ou de Bac pro comprennent des notions théoriques à acquérir mais l'essentiel de la validation du diplôme porte sur des tâches professionnelles. Dans le cadre des contrôles en cours de formation (CCF), les exercices sont la plupart du temps contextualisés. La validation des CAP ne comprend que très peu d'épreuves terminales passées en centre d'examen, voire aucune pour certains CAP prioritaires. Les aménagements d'épreuves accordées par le service médical du rectorat peuvent comporter un allongement du temps (tiers temps), l'aide humaine d'un lecteur-scripteur ou simplement le scripteur, une lecture et/ou une reformulation de la consigne, un isolement dans une salle à part. Ces aménagements sont parfois distribués d'une manière qui n'est pas totalement cohérente avec le niveau de difficulté de l'élève, que ce soit dans un sens ou dans l'autre : la décision est prise sur la base d'un document écrit, complété par les familles, l'équipe pédagogique et un médecin, et des seuls éléments qui y sont fournis. Considérons la situation de Gabriel dont les difficultés d'accès à l'écrit sont pourtant reconnues depuis son passage à l'école élémentaire et qui dit avoir appris à lire par lui-même :

« Chercheur : Tu t'es mis à lire tout seul alors ? »

Elève : Oui. De toutes façons j'avais déjà le niveau de lecture, j'avais déjà appris au CP,

Ch : Tu faisais ça tout seul de toi-même ?

El : Tout seul. J'ai appris tout seul.

Ch : Tu trouvais les livres comment ?

El : A la bibliothèque de l'IME (...) Sans, sans demander, je les prenais... Et euh, j'me rappelle d'une anecdote, on s'est foutu de ma gueule d'ailleurs. Enfin les pionnes, enfin les éducateurs là-bas. Ils se sont foutus de ma gueule parce que elles ont dit : « c'est pas possible que t'apprennes ça, c'est pas ton niveau » (Gabriel, élève 2, DA-LP1).

Après avoir indiqué qu'il avait un scripteur dans le cadre d'une intégration de cette école élémentaire où il était alors en CLIS, il explique avoir eu son CAP sans scripteur, bénéficiant uniquement d'un tiers temps dans certaines matières. L'aspect aléatoire de ce type de compensation repose sur la mobilisation et la compétence parentale à fournir les bonnes informations aux services académiques, sur l'investissement du chef d'établissement qui renseigne et avise le dossier ainsi que sur les informations transmises par le certificat médical du médecin traitant ou d'un médecin en charge du jeune. L'aspect social de ce processus laisse entrevoir les biais qui peuvent aisément s'y glisser aux différents niveaux évoqués et recréer des formes d'injustice dans l'accès à la compensation. Cette compensation s'exerce également dans le cadre des CCF organisés par l'enseignant et pour lesquels il est le plus souvent seul maître à bord. Si la bienveillance s'y exerce souvent auprès de publics scolaires en difficulté, cela n'empêche pas toujours des processus de sélection discriminants comme l'a évoqué Marc, le directeur-adjoint de la SEGPA dont les propos ont été évoqués plus haut et que Jellab attribue à « une entrée contrariée dans le métier » (2008, p. 22). En témoignent quelques propos d'enseignants rapportés par la coordonnatrice du dispositif :

« Tu vois ici, ça se passe bien, ici ça se passe bien en général avec les collègues, bon t'en a, oui, j'ai pas eu d'accrochage avec les profs... Je sais qu'il y a deux ou trois profs avec qui j'arriverais pas à travailler parce qu'ils sont fermés ; il y en a un qui m'a dit, c'est un prof de maths, il m'a dit : tu sais, on dit les gamins autistes, mais pour moi, c'est juste des gamins qui ont, qui ont des neurones grillés à la naissance. Voilà, ça s'arrête là » (Soline, coordonnatrice ULIS, DA-LP1).

Ajoutant un peu plus loin dans l'entretien :

«Coordonnatrice : Oui enfin non sur le lycée, j'ai pas de prof qui sont, si un ou deux quand même mais bon quand on te dit : de toute façon, moi je suis payé pour évaluer pas pour adapter, moi je suis payé pour faire mon cours point à la ligne, un discours comme ça, tu peux pas, et c'est pas forcément les vieux profs qui disent ça, ça peut venir de profs assez jeunes...

Chercheur : Peut-être, qui se sentent dépassés par la situation ?

Co : Mm puis jugés, parce que s'ils se rendaient compte que si l'élève il va bien, il va mieux travailler, tout le monde va mieux travailler et tout le monde sera content quoi ! » (Soline, coordonnatrice ULIS, DA-LPI).

Dans sa fonction, l'enseignante coordonnatrice du dispositif, issue du premier degré, remplit une sorte de fonction d'interface entre ses collègues enseignants, les partenaires, la famille et le jeune. Tout en cherchant à s'impliquer de diverses manières, elle souligne l'obstacle du corporatisme en toile de fond :

« Le fait d'aller dans les classes aussi, cette année j'y suis pas allée encore, mais l'année dernière j'avais essayé d'aller dans les classes, premier degré c'est pas pareil, on a la porte tout le temps ouverte. La culture second degré c'est pas pareil, on n'a pas du tout la même formation, on n'a pas du tout les mêmes... » (Soline, coordonnatrice ULIS, DA-LPI).

Elle évoque, là encore, une question de personnes, et une plus grande facilité pour rentrer dans les petits groupes de TP professionnels, par exemple. Ce rôle d'ambassadeur, certes difficile dans un milieu peu enclin à l'accueil du handicap même si le public issu de SEGPA est constitué d'élèves aux identités disqualifiées (Crouzier, 2010 ; Jellab, 2008), s'avère néanmoins indispensable pour certains élèves (Benoit, 2013). Revenons sur la situation d'Aloys qui n'a été scolarisé en classe ou en dispositif spécialisé qu'à temps partiel jusqu'au lycée professionnel. En plus de l'aide à l'acquisition des notions fondamentales, la coordonnatrice apporte un éclairage spécifique sur ses difficultés dans des situations de professionnalisation :

Chercheur : « le fait que tu évalues des stages, ça change quelque chose ?

Coordonnatrice : Oui, le fait que, quand je discute avec le tuteur c'est un autre regard aussi. Ben tu vois on apporte un étayage, on peut apporter selon la discussion. Par exemple, Aloys, là quand on est allé au lycée XX (lieu de stage) pour refaire son

évaluation, il y a son tuteur qui me dit : « oh ben il regardait les filles », etc. « je l'ai un peu titillé », mais en fait en discutant, on s'est aperçu que la consigne, c'était à Aloys de ramasser toutes les cruches. Ramasser les cruches après le repas... Donc il passait avec son chariot, il ramassait les cruches. En fait il y avait trois nanas qui attendaient, qui terminaient leur repas, qui étaient là, qui discutaient, ben Aloys il était là, en fait il attendait la cruche quoi. Donc j'ai reparlé de ça avec le tuteur,

Ch : Donc en fait tu apportes une information sur le handicap, sur l'accompagnement ?

Co : Oui, tu vois je suis sûre qu'Aloys, il regardait pas la fille mais qu'Aloys il attendait sa cruche quoi. Puisqu'on lui avait donné la mission (...) mais il attendait, enfin je suis sûre qu'il ne s'est pas posté là pour regarder les filles, je suis sûre qu'il attendait que les filles, elles s'en aillent pour pouvoir prendre la cruche et passer à la cruche d'après quoi ! » (Soline, coordonnatrice ULIS, DA-LP1).

Cet étayage permet également d'éviter que l'élève soit pénalisé par rapport à son travail en raison d'une incompréhension du tuteur :

« s'il (le tuteur) dit : « là il traine ou il a stoppé, il a pas fait son travail », là j'apporte un étayage en disant : « ben si, il faisait complètement son travail, parce qu'il attendait la cruche, et il n'a pas pensé à autre chose comme un autre élève aurait pu penser : ben tiens je vais essayer de taper la discute avec, avec les élèves et tout, non Aloys lui pour le coup, il était bien dans sa consigne et dans son travail ». (...) Et puis le fait d'avoir voilà une croix : rester dans la tâche ou rester dans la consigne, très satisfaisant, satisfaisant, insatisfaisant, pour le coup c'était très satisfaisant puisqu'il était vraiment dans sa consigne. (Soline, coordonnatrice ULIS, DA-LP1).

Dans d'autres situations au contraire, l'enseignante va plutôt donner l'indication de stimuler l'élève et de manifester des exigences adaptées à son égard. Dans le cadre de l'établissement adapté, Aloys est scolarisé dans un environnement bienveillant à effectif modéré ; le groupe restreint lui permet d'acquérir des compétences en toute sécurité, comme le décrit une enseignante en matière professionnelle :

« Alors en fait, en première année, on travaille beaucoup sur des techniques d'entretien manuel. Donc là Aloys il avance à son rythme, c'est déjà arrivé au début que je me rende compte qu'il avait de grandes difficultés euh... ergonomiques, enfin c'est pas vraiment ergonomiques, mais au niveau de la position des mains sur un balai, par exemple, j'ai voulu lui montrer, plusieurs fois, puis j'me suis dit : il arrive pas, j'vais le laisser, j'vais pas le... brusquer, puis le bloquer ... et finalement, ce que je remarque, c'est qu'il observe ses camarades, il écoute, il entend tout et après, avec du recul, il va

réutiliser les informations et il va les appliquer. Donc ben finalement, il a, il continue à avancer, à son rythme mais il avance comme tous les, ses camarades de la classe. Il a un petit temps, finalement, d'adaptation mais après, la séance d'après, il réapplique tout. Du coup pour la première année, bon moi je, j'la vois normalement ; par contre la deuxième année on va utiliser, tout ce qui est technique, mécanisée, euh autolaveuse et surtout monobrosse, et c'est là où il va peut-être rencontrer des difficultés, euh ... et qu'il aura peut-être besoin d'un peu plus de temps » (Professeur de matière professionnelle, DA-EREA).

Par ailleurs, cette enseignante souligne qu'il a les mêmes difficultés que ses camarades dans l'acquisition des savoirs associés comme des notions de chimie par exemple. Les différentes situations évoquées mettent en avant comment, dans un contexte donné, la compensation du handicap peut s'opérationnaliser en situation de scolarisation et de certification professionnalisantes. La dimension itinérante de l'ULIS, dans un contexte rural, permet aux élèves d'accéder à différents établissements en fonction d'un choix de formation et d'y être néanmoins accompagnés. Tous les coordonnateurs n'envisagent pas leur fonction selon les mêmes priorités d'action, selon leur appartenance de départ, premier ou second degré, enseignement général ou professionnel, professeur des écoles (PE) ou professeur en lycée professionnel (PLP). Ainsi nous verrons à travers d'autres exemples, que certains préféreront mettre l'accent sur les compétences directement professionnelles que sur les apprentissages plus généraux, comme l'évoquaient les propos de l'enseignante chargée de mission en ULIS précédemment cités²⁸⁸. Après avoir évoqué les processus socialisants et les aspects formatifs de la scolarisation dans le cadre du dispositif ULIS en second degré, focalisons-nous sur les processus d'orientation en cours et les obstacles qui peuvent les freiner afin que des perspectives s'ouvrent en vue d'un projet de formation effectif et d'une future insertion professionnelle.

3.3 - LES PERSPECTIVES D'ORIENTATION ET DE FORMATION : PROCESSUS EN ŒUVRE

Afin que les jeunes scolarisés dans le cadre de l'ULIS puissent se projeter vers un ailleurs et accrocher un projet d'orientation et de formation ou d'insertion professionnelle, des processus

²⁸⁸ chapitre 2, section 2.2.4.

interagissent à différents niveaux ; que ce soit sur le plan des représentations des élèves, ou sur celui de l'investissement et des actions mises en œuvre par les élèves et les différents adultes impliqués auprès d'eux, il s'agit de prendre en considération l'ensemble des diverses interactions qui aboutissent à une décision (Boutinet, 2007 ; Dubar, 2010 ; Jacques, 2015 ; Pouyaud & Guichard, 2010).

3.3.1 - Projections d'avenir versus réalisme de l'à-venir

Comment les projections d'avenir des jeunes et de leurs familles s'harmonisent-elles ou se heurtent-elles à celles des professionnels en charge d'accompagner ces élèves ? Nous chercherons d'abord à vérifier si les élèves, rencontrés au sein de ces deux dispositifs et dont les parcours scolaires ont été semés d'obstacles, réussissent à se projeter dans un « à-venir » à court ou à moyen terme.

a) Au collège

L'ULIS du collège 1 n'accueille pas d'élève de 3^{ème} et un seul élève de 4^{ème} lors de notre première année d'enquête mais nous avons pu suivre l'évolution de trois élèves de 5^{ème} et d'un élève de 4^{ème} au cours de deux années scolaires. Lors du premier entretien, les élèves de 5^{ème} ne sont pas encore confrontés à l'urgence de l'orientation et vivent leur existence de collégiens relativement sereinement. Gaël n'a pas du tout identifié les premières activités du PIIODMEP. Il a visité l'établissement adapté lors d'une visite à un autre jeune avec son éducatrice du SESSAD ; il a compris qu'on y apprenait la menuiserie et la peinture et a vu « des petites chaises qu'ils ont fait, c'était beau ». Pour lui c'est une école « de grands ». Quand on lui pose la question du métier qu'il aimerait faire, il énumère une liste très enfantine : routier, agriculteur, police... des métiers de garçon, dans la représentation traditionnelle. Claire n'a pas non plus de souvenir du PIIODMEP à ce moment là mais elle dit vouloir devenir esthéticienne ; soignée, réservée et douce, elle ne sait pas comment on devient esthéticienne, si ce n'est qu'il faut « beaucoup travailler ». Sa deuxième idée est la coiffure, ce qui indique un domaine d'intérêt, les soins de beauté. Julie, au contraire, a déjà une idée précise : devenir caissière dans un supermarché. Elle dit se rendre régulièrement au supermarché voisin pour observer comment « ils travaillent » et « rangent les rayons » ; c'est sa maman qui lui a suggéré. Elle se souvient d'une séance de découverte des métiers où elle avait cherché comment on fait pour devenir pompier, probablement par simple curiosité. Pour

ces trois élèves, la projection se situe à des stades différents : encore très enfantine et sans réel ancrage dans le réel pour Guillaume, un peu plus définie avec une première anticipation vers un possible devenir (sans qu'elle ait concrètement cherché à en vérifier la faisabilité) pour Claire, précise et déjà en cours de maturation pour Julie.

Lors du deuxième entretien qui a lieu en janvier de l'année de 4^{ème}, les élèves participent aux ateliers de SEGPA (habitat et horticulture) et ont déjà effectué un stage d'une semaine en entreprise. Gaël semble avoir une idée plus précise : la ferme. Il est néanmoins difficile d'établir un lien entre cette idée et les démarches en cours puisqu'il vient de faire un stage en mécanique. La ferme semble sortir de nulle part et ce n'est qu'au bout de divers détours et d'un long jeu de questions-réponses auquel Gaël se prête volontiers, que nous comprenons que cette idée pourrait venir d'une visite effectuée dans une ferme avec son papa :

Chercheur : « Alors c'est quoi tes idées ?

Elève : Faire à la ferme.

Ch : Tu voudrais travailler à la ferme ?

El : Oui.

Ch : C'est depuis quand que tu aimerais faire ça ?

El : Au mois de juin.

Ch : Tu as fait un stage au mois de juin ?

El : Non au mois de janvier, j'ai fait. A mécanique, à mécanicien.

Ch : D'accord. Mais au mois de juin, qu'est-ce qui s'est passé alors ?

Silence...

Ch : Tu dis que tu aimerais faire à la ferme depuis le mois de juin,

El : Oui j'aime bien.

Ch : Tu as été dans une ferme ?

El : Non

Ch : Qu'est-ce qui t'a donné l'idée alors ?

El : Ben il y a des animaux. Il y a des, on peut faire du blé, on peut faire...

Ch : Ou est-ce que tu as vu ça ? est-ce que tu as, est-ce qu'en classe vous avez fait du travail avec C. ou avec ta classe, tu es en 4^{ème} là ?

El : Oui.

Partie II - Chapitre 3. Focus sur deux dispositifs ULIS : la dynamique du projet d'orientation

Ch : Est-ce que vous avez fait un travail sur votre orientation ? sur les métiers ? sur tout ça ?

El : Mmh, mmmh (négatif)

(La conversation se poursuit pour tenter de l'aider à se souvenir par diverses questions des activités du PIIODMEP...)

Ch : Tu ne te rappelles de rien du tout. Alors comment tu as eu l'idée d'avoir envie de travailler à la ferme ?

El : Ben j'aime bien.

Ch : Mais tu as déjà vu une ferme ?

El : Ben oui.

Ch : Ou ça alors ?

El : Euh...

Ch : Près de chez toi ?

El : Non, à, à... je sais plus c'était où. Fl. Non... Ah non, oh je sais plus !

Ch : C'était avec qui ?

El : Euh

Ch : Ta famille ?

El : Avec mon père, il y a mon père et moi. Avec un autre copain. Mon père il connaît.

Ch : Vous êtes allés visiter une ferme ?

El : Oui.

Ch : Au mois de juin ?

El : Oui.

Ch : D'accord. Et ça t'a donné envie de faire ça ?

El : Mmh... » (Gaël, élève 1, DA-C1).

À ce stade de la conversation, il devient difficile de discerner ce qui vient de l'élève ou ce qui lui est suggéré. Nous apprendrons un peu plus tard, lors d'un entretien avec la coordonnatrice, que l'éducatrice du SESSAD de Gaël a proposé un stage à la ferme, en pensant que cette

activité pouvait lui convenir et qu'elle le verrait bien travailler avec des animaux. Cette idée, exprimée par des mots-phrases (les animaux, le blé) ne s'inscrit dans aucun ancrage dans le réel, ni aucune représentation des tâches concrètes qui pourraient y être effectuées. Elle semble plutôt reposer sur l'idée de l'éducatrice que l'environnement naturel peut être porteur pour ce jeune, sans préciser comment il pourrait trouver sa place dans un environnement de travail qui demande une certaine autonomie quant à la prise de conscience des risques et aux comportements adéquats à établir avec des animaux.

Claire a tranquillement évolué dans son projet en une année. Elle n'a toujours pas de souvenir des activités de découverte des métiers et peine à exprimer ce qui l'a amenée à changer d'idée, puisqu'elle a fait son stage dans un cabinet de toilettage pour chiens, si ce n'est qu'elle a « un peu grandi » et que sa maman lui a dit « qu'elle la verrait bien avec les animaux ». En témoigne quelques extraits d'un dialogue au cours duquel Claire peine à formuler l'articulation entre son idée de départ et son choix de stage :

Chercheur : « Parce que qu'est-ce qui t'a fait changer d'idée, dans le sens : pourquoi tu ne veux plus faire esthéticienne ? »

Elève : Ben depuis que j'ai fait mon stage.

Ch : Ton stage avec les animaux ?

El : Oui au salon de toilettage.

Ch : Mais tu n'avais pas envie de faire un stage dans l'esthétique ?

El : Si, mais...

Ch : Tu n'as pas trouvé ?

El : Non.

Ch : Et tu as cherché dans des salons d'esthétique ?

El : Oui.

Ch : Et puis ?

El : Ben je crois qu'il y en a un à XX.

Ch : Oui et tu as demandé à XX ?

El : Non pas encore.

(...)

Partie II - Chapitre 3. Focus sur deux dispositifs ULIS : la dynamique du projet d'orientation

En réalité Claire n'a pas été jusqu'à la demande, ce projet de devenir esthéticienne est resté au stade du rêve, mais elle a concrétisé sa recherche de stage :

Ch : Ah... parce que c'est qui a cherché ton stage, c'est ta maman ou c'est toi ?

El : C'est moi.

Ch : Ok. Mais tu as cherché avec ta maman ou toute seule ?

El : Toute seule.

(...)

Ch : Alors tu es allée voir au salon de coiffure ?

El : Oui.

(...)

Ch : Et alors qu'est-ce qui t'a donné l'idée là, c'est ta maman, elle t'a dit : moi je te vois bien avec des animaux ?

El : Oui.

Ch : Mais est-ce que toi tu avais envie de travailler avec des animaux ?

El : Oui.

Ch : Est-ce que tu aimes les animaux ?

El : Oui

Ch : Tu, tu connais comment les animaux ?

El : Ben leur caractère, s'ils sont gentils ou méchants,

Ch : Tu en as à la maison ?

El : Oui

Ch : Tu as quoi à la maison ?

El : Un chien et deux chats.

Ch : Ah d'accord. Et tu t'en occupes ?

El : Mmh, oui.

Ch : Tu aimes bien ?

El : Oui » (Claire, élève 2, DA-CI). `

Le stage correspond à un centre d'intérêt du quotidien de Claire et a néanmoins influencé ses projections quant à son avenir, contrairement à Gaël qui n'a semblé établir aucun lien entre

les deux ; cette difficulté à établir des liens a d'ailleurs été évoquée précédemment au sujet de ses difficultés cognitives.

Julie, toujours très concrète, se souvient d'être allée sur le site des métiers avec la documentaliste. Inscrite dans la poursuite de son projet, elle a effectué son stage en supermarché et vient de formuler qu'elle n'a vraiment pas d'autre idée :

Chercheur : « Parce que sinon ton projet, plus tard pour travailler tu te vois faire quoi ?

Elève : Ranger les rayons, aller voir, ben les, faire un petit peu la caisse et c'est tout.

Ch : Donc c'est toujours ton projet d'aller dans un magasin ?

El : Mmh

Ch : Alors tu as dit : peut-être tu vas changer. Tu as des autres idées ?

El : Ben non, mais je sais pas quoi faire. Ben l'autre, peut-être dans, je vais changer mais je sais pas c'est quoi. Peut-être dans l'autre stage, je vais prendre ben l'autre, je vais changer. Et si j'aime bien l'autre eh ben j'arrête.

Ch : Alors tu vas changer, c'est à dire, tu voudrais voir un autre métier ?

El : Oui

Ch : Ou un autre magasin ?

El : Un autre métier ou un autre magasin.

Ch : Tu sais pas ?

El : Non.

(...)

Ch : Tu fais quoi en atelier ?

El : Euh je fabrique une maison.

Ch : Ah oui, habitat. Est-ce que ça t'intéresse ?

El : Non. Non, non. (rire)

Ch : Tu ne veux pas travailler là-dedans ?

El : Non.

À la question de savoir si elle parle de son projet avec la coordonnatrice ou la documentaliste elle répond négativement, puis nous poursuivons en évoquant son stage :

Ch : Et donc comment tu as trouvé ça ? quand tu as été en stage ?

Partie II - Chapitre 3. Focus sur deux dispositifs ULIS : la dynamique du projet d'orientation

El : Bien !

Ch : Ça t'a plu ?

El : Oui.

Elle liste les tâches que nous avons évoquées précédemment (rangement de pochettes, mise des étiquettes de prix...). La conversation se poursuit :

Ch : Et est-ce que ça t'a plu ?

El : Oui

Ch : Oui ? donc un magasin, c'est un projet qui pourrait te plaire ?

El : Oui, oui.

Ch : Et puis sinon, tu aurais des autres idées si tu veux changer, si tu veux essayer autre chose ?

El : Euh oui mais si j'aime pas l'autre ben, je garde le magasin.

Ch : D'accord. Et ce serait quoi l'autre idée ?

El : ... je sais pas...

Ch : Ah. Alors en fait on t'a peut-être proposé de voir autre chose mais en fait tu n'as pas trop d'autre idée ?

El : Non, oui.

Ch : Qui c'est qui t'a proposé de faire autre chose ?

El : Mme X (coordonnatrice).

(...)

Ch : Mais pour l'instant toi tu n'as pas trop d'autre idée ?

El : Non.

Ch : Est-ce que tu sais ce qu'il faut faire comme formation pour aller travailler dans un magasin ?

El : Non. J'sais pas.

Ch : Tu ne sais pas ?

El : Non.

Ch : L'année prochaine, tu vas encore faire au moins un ou deux stage ?

El : Mmh, le dernier, on est obligé de faire deux stages, ben le stage en janvier et le stage en juin.

Partie II - Chapitre 3. Focus sur deux dispositifs ULIS : la dynamique du projet d'orientation

(...)

Ch : Et tu, tu ne sais pas encore dans quelle école tu pourrais aller si tu veux faire vente ?

El : Oui

Ch : Ben c'est bien tu as déjà des idées ?

El : Moui

La fin de l'entretien porte sur l'autonomie et apporte une autre piste possible :

El : Ben vendredi soir, quand j'ai terminé mon stage, j'ai acheté des trucs pour euh une personne âgée, et après j'ai pris les courses pour les ramener.

Ch : Ah donc, tu aimes bien rendre service aussi alors ? ça pourrait être une piste aussi ça pour un métier, non ?

El : Mmh

Ch : Faire un métier pour aider les personnes, ça te plairait ? ça pourrait te plaire ?

El : Oh oui.

Ch : Avec les personnes âgées ?

El : Ben,

Ch : Peut-être ça peut être une idée de stage aussi ?

El : Mmh » (elle rit) ... (Julie, élève 3, DA-C1).

En 4^{ème}, Noé évoquait la cuisine et l'informatique comme domaines d'intérêt, lors de notre première rencontre. Il a bien identifié les séances de découverte des métiers et a visité le site de l'ONISEP. Comme il ne présente pas de troubles des fonctions cognitives à proprement parler mais plutôt des troubles spécifiques du langage (TSL), il est inclus dans pratiquement tous les cours de sa classe d'appartenance et n'est pas allé en stage en 4^{ème}. Il a visité des établissements ; un lycée technologique lui « a bien plu » mais le lien avec une éventuelle formation ne semble pas évident. Il semble s'intéresser principalement à l'informatique. Lors du second entretien, il est en 3^{ème} et s'intéresse à ce moment là à l'électricité et la maçonnerie. Il s'identifie à son frère ; c'est dans son entreprise de maçonnerie qu'il a effectué son stage :

Chercheur : « Qu'est-ce qui te plairait ? Dans la maçonnerie ?

Elève : Ben c'est de bouger, pas rester assis quoi.

Partie II - Chapitre 3. Focus sur deux dispositifs ULIS : la dynamique du projet d'orientation

Ch : Donc de faire un métier où on est actif,

El : Oui voilà,

Ch : Il y a plein de métiers où on bouge ?(...) Est-ce qu'il y a d'autres choses qui te plaisent spécialement dans la maçonnerie ?

El : Ben comment ça ?

Ch : Ben je sais pas, est-ce qu'il y a des choses que tu aimes faire par exemple qui, dans la maçonnerie,

El : Ben après moi je sais pas faire grand-chose mais j'aimerais bien apprendre à faire des choses,

Ch : Oui ? Et, qu'est-ce que tu penses qui te plairait de faire de la maçonnerie ?

El : Ben faire des, construire des maisons, des toits,

Ch : Construire ça te plairait ?

El : Ben oui,

Ch : Et c'est parce que ton frère il fait ça ou c'est parce que toi tu aimerais vraiment bien ?

El : Ben oui, parce que ben, il en avait parlé puis ben moi je voulais voir comme il m'en avait parlé, j'avais trouvé que c'était bien mais après je voulais faire le stage là-haut pour voir si vraiment ça me plaisait, ben puis ça m'a plu quoi.

Ch : Et tu vas aller dans, tu sais déjà dans quelle école tu penses aller après la 3^{ème} ?

El : Euh ben soit au CFA, un apprentissage ou soit dans une école où je serai interne, c'est pas ici, c'est je sais plus où (Noé, élève 4, DA-CI).

Nous savons que Noé est pris dans une problématique familiale difficile et le phénomène identificatoire lui permet de s'anticiper dans un futur métier, qui est aussi celui de son frère. Démotivé en classe, il est en phase de décrochage au cours de cette année de 3^{ème}, mais se projette néanmoins dans un ailleurs qui lui permettrait de « construire des maisons, des toits », et peut-être exprime-t-il ici quelque chose de sa problématique personnelle. À travers ces analyses descriptives détaillées des représentations que nous avons pu collecter auprès des jeunes lors des entretiens, nous observons un processus en cours, qui peut être encore très immature pour Gaël, en ébauche pour Claire, perturbé par une histoire difficile pour Noé ou déjà plus élaboré pour Julie. Hormis le cas de Gaël, cet état des lieux paraît refléter la réalité

de l'ensemble d'une classe d'âge dont les jeunes porteurs de TFC diffèrent assez peu sur ce plan : à peine sortis de l'enfance, on leur demande d'imaginer un avenir professionnel dont la majorité de leurs pairs destinés au lycée général et technologique n'ont pas à se préoccuper. En effet, comme l'avancent Lacoste, Esparbès-Pistre et Tap (2005), le choix d'orientation est exigé plus ou moins tôt selon le niveau de performances scolaires, la réussite scolaire permettant de le différer d'autant.

b) Au lycée professionnel

Concernant les élèves du lycée professionnel, la mise en activité permet une confirmation ou un infléchissement des représentations au sujet de la formation choisie et de la suite à y donner. Pour Aloys, la section (MHL) correspond à son troisième vœu. Il aurait souhaité « magasinier » (AEM) mais, d'après l'enseignant référent, ce choix a été refusé par l'inspectrice ASH, en raison du risque afférent aux machines dangereuses. Cependant, à la question de savoir si finalement ce travail l'intéresse, Aloys répond « oui ». Comme le remarque son enseignante d'hygiène des locaux, il s'investit dans son travail de manière très appliquée. La première année, il ne semble pas encore en capacité de se projeter vers un emploi dans ce domaine, il dit « qu'il ne sait pas » s'il aimerait travailler dans ce domaine, « peut-être bien ». Lors d'un second entretien en novembre de la deuxième année, il reste sur le même type de réponse, ne sachant pas non plus évaluer s'il fait du bon travail, bien que cela vienne de lui être dit en réunion de suivi de scolarisation (à laquelle nous avons assisté). Les réponses d'Aloys sont laconiques, c'est un adolescent peu verbal et présentant un fort autisme. Ce qui lui plaît, c'est l'utilisation de l'autolaveuse, qui confirme son attrait pour les machines, exprimé dans son premier choix. Il a également peu confiance en lui mais sait parfois s'affirmer pour exprimer ses choix :

Chercheur : « Est-ce que tu aimerais bien faire un autre CAP ? ou travailler ? »

Elève : Euh ...

Ch : Ou bien travailler dans, tu vois travailler comme les gens qui vont travailler pour gagner leur argent ?

El : Si mais je, je ... je ne sais pas si je pourrai.

Ch : Tu sais pas si tu pourras ?

El : Oui

Ch : Parce que ce serait trop dur ?

El : Euh je sais pas si, l'endroit que je pourrai travailler.

Ch : D'accord. Donc tu sais pas dans quel endroit, et si par exemple, tu trouves un endroit, que tu cherches avec Mylène (éducatrice) et que tu trouves un endroit, est-ce que tu préfères travailler ou refaire un autre CAP ?

El : Travailler.

Ch : Travailler, tu aimerais bien ?

El : Oui, je pense bien.

Ch : Tu aimerais bien travailler ?

El : Oui

Ch : Tu préfères que retourner à l'école ?

El : Non. Je veux plus retourner à l'école.

Ch : Tu veux plus retourner à l'école après ?

El : Non, non.

Ch : Même à l'EREA ?

El : Non » (Aloys, élève I, DA-LPI).

Bien qu'il soit peu verbal, Aloys sait exprimer son choix mais rencontre de grandes difficultés à « s'anticiper autre » ou ailleurs, même si l'entrée par l'activité l'y aide (Jacques, 2015, p. 159). Il peine à s'imaginer dans un emploi à venir, mais peut dire qu'il ne veut plus aller à l'école, peut-être pour des raisons sociales : la coordonnatrice exprime à son sujet qu'il lui est difficile de supporter l'environnement de la collectivité. Pour Gabriel, qui s'est rebellé à l'IME où il considère qu'il n'était pas à sa place, le CAP a représenté une issue de secours scolaire. Il se projetait d'abord vers un métier agricole à l'instar de son père. Mais ce jeune manifeste un décalage culturel avec son milieu familial, se passionne pour l'histoire et la lecture, ce que ses parents acceptent sans forcément comprendre, d'après ce propos de la coordonnatrice :

Coordonnatrice : « euh il se doute bien qu'il y a quelque chose qui ne va pas avec son, enfin

Chercheur : Qu'il y a un fonctionnement particulier ?

Co : Que son gamin, il est en décalage, ' ben il lit des livres !', il me dit : 'il lit des livres ! il est cultivé, j'dis bon ben si il a envie de faire ça, ça sert à rien mais tant pis j'le laisse'.

(rires)

j'lui dis : 'ben oui il fait de mal à personne effectivement !' Mais tu vois il est, bon ben 's'il a envie de lire des trucs qui servent à rien, qui ne lui serviront jamais dans la vie' » (Soline, Coordonnatrice ULIS, DA-LP1).

D'après Gabriel, à l'IME, la seule possibilité qu'on offre aux jeunes est de continuer en milieu spécialisé ; on ne leur donne pas le choix d'un « vrai diplôme » dit-il, en appuyant son propos par l'exemple d'un autre jeune :

Elève : « Par exemple sans, j'ai un copain, qui prend le train avec moi, ça fait que un mois, enfin un mois et les semaines qui sont passées, qu'il travaille, mais il travaille en CAT. Il a été à XX, il était à l'IME avec moi. Enfin à l'IME avant moi mais je l'ai connu d'avant. Mais le, le pauvre gamin, ben il a 20 ans maintenant mais (...) il a eu beaucoup de problèmes scolaires, ils l'ont foutu dans des classes qu'ils appellent « classe verte, classe machin » ... « classe, classe bidule »... Enfin des noms qui ne servent pas à grand'chose puisqu'ils apprennent la même chose. Alors ils te baragouinent les trucs-là même si t'as compris. Et lui, il avait compris sauf qu'ils l'ont pas, ils l'ont pas mis dans des collèges, ils l'ont pas mis machin, et ... maintenant il est autonome (...), un peu tête en l'air sûr, ..., Ben il est dans un CAT, et puis euh... C'est, pour lui c'est le plafond de verre quoi. Y en a plein des jeunes que, qui sont à l'IME, c'est le plafond, c'est le plafond de verre,

Chercheur : Il a quel âge ce jeune ?

El : Il a 20 ans.

Ch : Et il peut pas refaire une formation ?

El : Ben non, ben non. Il est, il est obligé de suivre ce que, ce qu'on lui a donné depuis le début. C'est comme un verrou. Vous voyez ? ... C'est ce qui se passe ! » (Gabriel, élève 2, DA-LP1).

Nous percevons dans le propos de cet élève scolarisé en seconde pro, dont le rêve serait de « faire une faculté d'histoire », une représentation très dépréciative du milieu protégé, renforcée par des images fortes comme celle du « plafond de verre » ou du « verrou », qui rappellent les témoignages évoqués dans l'enquête, déjà ancienne, de Nicole Diederich (1990/2004). Ce projet paraît difficilement envisageable à la coordonnatrice qui rappelle le peu de probabilité d'accéder à l'université en venant de Bac pro.

Cindy a passé une année en CAP soigneur d'équidés ; la formation lui plaisait mais elle n'a pas réussi à faire face aux exigences scolaires requises. Elle s'est dirigée vers la filière MHL

sur l'avis d'un copain et évoque assez peu si cette filière lui plaît ou pas. L'entretien se centre plutôt sur ses difficultés scolaires. Elle est assez inhibée et la coordonnatrice prend souvent la parole à sa place. Cependant, sa réussite en stage, où elle a trouvé une bonne entente au sein de l'équipe d'accueil, la valorise, ce qui est un point essentiel. Elle semble également se plaire dans les tâches pratiques qu'elle liste, en soulignant avec plaisir qu'elle « a fait plein de choses ». Cindy ne se projette pas au-delà du CAP au moment de notre entretien (fin de première année).

Chercheur : « Tu veux aller directement travailler ou peut-être demander un bac pro ?

Elève : oh j'en sais rien.

Coordonnatrice : pour l'instant, on voit au jour le jour hein ?

Elève : oui voilà !

Co : déjà je pense que quand elle est arrivée ici, elle avait déjà du mal de se projeter sur l'année entière,

Ch : oui d'accord.

Co : Et le CAP encore moins. Là maintenant, on vise vraiment le CAP.

El : oui oui

Ch : donc ça c'est le chemin que tu as fait cette année ? C'est que maintenant, tu vois le CAP et tu, tu vises cet objectif là,

El : oui

Ch : et tu mets le paquet pour avoir ton CAP ?

El : oh oui oui » (Cindy, Elève 3, DA-LP1).

La mise en activité, dans le cadre d'une formation effective dont l'enjeu reste la certification, permet que le projet de ces jeunes s'incarne dans la réalité du quotidien et qu'ils prennent conscience de ce qui leur convient ou non, de leurs points forts et de leurs limites. Alors qu'en filière générale, ce n'est pas vers un métier que l'on demande à la plupart des élèves de se projeter mais vers un projet d'études en adéquation avec leurs propres capacités (Lacoste, Esparbès-Pistre & Tap, 2005), on exige de ceux dont les capacités cognitives sont considérées comme limitées, d'élaborer en deux ou trois ans un projet d'avenir professionnel viable, sous peine de se trouver relégué, soit dans la filière protégée qui ne peut absorber tous les flux de sortants, soit, à domicile, sans solution. Nous retrouvons ici une forme d'injonction paradoxale au choix dans des conditions extrêmement contraintes pour les élèves relevant de

l'ULIS (Boutinet, 2001 ; Midelet, 2015). Voyons à présent, à partir de ces premiers exemples, comment se déroule la mise en action concrète du processus d'orientation.

3.2.2 - Le projet en action : observations des processus en œuvre

De quelle manière les représentations évoquées ci-dessus se mettent-elles en action, se confrontent-elles au réel pour permettre au jeune, à travers ces interactions, d'évoluer favorablement vers un projet viable ? Considérons les processus en cours dans les projets des élèves rencontrés au sein de ces deux dispositifs, en croisant leurs discours avec ceux des coordonnateurs.

a) Au collège

Pour Gaël, les suggestions de stage viennent plutôt de son entourage, particulièrement de son éducatrice SESSAD, qui s'implique beaucoup sur cette question. Comme nous l'avons déjà évoqué, Gaël n'établit pas vraiment de lien entre le projet et les démarches effectuées. Après avoir évoqué la ferme, il revient sur son stage en mécanique ; le propos est peu cohérent :

Chercheur : La mécanique c'est dur ?

Elève : La mécanique oui. C'est dur hein, je comprends rien.

Ch : Alors comment tu as choisi ton stage cette année ? est-ce que tu as déjà fait plusieurs stages ou un seul ?

El : Un seul.

(...)

Ch : Et comment tu as choisi ce stage ?

silence ...

Ch : Qui c'est qui a eu l'idée ?

El : Ben c'est moi.

Ch : C'est près de là où tu habites ?

El : Non, j'habite à XX.

Ch : Tu habites à XX. alors comment tu as eu d'aller

El : C'était mon père qui m'a ramené. C'est mon père.`

Partie II - Chapitre 3. Focus sur deux dispositifs ULIS : la dynamique du projet d'orientation

(...)

Ch : D'accord et toi tu avais envie d'aller dans un garage ?

El : Oui... Maintenant j'aime bien, maintenant.

Ch : Et comment tu as trouvé ce stage ?

El : Mmh, c'est dur un peu.

Ch : C'est dur ?

El : Oui, oui.

Ch : Qu'est-ce qui était dur ?

El : A réparer... à comprendre les consignes, euh... voilà.

CH : Parce que tu as travaillé ou tu as regardé ?

El : Travaillé un peu.

(...)

Ch : Aider à réparer un pot d'échappement ?

El : Oui.

Ch : Et tu as trouvé ça difficile ?

El : Oui.

(...)

Ch : Est-ce que tu aimerais apprendre ça ?

El : Non.

Ch : Tu n'as plus envie ?

El : Non.

Ch : Pourquoi tu n'as plus envie ? tu sais ?

El : Non.

Nous constatons une forme d'ambivalence du propos qui donne à penser que cette expérience reste comme extérieure à Gaël et qu'il ne se l'est pas vraiment appropriée : il a eu l'idée mais en fait, c'est son père ; il aime bien mais c'était dur, et finalement il n'a pas envie d'apprendre ça. Ce propos traduit le retour d'un stage dans l'entreprise de son papa qui s'est plutôt mal passé selon la coordonnatrice. Lors de la demande, le père de Gaël n'a pas évoqué la question

du handicap malgré la proposition de la coordonnatrice de téléphoner pour l'expliquer. Nous analysons le processus à travers les extraits d'un entretien avec la coordonnatrice :

Coordonnatrice : « Donc elle (prof de SEGPA) leur a demandé de chercher un stage, Gaël a dit : « ben, moi j'ai trouvé, je vais dans l'entreprise de mon papa, c'est une entreprise qui répare des machines » etc. donc ok très bien, convention très bien. Et puis la prof me dit : ben écoute par rapport à Gaël, euh est-ce que tu pourras appeler pour expliquer son handicap parce que moi j'ai peur de me tromper, tu sais mieux... Donc pas de souci. Et puis je vois les parents, je vois la maman, donc je lui explique, je lui dis : ben par rapport au handicap de Gaël, comme c'est dans l'entreprise de votre mari, est-ce que votre mari en a déjà parlé, est-ce que vous voulez que j'appelle pour expliquer ? Elle me dit : « non, non, c'est bon, mon mari va le faire ». Donc bon, puis j'étais un petit peu embêtée, je me dis : oh ils vont peut-être pas le faire, j'en parle à l'éducatrice. Je dis : ben voilà, je lui explique la situation, elle me dit : « écoute, ils prennent la responsabilité, il faut les laisser faire, vous ne faites rien, on verra bien comment ça se passe ».

La coordonnatrice se range à cet avis de l'éducatrice, peut-être pour ne pas empiéter sur le lieu professionnel du père de l'élève. Le père comptait sur un tuteur bienveillant qui a quitté l'entreprise juste avant le début du stage ; cette absence d'information crée un malentendu :

Coordonnatrice : « Gaël va en stage, j'appelle le mercredi. Donc au bout de 3 jours de stage, voilà. Je tombe sur un monsieur là-bas, je dis : ben voilà, je suis la professeure de Gaël, je voudrais savoir comment se passe son stage : « ah très très bien, très très très bien ». Je dis : ah bon, et est-ce que je peux en savoir un petit peu plus, qu'est-ce qu'il fait ? « Oh ben il est dans les ateliers, il fait de la mécanique ». –ah bon, et ça se passe comment ? « Ah très très bien » -Je dis : il comprend tout ce qui est demandé ? « Ah oui, oui, oui ». –Il fait tout ce qui est demandé ? « Ah oui, oui, oui ». (...)

La coordonnatrice tient à clarifier la situation :

Et là je me dis : quoi ? Gaël ? mécanique, atelier, je me dis c'est pas enfin... alors j'explique au monsieur, je dis : écoutez, je suis un petit peu surprise, est-ce que vous êtes au courant de la situation de Gaël ? « Ah pas du tout. ». –Je dis : ben Gaël, il est dans un dispositif particulier, il a un handicap, il a des, des gros problèmes de compréhension, donc je suis un petit peu surprise de savoir qu'en mécanique tout va bien, et que d'après vous, il a tout compris. Donc là le gars, il s'est un petit peu, il me dit : « Ben non, en fait c'est pas moi qui m'en occupe, mais j'ai pas trop vu mais vu qu'on m'a rien dit, c'est que tout va bien ». Et du coup, là il savait plus trop. Bon, la discussion s'achève et là j'ai, euh l'éducatrice me laisse un message. Donc je la rappelle.

Finalement le stage se passe mal aux dépens de Gaël qui n'a pas les éléments pour comprendre ce qui lui arrive ; la coordonnatrice reçoit l'information par l'éducatrice, avec qui la mère communique facilement :

Hier ça faisait deux jours que Gaël passait sa journée au froid, il a fait de la mécanique, il comprend rien, il s'ennuie, personne ne s'occupe de lui, la personne qui devait s'occuper de lui, euh qui était une personne bienveillante que le papa avait trouvé a démissionné il y a deux semaines, donc c'est pas lui qui s'occupe de Gaël, donc Gaël il est là mais personne ne veut trop s'occuper de lui, il s'ennuie, il a froid. Ah ok... bien... Donc elle me dit : bon ben voilà, il y a son oncle qui travaille aussi dans la boîte, donc demain, il va être dans le camion avec son oncle et après-demain, il passe la journée avec son père dans la boîte.

Le travail de retour de stage permet d'analyser et d'avancer sur ce point :

Donc voilà, le compte-rendu du stage euh, enfin bilan du stage néant quoi, rien. Rien, Gaël, il a pas parlé, il n'a rien compris, il a eu froid, il a fait du camion, oui, alors je veux pas dire rien parce que quand il est revenu, on a beaucoup travaillé à l'oral, il a travaillé avec l'AVSco parce qu'il avait un petit rapport de stage à remplir sur ce qu'il avait fait, sur ce qui lui avait plu, sur les choses qu'il avait apprises » (Adeline, coordonnatrice ULIS, DA-C1).

Différents éléments apparaissent ici. Tout d'abord, le rôle de chacun n'est pas clairement défini dans cette recherche de stage : entre l'implication de la famille et le travail de la coordonnatrice débutante, interfère le rôle de l'éducatrice dans les interstices de la situation. Celle-ci a déconseillé dans un premier temps à la coordonnatrice de joindre directement l'entreprise, lieu professionnel du père de l'élève et reprend la main sur la situation lorsque la mère l'informe du problème du stage, qui se réalise conventionnellement avec l'établissement scolaire. Précisons ici que, d'après les informations collectées auprès de la coordonnatrice, cette famille est en capacité de gérer la situation, une des rares familles qui « tient la route » selon ses propos. Cependant au cours de leur parcours malaisé avec leur enfant, l'éducatrice représente la personne repère qui est restée la même au fil des années. Au cœur des interactions entre les différents microsystèmes, le mésosystème du dispositif ULIS, de par sa flexibilité, laisse s'installer des zones intermédiaires où le rôle de chacun se partage dans une forme de négociation des arrangements du quotidien, « les petites fabrications qui rendent le monde vivable » (Payet, 2016, para. 22). Cet « ensemble résolument hétérogène » (Foucault,

1994, p. 299) mêle catégories professionnelles et civiles, chacun se référant aux siennes propres, cette confusion apportant parfois quelques surprises indésirables comme celle que nous rapportons au sujet de Gaël.

Concernant la situation de Claire, le premier projet orienté vers l'esthétique a été abandonné, selon la coordonnatrice, à la suite d'une réflexion menée sur les débouchés et les difficultés d'accéder à ce métier pour elle. Elle a exprimé à l'AVS-co qu'elle aimait aussi s'occuper des animaux. La recherche de stage est effectuée par l'élève et sa maman, au niveau de l'entourage proche. L'entreprise de toilettage est celle de la maman d'une de ses amies. Si le stage s'est bien passé, la coordonnatrice souhaite, au regard des qualités qu'elle manifeste, l'encourager également à explorer la voie du service à la personne :

Coordonnatrice : « C'est une gamine qui a un fond : elle aide tout le monde, elle est adorable, elle est... Elle a des valeurs cette gamine, elle a, mais t'as l'impression qu'elles sont venues comme ça, elle voit, elle voit quelqu'un qui se fait malmené, quelqu'un qui se fait insulter, elle est capable d'argumenter pourquoi c'est pas bien, de prendre la défense de personnes qu'elle ne connaît pas... Et du coup moi je la vois vraiment, vraiment, alors je ne suis pas la seule, mais dans de l'aide à la personne quoi. Elle est tellement adorable,

Chercheur : Genre maison de retraite ou quelque chose comme ça ?

Co : Oui quelque chose comme ça, puis bon, il y a aussi peut-être plus de possibilités d'emploi que, et de formation pour eux, enfin aider les chevaux, tout le monde veut le faire quoi. Donc c'est pas évident, évident... On verra, après elle est pas contre, elle, bon ça va se peaufiner au cours de l'année prochaine, mais euh,

Ch : Oui elle encore un stage à faire ?

Co : Oui, oui oui. Mais j'aimerais bien qu'elle fasse un stage dans le domaine là... parce que, ... après elle est réservée, elle est très réservée. Julie est moins, beaucoup moins réservée. Elle est plus à l'aise rapidement » (Adeline, coordonnatrice ULIS, DA-CI).

L'observation des comportements de l'élève donne dans cette situation une indication utile pour la poursuite et les choix de stage. La coordonnatrice s'appuie également sur les débouchés disponibles pour favoriser un choix d'orientation. La préoccupation de l'insertion future de leurs élèves est un élément qui reviendra souvent dans les discours des coordonnateurs. Pour ce qui est de Julie, dont il est précisé qu'elle est beaucoup moins

réservée et plus à l'aise, nous avons déjà évoqué sa détermination. Pour elle, dès la classe de 4^{ème}, un choix est en cours de confirmation et elle ne souhaite même pas voir autre chose, comme nous l'avons montré précédemment. Autonome, elle a effectué elle-même sa recherche de stage. Les enseignants d'ateliers SEGPA confirment l'autonomie suffisante de ces deux élèves pour aller vers un CAP prioritaire. La coordonnatrice affirme ne pas vouloir « gâcher » leur potentiel en les envoyant en IMPRO. Quant à Noé, il effectue ses démarches avec l'aide de ses frères et sœurs ; il semble peu dynamique dans sa démarche et ne sait pas encore s'il va se diriger plutôt vers un apprentissage ou plutôt vers un lycée professionnel. Il a conscience des démarches à effectuer, ce qui n'augure pas nécessairement d'une réelle volonté en œuvre. Une immersion en lycée professionnel est prévue pour découvrir la section électricité, mais il semble en parler comme si ces différentes démarches lui étaient un peu extérieures :

« Elève 4 : Ben je sais pas, parce qu'ils avaient parlé de peut-être en refaire un, ou faire une insertion ou,

Chercheur : Une immersion ?

El : Oui voilà.

Ch : Dans un lycée professionnel alors ?

El : Mmh

Ch : Oui ? pour choisir un peu entre les deux ?

El : Ben voir comment que ça se passe au lycée...

Ch : Oui, alors si tu vas dans un CFA, il faut que tu trouves un patron ?

El : Mmh

Ch : Tu penses que tu vas pouvoir trouver ?

El : Ben après il faut chercher pour trouver,

Ch : Ça c'est vrai.

El : Et il faut s'y prendre à l'avance quoi.

CH : D'accord. Alors qui c'est qui pourrait faire ces démarches là ? Tu vas les faire tout seul ? il y a quelqu'un qui pourrait t'aider ?

El : Ben, après il faut faire des lettres de motivation je crois.

Ch : Oui

El : Ben après si je fais ça, j'en emmène un peu partout et puis ben,

Partie II - Chapitre 3. Focus sur deux dispositifs ULIS : la dynamique du projet d'orientation

Ch : Mais alors il y a quelqu'un qui peut t'aider ?

El : Pour les faire ?

Ch : Oui pour faire les lettres ?

El : Ben oui, comme ma sœur ben je pourrais lui demander, comme elle en fait des fois donc,

Ch : Ta sœur elle en fait des fois ?

El : Oui ben oui, elle en a déjà fait donc

(...)

Ch : Et tu penses que par exemple, est-ce que tu penses que Mme X (ccordonnatrice), elle pourrait t'aider à faire ça ou pas ?

El : Ben oui aussi,

Ch : Tu en as déjà fait avec Mme L ?

Euh non je crois pas... Ben là je crois que je suis en train d'en faire une pour comment que ça s'appelle ? pour le, ce que je vais passer à la fin de l'année, pas le brevet mais l'autre ?

Ch : Le CFG ?

El : Oui voilà, le CFG.

Ch : D'accord, tu fais une lettre de motivation pour mettre dans ton dossier CFG c'est ça ?

El : Soit une lettre de présentation, je sais plus c'est

Ch : Ah oui, plutôt une lettre de présentation » (Noé, élève 4, DA-CI).

Noé semble à ce stade confronté à l'injonction de l'orientation, comme enrôlé dans un processus qui ne suscite que très peu d'enthousiasme de sa part, si ce n'est dans le fait de s'identifier à son frère par un projet de formation, comme il l'a évoqué au sujet du CAP de maçonnerie. Il s'agit ici de trouver un ailleurs possible, nous sommes dans la logique du *topos*, le besoin de trouver un espace d'accueil, voire à travers l'utopie, pour un jeune qui semble s'enliser dans un processus négatif depuis le courant de l'année de 4^{ème}.

Pour conclure sur les processus en cours dans ce dispositif collège, nous constatons qu'au regard des moyens mis en œuvre (séances de découvertes des métiers, participation aux ateliers de la SEGPA et stages), les processus d'orientation en cours passent également par

beaucoup d'échanges entre les différents acteurs impliqués auprès des élèves : familles, coordonnatrice ULIS, enseignants, AVS-co, partenaires du SESSAD. Ces interactions peuvent être informelles (appels téléphoniques, courriels, rencontres) ou formalisées principalement dans le cadre de l'équipe de suivi de scolarisation (ESS) réunie par l'enseignant référent de secteur qui, sur la base de l'outil GEVASCO, évalue les compétences de l'élève et renseigne la MDPH. La décision d'orientation sera le résultat d'un compromis entre l'avis du conseil de classe, pour ce qui concerne le projet de formation, et les préconisations issues de la réunion d'ESS qui aboutiront à la décision de la CDAPH, pour ce qui concerne le choix du milieu ordinaire ou protégé ainsi que les mesures de compensation à mettre en œuvre, et à la décision de la Commission Prépa dans le cas d'une affectation en CAP prioritaire. Cette procédure complexe comporte des allers retours entre ces différentes instances et peut donner lieu à un imbroglio administratif dont les familles peinent parfois à se débêtrer. Finalement, ce sont elles qui effectueront les démarches d'inscription dans le futur établissement. Concernant les élèves évoqués, nous savons que :

- Gaël est actuellement scolarisé en deuxième année de CAP logistique, dans le cadre d'un aménagement en trois ans, avec un accompagnement du dispositif ULIS. La famille a fait le choix d'un lycée privé de plus petite taille que le lycée public, et pour lequel l'accompagnement pouvait être effectif en raison de l'embouteillement du dispositif en lycée public. Il est interne comme nous l'avons expliqué précédemment.
- Claire est actuellement scolarisée en CAP Aide à la personne, dans un établissement privé où elle est interne et bénéficie de l'accompagnement du dispositif ULIS.
- Julie est scolarisée en deuxième année de CAP vente en produits courants (VPC) en lycée public ; elle a bénéficié d'un accompagnement au cours de la première année mais il n'est pas certain que cet accompagnement soit prolongé.
- Noé est parti en CAP maçon en lycée professionnel, nous ne savons pas s'il a bénéficié d'un accompagnement ; cette information est donnée sous réserve n'ayant pu être vérifiée.

Hormis Gaël, pour qui le processus a été laborieux et a comporté plusieurs mises en stage supplémentaires pour aboutir à ce choix, les autres élèves ont validé des orientations déjà en cours de détermination lors de notre enquête (Julie a maintenu son choix de la vente et Claire s'est orientée vers l'aide à la personne préconisée par la coordonnatrice). Concernant les

débouchés, Claire et Gaël sont dans des secteurs porteurs d'emploi (aide à la personne et logistique) selon les statistiques régionales²⁸⁹ ; Julie a choisi un secteur souvent prisé par les jeunes (secteur en tête dans la répartition des filières professionnelles) mais qui n'est pas répertorié dans les secteurs présentant les meilleures perspectives de recrutement et qui concerne souvent des emplois précaires. Ces résultats permettent d'établir l'effectivité de pratiques d'aide à l'orientation dans le cadre de ce dispositif, comportant certes des aspects aléatoires, mais dont on peut également souligner la cohérence dans les quelques parcours d'élèves étudiés.

b) Au lycée professionnel

Dans le cadre du lycée professionnel, les processus se rapportent à des formations en cours mais également la poursuite des choix puisqu'il s'agit de prendre des décisions pour l'après CAP. Il n'y a plus à proprement parler de démarche systématisée du PIODMEP, mais plutôt une poursuite de l'accompagnement au niveau individuel.

Concernant Aloys, différents éléments ont influencé le choix du CAP MHL, dont le contexte et la taille de l'établissement adapté (effectif d'environ 100 élèves), plus contenant (aux dires de la coordonnatrice) que le lycée, ainsi que la possibilité d'effectuer des stages en milieu « semi-protégé » (collectivités) exigeant moins d'autonomie que l'entreprise de logistique. Son deuxième choix était serveur en brasserie (ses parents tiennent un restaurant) mais ce CAP exigeait une scolarisation en lycée privé que la famille n'a pas souhaitée. D'autre part, ses difficultés à supporter le bruit, le manque de dextérité et de rapidité constituaient des obstacles importants, à moins d'opter pour une orientation en milieu protégé. La décision a été prise en concertation avec la COP, le SESSAD et la coordonnatrice de l'ULIS-LP. Le coordonnateur du collège n'était pas complètement en phase avec la décision prise, exprimant que la situation de handicap aurait autorisé d'éviter la conduite de machines, et que, pour Aloys, la formation en AEM était plus intéressante que celle de MHL. Le résultat de cette orientation manifeste la primauté du souci de protection de la part du SESSAD et de la coordonnatrice de l'ULIS LP, sur les centres d'intérêts du jeune. Bénéficiant d'une aide humaine, Aloys s'investit dans sa formation :

²⁸⁹ Voir partie 2, chapitre 2.

Coordonnatrice : « Après Alexis, et c'est Mylène aussi son éduc qui me disait, même s'il aime pas, déjà il va pas trop trop dire, et puis quand il se lance dans un domaine, il veut être expert donc il y va... De toutes façons, il saura dire si il aime ou pas, quand même, mais il fera quand même, ça alors c'est agréable... mais d'un autre côté bon, c'est peut-être pas bien pour lui. Vraiment si il aime ou pas ce qu'il fait, j'sais pas. Après il le prend comme un domaine où voilà, il faut y aller, on y va, on le fait, faut être expert dedans donc il est hyper consciencieux, il le fait, mais est-ce que vraiment il aime le faire, j'sais pas. j'sais pas. (...)Mais ce sera un bon travailleur, parce que s'il a un travail là-dedans, il le fera quoi. Après est-ce qu'il s'épanouira, je sais pas.

(...)

Ch : comment on le définit s'il aime ce qu'il fait ?

Co : mmh, mmh, c'est ... est-ce qu'il sait ?

(...)

Ch : est-ce que ça va être s'il a du plaisir ?

Co : mmh

Ch : s'il est satisfait de son travail ?

Co : mmh, oui complètement (...) Est-ce qu'il éprouve du plaisir parce qu'il sait qu'il a bien fait son travail ?

Ch : voilà

Co : quelque travail il soit,

Ch : mmh

Co : je ne sais pas » (Soline, coordonnatrice ULIS, DA-LP1).

Ces propos manifestent la difficulté à savoir si cette formation convient à Aloys. Cependant, pour un jeune peu verbal, d'autres éléments sont à prendre en compte : il s'investit dans sa formation, il cherche à bien faire ; un peu plus loin, la coordonnatrice souligne qu'il évolue bien, qu'il s'ouvre et qu'il commence à exprimer ses ressentis. Elle souligne l'importance du rôle de l'AVS, qui l'aide dans l'adaptation des tâches scolaires et qui joue aussi un rôle de contenant social. Le professeur d'hygiène des locaux estimait déjà, lors du premier entretien, qu'Aloys pouvait accéder au CAP. En 2015, Aloys a été reçu au CAP. Il est reparti en IMPRO car aucune solution satisfaisante n'avait été trouvée pour la poursuite de formation en milieu ordinaire. La possibilité d'un second CAP avait été évoquée par la conseillère d'orientation

mais, lors du second entretien, Aloys avait également exprimé son souhait de quitter l'école. Nous ne connaissons pas tous les tenants et les aboutissants qui ont motivé cette décision.

Quant à Gabriel, il a bénéficié du soutien du directeur qui a favorisé son orientation en CAP AEM, à l'encontre de l'avis de l'établissement spécialisé, selon ses propres dires. Le coordonnateur du collège 3 où il avait été scolarisé a confirmé ce processus d'orientation (suggestion du chef d'établissement, stages en AEM et orientation). Il raconte avoir démonté et remonté les toilettes à l'envers pour qu'on ne l'envoie pas en plomberie. Après avoir validé son CAP, Gabriel est scolarisé en seconde Bac pro et rencontre plus des problèmes d'ordre social que d'ordre cognitif, si ce n'est son problème de geste d'écriture. Comme il souhaite alors s'orienter vers une « fac d'histoire », la coordonnatrice l'amène à consulter le site de l'ONISEP sur lequel il prend conscience que très peu de jeunes issus de Bac pro réussissent dans ce type de filière. À ce moment là, l'enseignante se questionne sur l'éventualité d'un autisme chez ce jeune et lui propose une démarche de dépistage. Finalement Gabriel, qui se perçoit plutôt comme un « intellectuel », préfère en rester là ; ayant beaucoup souffert de son parcours compliqué, il ne se sent pas suffisamment prêt à un nouveau diagnostic et ne souhaite pas approfondir ce questionnement. À l'issue du Bac pro auquel il a été reçu, il s'oriente vers un BTS transport logistique et fait une demande de matériel adapté. À l'issue du premier trimestre, il poursuit ses études mais le rythme est plus intense et difficile à suivre. Nous avons appris récemment que cette première année de BTS s'étant soldée par un échec, Gabriel est actuellement inscrit dans un dispositif spécifique d'aide à l'insertion professionnelle. Ce parcours atypique fait apparaître la nécessité d'éviter la filiarisation précoce et la prédétermination des orientations, souvent justifiées par le prétexte de ne pas laisser des jeunes sans solution. En effet, la présence de Gabriel en EMS signifiait réglementairement la présence d'une déficience dépistée. En réalité, ce jeune s'il présente un profil particulier et des difficultés psychomotrices au niveau du geste d'écriture, a fait preuve de capacités et d'une détermination énorme pour poursuivre un cursus en milieu ordinaire jusqu'à l'admission en BTS. Pour Cindy, le choix du CAP MHL peut surprendre au regard du choix initial de CAP soigneur d'équidés. Les difficultés rencontrées sur le plan scolaire ont conduit à cette réorientation, dont nous savons uniquement qu'elle lui a été suggérée par un copain. Le choix de l'établissement d'enseignement adapté est probablement entré en ligne de compte au vu de ses difficultés personnelles. Elle n'avait auparavant jamais relevé du circuit

du handicap. Son parcours en CAP lui a permis de reprendre confiance en elle et de retrouver ses moyens grâce au soutien de la coordonnatrice. À l'issue du CAP, il était question d'une orientation pour un deuxième CAP car Cindy ne se sentait pas prête à l'insertion professionnelle. Trois projets ont alors été envisagés : CAP AEM, retour au CAP soigneur d'équidés avec l'appui de l'ULIS, CAP Service en Milieu Rural (SMR). Au cours de l'année 2015-2016, à l'issue de son CAP, Cindy était sans solution scolaire ou professionnelle. Nous n'avons pas eu d'information supplémentaire à son sujet.

Quelques autres jeunes ont été évoqués et rencontrés, parfois de manière informelle. Pour l'un d'entre eux, qui présente un autisme prononcé, il n'a pas été possible d'échanger verbalement. Cependant son parcours renseigne sur les possibilités de montage mixte et de collaboration. Inscrit en CAP pour les cours de matières générales, ce jeune ne suit pas les cours de matière professionnelle mais effectue un stage en archivage à la médiathèque puis différents stages en ESAT afin de préparer une intégration professionnelle dans cet établissement. Les stages portent sur différents domaines : conditionnement, SELF, blanchisserie. Ce jeune présente les compétences pour réaliser un travail de bureau de type classement. L'hybridation du parcours a eu pour fonction de préparer la transition entre le cadre scolaire et le milieu professionnel protégé, au sein duquel il est aujourd'hui intégré sur un poste de travailleur handicapé. Une jeune fille porteuse de trisomie 21 a rencontré de grandes difficultés sur le plan du geste professionnel et de l'autonomie dans le cadre d'une première année en CAP APR (restauration collective). La famille, rencontrée de manière informelle, a relevé le soutien insuffisant dans le cadre d'un dispositif itinérant. La coordonnatrice a relevé le manque d'autonomie de l'élève et une orientation qui ne correspondait pas à ses compétences. Cette situation a évolué vers une orientation en EMS, vécue très douloureusement par la jeune fille et sa famille. À l'inverse, pour une autre adolescente de même profil, scolarisée dans le collège 2 du département A et amie de la première, le processus d'orientation a permis d'exprimer son souhait d'aller en établissement médico-social à la suite d'une visite, accompagnée par sa famille, lors d'une journée Portes Ouvertes. La famille a exprimé le fait d'être consciente du risque de souffrance sociale dans certains lycées professionnels, qui accueillent une population de jeunes difficiles sur le plan comportemental. Cette jeune, Léa, a exprimé un choix clair lors de son ESS selon l'enseignant référent, alors coordonnateur :

Chercheur : « Elle est partie à l'Institut XX, elle alors ? »

Partie II - Chapitre 3. Focus sur deux dispositifs ULIS : la dynamique du projet d'orientation

ER : Oui.

Ch : Donc elle, il n'y avait pas de projet pour l'ULIS, euh pour un CAP alors ?

ER : Non. C'est trop compliqué...

Ch : Trop compliqué par rapport à ses difficultés ?

ER : Oui, oui par rapport à l'aspect scolaire et puis, et puis (...) elle avait une copine qui était déjà là-haut. Donc elle est allée visiter, avec sa maman, et puis les parents forcément se sont parlé, et puis ça s'est fait comme ça. Et puis au moment de l'orientation, euh la maman était un peu indécise, et puis c'est elle (Léa), là en l'occurrence, elle qui a dit : moi je veux XXX et je veux être interne.

Ch : Ah oui ? donc c'est elle qui a formulé son projet ?

ER : Oui (...) Il y avait sa copine, elle avait vécu des, elle a passé des journées d'immersion avec une nuit, donc il y avait des activités le soir, je crois qu'il y avait des ateliers de coiffure aussi, donc le lieu de vie l'intéressait, et le fait d'être interne ne lui faisait pas peur du tout... Le fait d'être en communauté avec des élèves de son âge, ça l'attirait vachement.

Ch : Et donc à l'IMT, il y avait, elle avait un projet professionnel ?

ER : L'idée c'était de poursuivre, enfin la progression au niveau scolaire dans la mesure de ce qu'elle était capable de faire, de s'éveiller à divers ateliers qui étaient un peu différents,

(...) Et donc, elle a dit : moi je pars en internat.

Donc c'est la dernière (...), la dernière qui quitte le domicile des parents. Donc pour les parents, quand même un peu...

(...)

Ce qui est intéressant, c'est que c'est une famille qui a toujours travaillé pour la rendre le plus autonome possible, et du coup, ils se sont retrouvés un peu face à... face au résultat de leur travail mais en tout cas pour eux, ... Ça c'est le paradoxe ; tu travailles pour que tes enfants soient autonomes et puis le jour où ils deviennent autonomes c'est toujours difficile pour les parents, (...)

Et puis on était un petit peu « coincé » sans l'être, parce que le jour de l'ESS, quand on a fait venir Léa, moi je savais ce qu'elle allait dire, les parents s'en doutaient, mais quand elle le formule en disant : « je voudrais aller à XXX et être interne », tu es dans le cadre de l'ESS, tu peux pas faire semblant de l'avoir entendu quoi, ou de ne pas l'avoir entendu. (...)

C'est sorti au bon moment, au bon endroit... Tu es obligé de prendre en compte la remarque de l'élève hein » (Enseignant référent, DA).

La jeune fille avec qui nous avons pu échanger de manière informelle en présence de sa maman souhaitait travailler en blanchisserie. Sa maman dit qu'elle voulait faire comme ses frères, « faire sa valise le dimanche ». Léa ajoute qu'elle voulait faire comme ses cousines. La maman, regrette néanmoins la réduction conséquente du temps de scolarisation à deux demi-journées hebdomadaires ainsi que l'absence de certification ou d'attestation de compétences à l'issue de la formation. La famille est dans une forme de lâcher prise, d'acceptation que la jeune fille puisse s'autodéterminer pour choisir sa manière à elle de vivre sa différence, qui passe ici par le milieu protégé où elle trouve une forme de pairémulation et où elle se sent bien. Elle peut également progresser sur le plan de l'autonomie sociale dans un établissement où plusieurs formules d'hébergement sont possibles. Son projet d'avenir s'oriente vers un emploi en blanchisserie/lingerie. Haelewyck (2013) définit l'autodétermination comme le fait de se connaître pour avancer dans sa propre vie au regard de différentes dimensions comprenant l'*empowerment* psychologique, ce qui semble être le cas pour Léa qui a été capable de prendre une décision, de se positionner et de l'assumer.

CONCLUSION

Le focus sur ces deux dispositifs nous a permis de dégager différents éléments déterminants dans le processus d'orientation vers un projet de formation des jeunes scolarisés dans le dispositif ULIS. Au collège d'abord, les processus inclusifs et le travail en direction de l'autonomie sociale, ainsi que les moyens mis en œuvre pour créer un environnement pédagogique capacitant, permettent une évolution effective des élèves au cours des quatre années. La mise en œuvre du PIIODMEP semble déterminante, principalement sur le versant de la mise en activité. En effet, nous avons constaté que les séances scolaires de découverte des métiers, voire les rencontres avec la COP n'avaient pas été repérées par les élèves comme des activités d'aide à l'orientation. Pour certains, ils n'en avaient aucun souvenir. La participation aux ateliers SEGPA et la mise en stage ont contribué plus efficacement à la prise de conscience de leurs centres d'intérêts, de leurs possibilités et de leurs limites. Par ailleurs, la concertation pluridisciplinaire entre les acteurs, en association avec le milieu de vie de l'élève, sont indispensables à une bonne circulation des informations et à une bonne organisation. En ce sens le rôle pivot du coordonnateur et sa capacité à gérer ce réseau

relationnel s'avèrent essentiels. Au lycée professionnel, le fonctionnement itinérant exige une autonomie préalable, exception faite de la scolarisation en établissement adapté, solution intermédiaire choisie pour les élèves les plus vulnérables. Ainsi, nous avons constaté que les choix d'orientation cherchent à concilier à la fois un choix de formation et un choix d'établissement en fonction de divers paramètres. La contrainte de proximité géographique et la notion d'environnement plus ou moins bienveillant, mises en relation avec le profil de l'élève, en sont partie prenante. Pour conclure, nous revenons sur ces propos de la coordonnatrice ULIS en lycée pro en réponse à la question de l'orientation choisie ou subie :

« Donc orientation subie, j pense qu'elle est pour beaucoup, et pour les élèves handicapés peut-être moins que pour les autres, parce que justement, quand ils sortent d'ULIS, en troisième ULIS, ils font des stages et tout, et on choisit quand même par rapport à euh... à des immersions, à des stages qu'ils font, quand ils vont en SEGPA, des stages de découverte pour quand même cibler au mieux » (Soline, Coordonnatrice ULIS, DA-LPI).

Afin de préciser ces résultats, et de les confronter à d'autres contextes, nous consacrerons notre dernier chapitre à un élargissement de l'analyse à l'échelon de l'ensemble des deux départements qui ont constitué notre terrain d'étude.

CHAPITRE 4. LES PERSPECTIVES D'ORIENTATION : ASPECTS SOCIALISANTS ET CAPACITANTS EN DISPOSITIF ULIS

Comme exposé dans le chapitre précédent, c'est dans la combinaison des processus de socialisation, de l'acquisition d'un socle de compétences, et des opportunités offertes que semble se nouer l'accrochage possible à un projet d'orientation opérationnel pour le jeune. L'analyse des entretiens réalisés à l'échelon des deux départements nous a permis de confirmer et d'affiner ces constats.

1. AU COLLÈGE : LES ENJEUX D'UNE ORIENTATION PRÉCOCE

Au collège, les élèves scolarisés dans le cadre du dispositif ULIS, à l'instar de leurs camarades de SEGPA, sont tenus à une orientation plus précoce que l'ensemble de leur classe d'âge. Dans la mesure où ils ne peuvent pas bénéficier d'un maintien dans le cursus général, une décision d'orientation doit être prise au sortir du collège, comme l'évoque à plusieurs reprises la coordonnatrice du collège¹, département A. Même si le mode d'articulation entre l'ULIS collège et l'ULIS lycée conditionne également ce processus, cette réalité place élèves et enseignants face à différents enjeux, sur les plans de la socialisation, de l'acquisition de compétences et de la capacité à s'autodéterminer.

1.1 - DÉPARTEMENT A : DIVERSITÉ DES PARCOURS

Outre le dispositif témoin dont nous avons présenté les résultats au chapitre précédent, nous avons enquêté dans trois autres collèges. Nous avons effectué quelques séances d'observation centrées sur la mise en œuvre du PIIODMEP et réalisé des entretiens auprès d'élèves de classes de 4^{ème} et de 3^{ème}, de coordonnateurs, d'une enseignante de matière professionnelle en atelier SEGPA et d'une AVS-co. L'échantillon d'élèves interviewés dans ces trois collèges comprenait onze garçons et quatre filles. Ce déséquilibre tient à la composition des effectifs dans les dispositifs où nous avons pu rencontrer la population ciblée, des élèves en phases d'orientation effective. Notre travail de terrain s'est déroulé au cours d'une période de plein développement des ULIS en collège, faisant suite à la transition UPI/ULIS officialisée par la circulaire de juin 2010. La répartition des effectifs est conditionnée par les demandes et par les notifications MDPH des élèves du secteur. Nous avons interviewé :

- Dans le collège 2, quatre élèves dont deux garçons scolarisés en classes de 3^{ème} et deux filles scolarisées en classe de 4^{ème} pour le premier entretien, puis revues en classe de 3^{ème} pour un second entretien en fin de premier trimestre ;
- Dans le collège 3, quatre garçons scolarisés en classe de 3^{ème} ;
- Dans le collège 4, trois garçons et deux filles scolarisés en classe de 3^{ème}.

Ces élèves ont tous été scolarisés dans le cadre de l'ULIS ou d'un dispositif spécialisé au moins dès la 6^{ème} ; une partie d'entre eux viennent de CLIS et la plupart bénéficiaient déjà d'aménagements spécialisés au primaire. L'analyse des verbatim a permis de dégager les principaux facteurs interférant sur les processus d'orientation en cours, à différents niveaux : celui de l'ULIS, celui de l'établissement scolaire et celui de l'environnement familial et social du jeune. L'environnement familial n'a pas été étudié en tant que tel, mais il est évoqué comme environnement ressource dans l'acquisition de l'autonomie ainsi qu'au regard de la coopération aux démarches engagées par le jeune. Les résultats s'organisent selon les trois axes paradigmatiques de notre analyse, à savoir celui de la socialisation comprenant l'acquisition d'une autonomie pratique au quotidien, celui de l'aspect capacitant de l'environnement et des pratiques en œuvre, enfin celui des perspectives d'avenir des jeunes en matière de représentations et de démarches engagées ou à venir.

1.1.1 - Autonomie et socialisation

Les niveaux d'autonomie pratique et personnelle de ces jeunes varient beaucoup. Ils ont tous été en mesure de s'exprimer de manière cohérente même si leur maturité varie en fonction des profils et que leur élocution peut être gênée par des troubles de cet ordre ou un peu sommaire dans la construction syntaxique. La gestion du cartable et des affaires au quotidien n'a pas été systématiquement abordée mais dans l'ensemble, les élèves disent se débrouiller seuls. Cependant, nous ne connaissons pas l'implication parentale sur ce point. Trois des quatre filles semblent présenter un bon niveau d'autonomie pratique. Deux d'entre elles, expliquent qu'elles savent même cuisiner. L'une d'elles précise qu'elle fait tout toute seule, y compris choisir ses vêtements. Celle-ci évoque les craintes de sa mère :

Elève : « Ben au départ, je devais partir à l'internat de V, mais du coup ma mère, elle ne veut pas parce qu'elle dit que je ne saurai pas me débrouiller ! »

Chercheur : Ah, elle pense que tu ne saurais pas faire quoi ?

Elève : Elle pense que, elle a plutôt peur, moi je dis. (...) Ma mère, elle a peur, parce que du coup dans ma famille, il n'y a plus mon père, il n'y a plus que ma mère... donc maintenant, elle a peur.

Ch : Il n'y a plus ton père ?

El : Il est décédé ; (...).

Ch : Ah oui, tu penses qu'elle a peur qu'il t'arrive quelque chose.

El : Oui

Ch : Ah oui, parce que toi tu penses que tu te débrouilles ?

El : Ben oui.

Ch : Là comme ça tous les jours, c'est toi qui te débrouilles pour t'habiller, tout ça ?

El : Ben oui, pour m'habiller, pour me laver, tout.

Ch : C'est toi qui choisis tes habits ?

El : Mmh. Je fais tout toute seule, je fais même la cuisine » (Camille, Elève 3, DA-C4).

La capacité de cette jeune fille à verbaliser sa situation dénote du discours d'ensemble de ces élèves, généralement moins matures. Il tranche avec celui d'un élève qui revient d'une journée d'immersion en lycée professionnel et a été confronté à des problèmes pratiques :

« Chercheur : Tu vas être interne ? tu vas dormir là-bas ?

Elève : Oui. Il faut ramener nos draps. (...) Le jour que j'étais venu, je savais pas du tout qu'il y, qu'il fallait ramener nos draps. Tout ça.

Ch : Puis ça ne te fait pas peur ? ... ça s'est bien passé quand tu as dormi là-bas ?

El : Oui. (...) Sauf que... y a une fenêtre qui était cassée, ça fermait normalement, puis on l'ouvrait comme ça (montre)... puis il y avait pas de chauffage super !

Ch : Ah, tu as eu froid ?

El : Et j'ai eu, le pire c'est que j'ai eu qu'un ... vous savez ce qu'on met en premier là au-dessus de...après quand

Ch : Oui, un drap housse ?

El : Oui voilà. Ils m'avaient passé ça » (Teddy, élève 4, DA-C4).

Ce garçon, dont le discours est très enfantin dans l'ensemble, explique par ailleurs avoir été stressé dans cet établissement inconnu où il a vu des élèves « très grands » dont un de son âge qui « avait la taille d'un adulte ». L'ensemble des élèves se sent plutôt prêt à aller en internat si cela s'avère nécessaire ; avec deux garçons, ce point n'a pas été évoqué. Une fille, Faustine, à qui la question a été posée sous forme différente lors des deux entretiens à six mois d'écart, diffère dans ses réponses :

- Juin 2014, en fin de 4^{ème} :

Chercheur : « si par exemple, tu devais partir dans une école qui est loin de chez toi, est-ce que ça t'embêterait ? »

Elève : Mmh, ... non mais ce serait juste, ben je saurais pas juste où dormir.

Ch : Et si tu devais dormir dans une école loin de chez toi, ça t'embêterait ?

El : Mm non.

Ch : Avec des autres copines ?

El : Mm non ».

- Décembre 2014, en 3^{ème} :

Chercheur : « après quand tu vas être en CAP, tu seras encore chez tes parents ? enfin tu peux habiter à la maison ? »

Elève : Mm

Ch : Tu ne seras pas en internat ?

El : Non.

Ch : Tu aimerais être interne ou pas ?

El : Non, je ne suis pas prête encore » (Faustine, élève 4, DA-C2).

Il paraît difficile ici de déterminer si le changement de vocabulaire (une école, des copines/l'internat) influence la réponse ou si le processus de maturation en cours donne lieu à des fluctuations dans la posture, avec l'approche de l'échéance et la concrétisation du projet. Cette deuxième hypothèse nous paraît plus fiable. En effet, Faustine s'exprime de manière plutôt claire et présente une bonne capacité de réflexion et de verbalisation de sa situation au

cours des entretiens. Nous avons constaté, au chapitre précédent, que les élèves du collège 1 avaient exprimé des craintes et s'était finalement adaptés à l'internat par la suite. Selon le modèle fonctionnel de Wehmeyer (1999), l'acquisition de l'autonomie comportementale est l'une des quatre dimensions de la construction identitaire qui s'applique également aux personnes en situation de handicap, au cours de la période transitoire de l'adolescence. La diversité de situations de ces élèves en illustre concrètement le processus. Le professeur de matière professionnelle en SEGPA indique comment les apprentissages qu'elle enseigne participent tout autant de cette acquisition que d'une initiation aux activités professionnelles. Son principal objectif est de leur apprendre à respecter des consignes d'hygiène et de sécurité, à assimiler des gestes pratiques, comme en cuisine ou en lingerie, et à prendre de la maturité

Les déplacements soulèvent une question épineuse dans ce département rural. Peu d'élèves ont eu l'occasion d'être véhiculés autrement qu'en voiture ou en car scolaire. En raison de l'éloignement entre le domicile et le collège, ils sont souvent transportés en taxi, financé par le conseil départemental sur la base d'une notification MDPH. Au collège 4, une élève est habituée à prendre le bus de ville avec sa famille et deux élèves ont signalé se déplacer à pied en ville²⁹⁰, ce qui signifie au moins une capacité à se repérer dans un environnement familier. Dans le collège 2, situé en agglomération, certains élèves prennent les transports urbains (bus). Peu d'entre eux ont déjà pris le train, et cela occasionnellement avec leur famille. Un de ces élèves, interrogé sur ce point paraît peu motivé pour apprendre :

Chercheur : « Est-ce que tu te sentiras capable de prendre le bus ou le train ? »

Elève : Non.

Ch : Et si quelqu'un t'apprend ?

El : Euh ff ; non, non, euh...je sais pas... (à mi-voix)

Ch : Tu pourrais peut-être apprendre ? si quelqu'un t'apprend ?

El : Euh, ...

Ch : Si on t'apprend comment il faut faire, comment il faut prendre le billet,

El : Euh...fff

Ch : Est-ce que tu as peur d'aller dans le bus tout seul ?

El : Non, mais...

²⁹⁰ Il s'agit de communes d'une population entre 3000<9000 habitants.

Ch : Tu as peur des gens ?

El : Non.

Ch : Non ? C'est juste que tu sais pas ?

El : Oui » (Romain, élève 1, DA-C4).

Par ailleurs, cet élève n'anticipe pas non plus la manière dont il se rendra en stage. Certains établissements (lycées agricoles, MFR) ne sont pas accessibles autrement qu'en voiture. Les jeunes peuvent apprendre à se déplacer dans un premier temps sur un itinéraire déterminé, ce qui constitue une première étape vers l'autonomie, comme pour Gauthier, élève à profil autistique scolarisé en 3^{ème} :

Chercheur : « Et dans, dans tous tes élèves ULIS, là il y en a combien à cette heure-ci que tu penses qui seraient capables de prendre le bus tout seul ?

Coordonnatrice : Alors mes 3^e tous. Euh Gauthier,

Ch : Oui, les 3^e ils sont prêts ?

Co : Gauthier, qui ne le faisait pas avant, maintenant ça y est, il prend le bus tout seul quand il va en atelier.

Ch : Et ça il l'a travaillé avec toi ?

Co : Il l'a travaillé avec moi, et puis

Ch : Parce que sa maman, elle s'investit aussi beaucoup hein ?

Co : Oui, oui oui. Avant il descendait avec Lorie,

Ch : Avec ?

Co : Avec Lorie l'AVS-co, c'est elle qui l'emmenait directement à la SEGPA, parce qu'il pouvait pas prendre le bus tout seul. On a arrêté depuis le mois de février. Il prend la carte le matin, il se débrouille tout seul, sachant qu'il retrouve Stéphane et Amélie dans le bus. (...) c'est pas abandonné tout seul hein.

Ch : Parce qu'il y a parfois, oui des AVS qui accompagnent aussi ?

Co : Ben pour Gauthier c'était comme ça jusqu'au mois de février. Et puis après, on a dit : stop on peut plus, stop... Allez faut qu'on arrive à passer à l'étape au-dessus, et Gauthier se débrouille bien. Sachant qu'il a aussi son portable, s'il y a un souci, il appelle sa maman... Et puis que le trajet, c'est toujours le même... Et qu'il y a Stéphane et il y a Amélie systématiquement dans le bus, pour le réceptionner. Mais il le fait maintenant tout seul. (...).

Ch : Et l'autonomie par rapport au fait, oui de prendre le bus de ville comme ça,

Co : Non là il pourrait pas, non ce serait impossible. Mais pour nous, moi je trouve que pour Gauthier c'est déjà... énorme ! » (Corinne, Coordonnatrice ULIS, DA-C2).

Cet extrait d'entretien nous permet de clarifier ce qu'entend la coordonnatrice en affirmant qu'ils sont tous capables de prendre le bus seuls : certains sont, dans un premier temps, capables d'effectuer un trajet sur un itinéraire connu à la suite d'un travail d'accompagnement et de repérage. Une attitude adaptative de l'enseignant spécialisé à ses élèves l'amène à déplacer le curseur de la norme sociale et à en diminuer le niveau d'attente, se satisfaisant d'une réussite partielle, qui lui permet de faire progresser le jeune par étape. Cette enseignante estime que l'apprentissage des transports, c'est « du boulot d'éduc » mais « tu le fais quand même ». Ayant exercé une année dans un IME, elle a observé la manière de travailler des éducateurs, s'en est imprégnée et dit en intégrer certains aspects dans sa pratique de classe ; elle profite de sorties pour apprendre aux élèves à reconnaître un arrêt de bus, acheter un ticket, repérer l'arrêt, ou en fait l'objet d'une séance de travail dans le cadre scolaire (lecture de carte, de plan). Ce point de vue pragmatique est aussi motivé par la volonté de permettre aux élèves d'accéder aux ateliers SEGPA situés dans un autre collège. Les deux autres coordonnateurs évoquent le problème de la mobilité ; dans le collège 3, il arrive également que l'AVS-co accompagne des élèves dans des démarches. Le coordonnateur du collège 4 considère que ce n'est pas son rôle d'apprendre aux élèves à prendre le bus mais celui des familles ou d'un SESSAD. Selon lui, son travail consiste à aider les familles à anticiper cet apprentissage et si nécessaire à demander l'intervention d'un SESSAD lors de l'équipe de suivi de scolarisation :

Coordonnateur : « C'est le projet, hein, c'est le projet avec les parents, discuter mobilité, comment il va faire, poser toutes les questions, contacter les parents régulièrement et puis se poser les questions avant qu'elles n'arrivent devant les parents au dernier moment quoi. C'est, c'est anticiper en fait. (...) Donc nous on est là, on donne des, on donne des billes aux parents, pour qu'ils, bon s'il n'y a pas eu de Sessad, c'est qu'il n'y avait pas besoin d'un, d'un rôle éducatif non plus, donc c'est c'est les parents, les parents doivent se prendre en main, ben oui mais

Chercheur : Vous en êtes sûr ?

Co : Sinon, sinon c'est de notre faute, c'est qu'on n'a pas demandé en ESS qu'il y ait un Sessad qui ait été mis en place,

(...)

Surtout ça, euh ben pour exemple, j'ai une fille en foyer, c'est son éducatrice qui a, on a dit en début d'année avec la MDPH, qu'il fallait qu'elle soit plus autonome au niveau du bus, donc là, on a enlevé le taxi pour la deuxième période, mais en concertation avec l'éducatrice, et elle prend le bus pour aller, pour au foyer à X. , donc là un exemple ; l'autre, avec le Sessad XXX, on travaille également le projet d'autonomie pour qu'elle puisse prendre le bus pour aller à XX l'année prochaine.

(...)

Avec un papa, il a acheté, il vient d'acheter un scooter au jeune futur boulanger euh il va lui payer le BSR, ça peut être aussi comme ça hein, ça peut être avec la famille, dire : ben l'année prochaine, il va falloir, il va aller en apprentissage, le vélo c'est bien mais il va falloir qu'il ait un moyen de... de locomotion » (Yves, coordonnateur ULIS, DAC4).

La coordonnatrice précédente évoque le manque d'autonomie d'élèves qu'elle considère comme n'ayant pas le profil ULIS. Quand nous lui demandons ce qu'elle entend par là, elle évoque des élèves qui n'arrivent pas à se gérer, à comprendre une consigne simple, qui présentent des comportements trop décalés, et qui ne peuvent pas aller à la cantine :

Coordonnatrice : « ben ce seraient déjà des gamins qui pourraient, qui pourraient déjà manger à la cantine.

Chercheur : Parce que là par exemple, ils ont pas l'autonomie pour manger à la cantine alors?

Co : Ben on a jamais essayé, quand moi j'ai proposé aux parents, ils m'ont dit non.

Ch : Donc on ne sait pas s'ils sont autonomes à la cantine ?

Co : Ben c'est pour ça que je pense que, qu'ils ne le seraient pas. Mais j'aimerais bien.

Ch : Ils le seraient pas ou leurs parents pensent qu'ils ne le seraient pas ?

Co : Je pense que c'est une peur des parents.

(...)

Ch : Pour manger à la cantine, il faut quoi ? savoir tenir son plateau ? choisir,

Co : Oui et puis aussi accepter d'être dans une file... de prendre des choses étape par étape, et après d'aller reposer son plateau... ça veut dire aussi : pouvoir avoir des amis, pouvoir aussi discuter avec les autres, or souvent mes, mes, je parle souvent pour mes plus jeunes hein, parce que c'est eux qui me tracassent le plus, ils n'ont pas, ils sont seuls.

ils arrivent pas à ... créer un contact (...). Non les trois. Les trois plus jeunes, enfin quand je te parlais d'autonomie, c'est plus mes trois, j'ai toujours mes trois plus jeunes dans la tête, parce que ils sont toujours tous seuls. Célia par exemple, l'autre jour, il n'y avait pas l'AVSco, elle n'est pas allée manger » (Corinne, Coordonnatrice ULIS, DA-C2).

La participation à la cantine cristallise à la fois le problème de l'autonomie et celui de la socialisation. Les élèves que nous avons interviewés nous ont dit manger, au moins occasionnellement, à la cantine sauf Margaux (C2) qui n'envisageait pas vraiment, ou très difficilement, de le faire lors d'une immersion. Celles-ci n'a que deux copines, deux autres élèves de l'ULIS, très déficitaires. Elle dit connaître d'autres jeunes mais ne pas être amie avec eux. Cette jeune fille présente un fort niveau d'inhibition et de grandes difficultés de compréhension, tout en étant capable de se déplacer en bus et de se repérer dans un univers familier. Lorsque l'on demande aux élèves de préciser s'ils ont des amis en-dehors de l'ULIS, la réponse reflète parfois une incertitude :

Chercheur : « Tu as des copines en-dehors de l'ULIS ?

Elève : Euh... oui.

Ch : Ou des copains enfin...

El : Ben j'ai des copines à XX (SEGPA).

Ch : à la SEGPA ?

El : Mmh

Ch : Plutôt que dans ta classe ici ?

El : Ben ici j'en ai, mais pas beaucoup » (Faustine, élève 4, DA-C4).

Cette question des liens d'amitié au sein du collège est plus ou moins éludée par les élèves qui fournissent souvent des réponses très laconiques (oui, non, partout) ou floues sauf dans quelques cas. Stéphane (C2) tend à se vanter de « connaître beaucoup de monde » et détourne le stigmate social lié à l'ULIS en se désolidarisant du groupe d'appartenance et en affirmant qu'il devrait « être au lycée professionnel » en raison de son âge (16 ans) ; il attribue à un parcours scolaire compliqué ainsi qu'à des problèmes qu'il a eus quand il était plus jeune, son

rattachement au dispositif. Camille (C4) assume de préférer la classe « normale » sur le plan social (tout en reconnaissant par ailleurs son besoin d'aide) :

Chercheur : « Et dans ta classe, ça se passe bien ? »

Elève : Oui.

Ch : Oui, tu as des copines ?

El : Oui.

Ch : Tu te plais dans ta classe ?

El : Mmh.

Ch : Tu te plais mieux dans ta classe ou dans l'ULIS ?

El : Dans ma classe.

Ch : Oui, tu aimerais mieux être dans une classe comme ça ?

El : Normale, oui » (Camille, élève 3, DA-C4).

La capacité à verbaliser le souhait de se rapprocher du groupe normal indique une conscience de la stigmatisation, que l'on peut expliquer soit par une autonomie et une capacité à gérer sa vie qui se rapproche de la norme, soit par une recherche de normalisation exacerbée, d'invisibilisation sociale de la situation de handicap, devenue douloureuse à assumer en raison du rappel constant de l'écart à la norme (Diederich, 2004 ; Bodin & Kerviche, 2015). Une élève, placée en « foyer », ressent le besoin de s'isoler, de « traîner un peu seule pour souffler », même si elle dit bien s'entendre avec les autres et avoir des amis dans le groupe des Jeunes Sapeurs Pompiers (JSP) dont elle fait partie. Néanmoins, les coordonnateurs et acteurs scolaires ayant vécu la transition entre l'UPI et l'ULIS remarquent une nette amélioration du processus intégratif, comme le traduisent ces propos de l'AVS-co du collège 3 :

AVS-co : « Ben moi quand je suis arrivée, c'était plus euh, oh y avait quand même une nette différence entre euh... »

Chercheur : c'était pas encore l'ULIS ? c'était l'UPI ?

AVS : l'UPI, oui. Il y avait une nette différence entre ben les élèves d'UPI et les élèves dits classiques quoi.

Ch : mmh ?

AVS : on les entre « » pareil, on les « parquait » euh sur le plateau, ils n'étaient pas mélangés, c'est, au niveau de l'intégration, c'était pas ce que c'était quoi, c'est à l'heure actuelle, quoi.

Ch : il y avait déjà des intégrations des classes ?

AVS : non au niveau des classes, non.

Ch : Aucune ?

AVS : c'était nos classes bien spécifiques UPI.

Ch : ils allaient jamais en intégration avec

AVS : non, non non non. De temps en temps peut-être en sport,... si mes souvenirs sont bons, mais y avait toujours euh, euh ben une présence UPI qui était là quoi.

Ch : mmh... d'accord. Et donc euh... vous pou, vous avez remarqué ça à peu près... quand le changement ?

Avs : le changement, avec euh, ben le changement du chef d'établissement, et puis du professeur, qui a suivi. (...)

L'échange permet ensuite de mettre en avant le rôle du chef d'établissement par rapport au processus inclusif ainsi que celui du nouveau coordonnateur. Nous savons, par notre entretien avec lui, que celui-ci est arrivé à la rentrée 2010, date du passage de l'UPI à l'ULIS. Nous poursuivons :

Ch : Et euh, donc euh maintenant, par exemple, concrètement qu'est-ce qui est différent...

AVS : on ne fait plus la différence entre des élèves d'ULIS et des élèves euh, d'un cursus normal(...) au niveau du, des relations, les élèves, y a plus cette différence comme avant, on les montrait, on avait tendance « ah ben oui, c'est des élèves d'UPI », là maintenant y a plus. Y a plus ça. (...). Parce que maintenant, ils sont présents et on, on les remarque

Ch : par exemple avant à la cantine est-ce qu'ils mangeaient des fois avec d'autres élèves ?

AVS : ils mangeaient tous ensemble et avec nous... avec moi » (AVS-co, DA-C3).

Dans le collège 2, Gauthier, entré en 6^{ème} en 2010, année transitoire, confirme ce constat :

Chercheur : « Alors depuis que tu es au collège, comment ça se passe ?

Elève : Ben, pour moi ça s'passe un peu dur, parce qu'en fait j'voulais avoir des copains mais j'ai pas trouvé des copains (...). Donc c'était un peu dur pour moi et je connaissais, et je connais pas du tout les, les inclusions, et les ét-établissements (bégaye), et les profs aussi et les surveillants, donc j'en connaissais pas du tout,

(...)

Ch : Alors, tu n'avais pas de copain mais maintenant est-ce que tu en as ?

El : Ben là, aujourd'hui, ben j'en ai plein de copains, oui. (...).

Ch : Donc tu t'en es fait des copains ?

El : Oui j'en ai plein.

Ch : Alors au début, c'était parce qu'il te fallait du temps ? ou c'est parce que tu étais en ULIS ?... qu'est-ce que tu en penses ?

El : Ben je pense que je suis un peu seule, parce qu'en fait, quand j'étais l'âge de douze ans, ben j'aime pas être tout seul alors c'est pour ça, j'ai besoin des copains en fait, mais personne ne voulait,

Ch : D'accord, personne ne voulait être copain avec toi ?

El : Hum, dans la cour oui, mais dans la classe de ... euh, mais dans les inclusions, oui, j'avais à peu près 7 copains là, ou voilà quoi » (Gauthier, élève 1, DA-C2).

Le sentiment d'appartenance au groupe, essentiel à l'adolescence, est un des indicateurs d'un bon climat scolaire ainsi que d'une école cohésive (Debarbieux, 2015 ; Duru-Bellat et *al.*, 2008). Certains travaux dénoncent le sempiternel détournement du dispositif spécialisé au profit d'élèves dont le handicap est fabriqué par l'école (Gateaux-Mennecier, 1990 ; Morel, 2014). Dans ce sens, Bodin et Kerviche (2015) mettent en avant la double fonction *excluante-incluante* de l'école qui, après avoir distingué le normal de l'anormal fabrique du « commun » ; le dispositif ULIS serait, selon eux le produit de cette boucle institutionnelle rétroactive au sein d'une école qui « désigne comme indésirable puis écarte toutes les singularités dont la prise en compte conduirait à sa propre remise en question » (p. 392). Un coordonnateur (C3), ayant occupé la fonction d'enseignant référent, ainsi que l'enseignant référent du Département A, ont effectivement évoqué une tendance des familles à s'emparer du dispositif en faveur d'élèves porteurs de dys ou relevant de la difficulté scolaire, et ce,

parfois à l'instigation des enseignants. Nous avons également évoqué précédemment l'influence du secteur médico-social dans ce processus²⁹¹. Néanmoins, la composition des effectifs varie selon les établissements. Dans le collège 2, la présence d'élèves « pas profil ULIS », selon la coordonnatrice, confirme une hétérogénéité des effectifs et la présence de jeunes en réelle situation de handicap cognitif. Ce phénomène a été favorisé par l'accroissement important du taux des ULIS en collège. Ce point nous amène à aborder les aspects capacitants constatés dans ces trois collèges.

1.1.2 - Effets capacitants sur les plans scolaires et préprofessionnels

La mise en œuvre de la circulaire de 2010 a eu pour effet un développement quantitatif important des « inclusions » en classe ordinaire. Les enseignants désignent par inclusion, la présence en classe de référence d'un élève dans une discipline donnée. Les inclusions sont ainsi comptabilisées en termes de disciplines. Ainsi, Corinne (coordonnatrice DA-C2), après avoir employé la négociation la première année, opte ensuite pour une méthode plus directive. Lors de notre premier entretien, ses élèves sont, pour la plupart, inclus selon ce que nous appelons *le forfait EPS-arts-plastiques-musique*, qui caractérisait le système intégratif en UPI. Dans l'idée que ces matières vouées au bien-être (Lenoir, 2015) ne demandaient pas de compétences particulières pour l'accueil d'élèves à BEP, comme le suggère elle-même Corinne, lors du premier entretien. Après avoir constaté à quel point ces élèves, inscrits administrativement, étaient inexistantes dans leur classe de référence, et « oubliés » lors de sorties scolaires ou de diverses activités, cette coordonnatrice décide de ne plus s'occuper de l'avis des professeurs et d'inclure ses élèves dans un maximum de disciplines, hormis généralement les mathématiques et souvent l'anglais. Dans ce dispositif, les deux élèves rencontrés la deuxième année participent aux cours de leur classe de référence en français, en arts plastiques et en sport, pour une raison d'organisation : elles sont scolarisées à temps partiel dans la SEGPA d'un collège voisin. Ces élèves doivent donc se partager entre trois groupes d'appartenance différents, ce qui leur demande une capacité d'adaptation importante. Faustine, l'une de ces deux élèves, était déjà incluse en français, en techno et en SVT, en plus du forfait de base EPS-arts-plastiques-musique. François, coordonnateur du collège 3, a vécu la « bascule UPI/ULIS » portée par la « bonne volonté » du chef d'établissement de l'époque.

²⁹¹ Voir chapitre 4, point 2.3.2.

Il décrit, pour la période précédente, des « intégrations à la marge », deux en musique, deux en arts plastiques, le sport pratiqué dans le cadre de l'ULIS. Outre un effet d'appartenance à leur classe et à leur classe d'âge, les élèves ont pu bénéficier d'inclusions dans la plupart des disciplines hormis le français, les mathématiques et la langue vivante. On peut malgré tout s'étonner de ce régime qui reste sur le modèle du *menu type : mathématiques et français en ULIS*. Cependant, le coordonnateur notait une évolution récente qui avait permis, pour certains élèves, une inclusion dans ces matières fondamentales. Dans le collège 4, le coordonnateur évoque des « inclusions faibles », à savoir EPS-arts plastiques, pour les élèves « déficients cognitifs » et des « inclusions fortes maths-français-histoire-géo » pour des élèves qui étaient, selon lui, auparavant plutôt en intégration individuelles. Cependant, il souligne, par la suite, avoir mis en place une réunion en fin d'année scolaire, entre le principal, l'enseignant référent et le coordonnateur afin de définir les inclusions prévues pour la rentrée et les inscrire dans l'emploi du temps des élèves. Ce procédé met fin à la négociation de type « prends-moi mon élève » ; les inclusions sont prévues, selon lui, sur un « profil haut », en « visant haut », et sont arrêtées en cas de difficulté importante. Deux élèves ont arrêté la langue vivante, un élève l'histoire-géographie. La mise en œuvre de la circulaire de 2010 paraît, en ce sens, plutôt effective dans le cadre du département A, limitant ainsi les effets ségrégatifs de l'ULIS et contribuant à leur appartenance au groupe classe de référence.

Nous avons interrogé les coordonnateurs sur le lien effectué entre l'ULIS et la classe ordinaire sur le plan des adaptations et des aménagements pédagogiques. Dans le collège 2, l'AVS-co accompagne les élèves dans les cours, selon une répartition prévue (comme dans le collège 1) afin d'apporter une aide à la compréhension des cours, et des consignes ainsi qu'à la prise de notes. Dans ce collège, le coordonnateur préparait dans un premier temps les évaluations adaptées passées dans le cadre de la classe ; progressivement, certains enseignants se sont mis à adapter eux-mêmes leurs évaluations. Le coordonnateur analyse cette évolution :

Coordonnateur : « Je pense le fait aussi d'accueillir dans les classes ordinaires des fois des, enfin des élèves un peu de plus en plus avec des troubles dys ces dernières années, mais il y a aussi, aussi une prise de conscience comme quoi on pouvait pas faire la même chose avec tous les élèves... Il y a les deux choses qui doivent, qui ont dû jouer en parallèle. (...) Le fait de passer sur le, le système ULIS, on s'est, on a travaillé avec un, avant quand c'était des intégrations UPI, on travaillait un peu par affinités, on allait proposer une intégration avec un collègue avec qui on s'entendait, au niveau, quand on est, quand on a basculé sur l'ULIS, on travaille quasiment avec euh 75% des profs du collège. Et des collègues qui étaient proches de la retraite, qui ont une approche tout à

fait tout de suite très intéressante et puis qui, avec qui il y a eu un fonctionnement... et puis une prise en charge particulière dans la classe sans qu'il y ait vraiment besoin d'inter, d'en discuter » (François, Coordonnateur ULIS, DA-C3).

Nous ne retrouvons pas directement de moyens d'aide tels que la « boîte à outils » du collège 1, évoqué dans le chapitre précédent. L'enseignant du collège 4 envisage de mettre en place une fiche du profil cognitif de l'élève à l'intention des enseignants qui l'accueillent en classe ordinaire. Sept élèves sur les treize interviewés expriment explicitement avoir des difficultés ou besoin d'aide en français et/ou maths. Si les autres ne développent pas nécessairement ce point précis, nous savons par recoupement des différentes informations que très peu d'élèves sont inclus dans ces matières en classes ordinaires. Un coordonnateur mentionne un élève inclus en maths en 6^{ème}. Quelques élèves (trois parmi les 3^{ème} dans le dispositif 2) sont inclus en français. Ces disciplines représentent les compétences fondamentales, les intouchables piliers de l'école traditionnelle. Cette question nous renvoie au débat de l'apprentissage conceptuel versus apprentissage pratique. Si ces élèves ne peuvent suivre ces cours en classe ordinaire, c'est principalement en raison de l'application du programme, et du refus institutionnel d'adapter le curriculum aux prérequis des élèves comme le pratique l'enseignant spécialisé au sein de son dispositif :

Coordonnatrice : « C'est une autre façon de travailler parce qu'on est sans arrêt, j'avance moins moi dans mon programme maths-français avec eux, parce qu'on passe énormément de temps à revoir toutes les inclusions » aller dans les cahiers à gérer les contrôles, les préparer,

Chercheur : Cela correspond plus à un fonctionnement en dispositif ?

Co : tout à fait, tout à fait.

Ch : Avant tu étais plus dans le fonctionnement classe ?

Co : Oui j'essaye toujours de mettre mes progressions mais j'en ai rien à faire, je ne peux pas, je ne suis pas,

Ch : Donc tu changes de façon de travailler ?

Co : Complètement. Oui oui et puis c'est pas pour autant que je me culpabilise en me disant : tiens je n'ai pas fait ça en maths, je n'ai pas fait ça en français. Je me dis : de toute façon, on a quatre ans, pour le faire. Donc si tu veux je vais étaler mon programme sur beaucoup plus de temps ».

Ch : Tu gardes des objectifs pédagogiques quand même mais,

Co : On prend au niveau de la durée tu vois, si ce n'est pas fait cette année, ce sera fait en deux ans, trois ans » (Corinne, Coordonnatrice ULIS, DA-C2).

Comme l'avancent plusieurs travaux, la forme scolaire, qui induit la norme de niveaux, contribue à imputer à l'individu sa non-conformité et impose la notion de retard scolaire dans les mécanismes d'orientation (Bélanger, 2011, p. 238 ; Mazereau, 2006, p. 14 ; Tremblay 2012, p. 20). Certains des élèves de ce dispositif sont en grande difficulté pour entrer dans les apprentissages de forme scolaire :

Coordonnatrice : « Mattéo, il passe beaucoup de temps à chanter, à travailler ses personnages de dessin animé, à parler à voix haute, à te faire les questions les réponses, il est tout le temps ailleurs Mattéo. (...) Silemane aussi, c'est impossible aussi, il est trop dans la déficience.

Chercheur : Il ne rentre pas dans les apprentissages ?

Co : Non pas du tout.

Ch : Il a quoi comme genre de niveau ?

Co : Silemane ? CE1. Cateline pareil, ils sont tous les trois au niveau CE1, tous les ans je refais la même chose. Rien n'est fixé, rien n'est ...

(...)

Ch : Silemane, Il est vraiment en décalage ?

Co : Complet ! Même en inclusion, les professeurs ne le veulent plus. Parce qu'il est envahissant, il est tellement dans,

Ch : Il est immature aussi ?

Co : Complètement. Et puis, il est envahissant parce qu'il ne comprend pas. Il fait l'andouille, c'est le guignol de service si tu veux. C'est un système qui ne lui convient plus du tout. C'est un gamin, il fatigue énormément en plus. Une heure de cours, c'est trop. Lui il pourrait tenir au niveau concentration un quart d'heure, dix minutes, pas plus, comme en maternelle.

Ch : Tu le verrais dans une UE²⁹² alors ?

Co : Tout à fait. Avec des activités de délestage, tu n'en peux plus, tu vas souffler 5mn, mais là c'est aussi le rythme qu'on lui fait vivre.

Ch : Dans une UE ?

²⁹² Unité d'enseignement interne ou externe à un établissement médico-social.

Co : tout à fait avec des coupures, à petite dose, avec des tas de choses à faire à côté, mais ce rythme là non c'est impossible » (Corinne, Coordonnatrice ULIS, DA-C2).

Les limites exprimées ici renvoient à la notion d'école inclusive comme « objet-frontière » reliant différents mondes, que nous appliquons ici au dispositif ULIS devenant « un espace d'inter-métier » dont l'enseignant spécialisé devient « le passeur » ; ceci était déjà évoqué dans le discours de Corinne qui, s'inspirant de son expérience en IME dans certaines situations, précisait bien que chacun doit garder son métier et que la frontière de l'école doit être maintenue, dans la mesure où elle ne souhaite pas qu'un éducateur intervienne dans sa classe (Thomazet & Mérini, 2015, p. 141-145). Bodin et Kerviche (2015) mettent en avant les attentes des familles d'enfants en situation de handicap en matière de compétences fondamentales pour leur future autonomie tout en ayant conscience de limites dans l'accès aux études. Nous reviendrons dans la prochaine section sur l'opposition apprentissages conceptuels/ apprentissages pratiques. Le LPC est rempli par les différents coordonnateurs qui évoquent des élèves plus souvent situés au pallier 2 du socle commun de connaissances et de compétences, correspondant à un niveau approximatif de cours élémentaires (CE2-CM2). Nous n'avons pas rencontré dans ces trois dispositifs d'élèves préparant le diplôme national du Brevet (DNB). Le diplôme visé à l'issue du collège est généralement le certificat de formation générale (CFG), exceptionnellement le Brevet pro (comme un élève du collège 1). Le CFG a pour objectif d'attester de l'acquisition des compétences de base en français et mathématiques dans le cadre d'un contrôle continu. Il donne lieu à une épreuve orale, basé sur l'examen du dossier personnel concernant le projet professionnel de l'élève (ou un centre d'intérêt majeur), suivi d'une discussion et de questions portant sur le programme de Prévention-Santé-Environnement (PSE).

Sur le plan des apprentissages préprofessionnels, l'accès aux ateliers s'avère être un élément déterminant. Cet accès est dépendant du contexte du collège. Dans le collège 2, les élèves ont la possibilité de participer aux ateliers de la SEGPA d'un autre collège auquel ils peuvent accéder en bus de ville, ce qui implique également un travail d'autonomisation dans les transports, souvent assuré par l'AVS-co. Le nombre de places est modulable selon les années scolaires en fonction des possibilités d'accueil de la section, ce que déplore la coordonnatrice pour des élèves à qui cela permet d'apprendre aussi à progresser dans l'acquisition de

l'autonomie pratique. Pour les élèves qui n'en bénéficient pas, la coordonnatrice a mis en place un atelier alimentation, avec la collaboration du chef cuisine qui a aménagé un poste de travail provisoire à cet effet :

Coordonnatrice : « Moi j'ai mis en place mon projet alimentation, mon projet cuisine, pour essayer aussi de leur faire faire un petit peu de découverte, de manipulation par rapport à ça. (...) Ben, j'ai eu une subvention, par une association, généreusement, qui m'ont donné 150 € et il fallait que je l'investisse dans un projet. Quand j'ai vu ça, j'ai dit : ben tiens, puisque mes puces, elles voulaient aller en atelier cuisine l'année dernière et que ça ne s'est pas fait, je vais faire un projet cuisine. Mais je le travaille vraiment solidairement avec tous mes élèves hein... Donc j'ai travaillé ben en, en liaison avec les maths, euh le français etc. Les petits, on a fait de la découverte des, des recettes de cuisine, on est allé faire des courses, hein... On a travaillé sur les prix, la monnaie, enfin bref... Et puis, on passe après atelier pratique, on va en cuisine,

Chercheur : Mais alors, où vous pouvez aller en cuisine ?

Co : Là ici.

Ch : Vous avez un atelier cuisine dans le collège ?

(...)

Co : Avec monsieur H. là le chef cuisiner, il le faisait déjà l'année dernière, avec J., bon c'est pas le super atelier des cuisines comme où tu as un poste de travail, tu fais tout de A à Z, hein voilà. (...) Alors on n'est pas franchement en plein milieu de la cuisine parce que, l'intendante, elle était pas du tout d'accord, hein, je pense que c'est, au niveau hygiène. Alors, il s'arrange pour nous rapprocher le maximum de choses au niveau du réfectoire, donc il installe des petits postes, des petits ateliers, voilà... Et il amène le gros robot, quand on faisait les gâteaux,

Ch : Ça c'est un peu, comment dire, un arrangement interne au collège ?

Co : Tout à fait, voilà.

Ch : Avec quelqu'un qui a de la bonne volonté, qui s'investit ?

Co : Tout à fait qui veut bien, qui adore les ULIS et qui adore travailler avec nous » (Corinne, Coordonnatrice ULIS, DA-C2).

Ce projet permet la manipulation concrète, le travail d'autonomie dans les transports, les courses, et la mise en relation des apprentissages scolaires de base avec leur application au quotidien ; il implique des acteurs volontaires du collège créant une forme de solidarité interprofessionnelle entre des services peu habitués à collaborer comme la cantine et

l'enseignante. La seconde année de notre enquête, l'enseignante a pu inscrire trois élèves en scolarisation partielle, à raison de 12 heures par semaine, dans cette SEGPA. Ce fonctionnement implique une double appartenance au niveau de l'établissement (collège de rattachement/ collège d'accueil de la SEGPA), ainsi qu'une triple appartenance au niveau du groupe (Classe de référence/ ULIS/ SEGPA), et un jonglage tant au niveau de l'emploi du temps des élèves qu'au niveau de la gestion des déplacements. Afin que cette pratique favorise l'autonomisation des élèves et ne débouche par sur une déstabilisation, l'enseignante se fonde sur des mécanismes de coopération en les inscrivant ensemble, et en harmonisant aussi leur emploi du temps au niveau des inclusions :

Coordonnatrice : « C'est déjà parce que je voulais qu'elles soient soudées toutes les trois, parce qu'elles allaient passer leur année ensemble, à XX, elles y sont 12h, moi je ne suis pas avec, donc il fallait absolument que ce soit un noyau solide, qu'elles puissent essayer de faire bloc » (Corinne, Coordonnatrice ULIS, DA-C2).

En créant ce micro-groupe, Corinne souhaite apprendre aux jeunes à s'entraider dans une situation qui se pérennisera dans le cadre de la formation professionnelle où le cocon de l'ULIS-classe n'existe plus. Quelques mois auparavant (en juin) une des trois élèves exprimait ses appréhensions :

Chercheur : « Et euh, tu as peur d'aller à XX ? c'est ça ? tu as peur de quoi ? »

Elève : Ben ... j'ai peur des réactions des élèves, qu'ils se moquent de moi, ou...

Ch : Qui sont pas sympas ?

El : Oui » (Faustine, élève 4, DA-C2).

Une des élèves les plus en difficulté souligne que des relations plus « sympas » se sont créées entre elles ; nous retrouvons, face à des difficultés et une condition communes, la mise en œuvre de mécanismes d'entraide et de pairémulation voués à créer des attitudes de solidarité entre élèves (Gardien, 2010 : Massé 2015). C'est aussi dans ce cadre que parfois se nouent des amitiés comme pour Faustine qui dit, finalement, y avoir plus d'amis que dans son collège. Néanmoins, le cadre de la SEGPA apporte parfois une forme de discrimination à l'égard des élèves dont le handicap comporte des marqueurs physiques, comme le souligne l'enseignante en atelier du collège 3. Au sein de cet établissement, une véritable collaboration

a pu s'établir, permettant aux élèves de l'ULIS d'y être accueillis, parfois « d'y glisser » en scolarisation partielle, tout comme des élèves très en difficulté de la SEGPA sont accueillis par le coordonnateur pour y bénéficier de son aide ainsi que du cadre du dispositif. Nous avons assisté à un de leur moment d'échange hebdomadaire et ce point est repris par le coordonnateur du collège 4 lors de notre entretien. La coopération, préconisée par l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers et par le référentiel de compétences des professionnels du service public d'éducation (Donnelly et Watkins, 2011 ; BO du 25 juillet 2013), prend ici tout son sens dans l'intérêt des élèves. Dans le collège 4, le coordonnateur déplore l'impossibilité d'accéder aux ateliers ; la seule possibilité existante lui ayant été refusée en raison de problèmes de transports. La SEGPA la plus proche se situe dans un collège de la ville voisine et nécessite de la part des élèves un trajet en train puis à pied. Ne souhaitant pas en assumer la responsabilité, Le Conseil départemental s'est opposé à ce trajet,. Nous verrons que dans le cadre du département B, une coordonnatrice a pu procéder à ce type de démarche. Concluons sur l'aspect capacitant du dispositif par ce propos d'un coordonnateur qui en résume bien l'intérêt principal pour les élèves :

Coordonnateur : « On va dire l'évolution positive, l'évolution positive un peu j pense du dispositif sur ceux-là qui ont fait quatre années, c'est le fait, euh la manière dont ils abordent le travail, où ils sont, il y a une volonté de faire, où ils sont, ils ont gagné en autonomie face à des choses à faire chez eux. Ils sont capables de venir interroger pour dire ça on l'a pas compris, et ça c'est des choses que les familles pointent aussi, où des familles disent ben on est content de, des années au collège parce que ben au primaire, ça a été un peu, ça a été assez traumatisant, ou il voulait plus aller à l'école et que là il, y a, ils a, ils viennent à l'école volontiers j pense. (...). C'est ça qui peut être positif... et encourageant pour l'avenir même s'il y a pas quelque chose, même si la construction du projet est compliquée, de... de ne pas y aller forcément (hésite)... enfin pas à reculons (...). Et ça on a des fois, sur les trois familles qu'on voit demain, il y en a deux qui disent : ben voilà, on est cont... on est... c'est là-dessus on est content c'est qu'il y a, il retournent à l'école enfin voilà, c'est pas l'endroit où on va casser l'élève quoi » (François, Coordonnateur ULIS, DA-C3) .

Si le dispositif ULIS ne peut prétendre répondre de manière exhaustive à tous les besoins des élèves évoqués ici, nous constatons néanmoins que ce cadre, souple et flexible, permet la mise en œuvre d'un environnement capacitant à géométrie variable. Au sein de cet environnement, la culture d'établissement ainsi que les modalités d'engagement professionnel du

coordonnateur, comprenant une composante subjective, existentielle et expérientielle (Jorro & De Ketele, 2013), font varier la dynamique inclusive selon une direction propre à chaque contexte.

1.1.3 - Perspectives d'orientation : représentations, démarches, processus

Sur le plan des perspectives d'orientations, nous constatons des processus similaires à ceux du collège 1. Le travail du PIIDMEP en classe n'est pas toujours repéré. Les élèves commencent spontanément par évoquer un choix de métier ou les stages. Dans le collège 2, trois élèves se souviennent avoir travaillé sur un questionnaire, des jeux ou regardé des livres de métiers avec la COP. L'une parle du CDI, l'autre de la classe. Ils ne situent pas l'année. Une élève évoque le fait que ça lui a permis de découvrir le métier de maçon, qui n'a rien à voir avec son projet. Des séances sont organisées avec la COP dans le cadre du dispositif. L'année suivante la coordonnatrice organise également une visite du CIO dès la 6^{ème}. Dans le collège 3, un élève évoque un travail sur l'ordinateur. La découverte se fait, selon le coordonnateur, par des sorties scolaires autour du thème des métiers du spectacle. Dans le collège 4, deux élèves se souviennent avoir fait des fiches métiers ; un élève se souvient avoir répondu à un questionnaire. Si la découverte permet une ouverture, elle ne semble pas influencer activement sur leur projet. Elle relève pour eux, d'une activité scolaire comme une autre, qui ne semble pas particulièrement les marquer. Le coordonnateur du C4 prévoit de faire venir des professionnels afin de présenter leur profession au sein de la classe. La mise en activité par le biais des ateliers ou des stages favorise mieux l'anticipation de soi dans un champ et dans des tâches professionnels. Comme le souligne l'enseignante de SEGPA, les ateliers de découverte d'un champ professionnel sont plutôt destinés à la confrontation aux tâches pratiques ; par exemple, un élève souhaite s'orienter vers une formation de cuisinier tout en refusant de laver la vaisselle, puisqu'il envisage de travailler en restaurant gastronomique où il pense ne pas avoir à effectuer ce genre de tâche. L'enseignante contribue à leur faire prendre conscience des contraintes d'un métier. Les élèves participent aux deux ateliers puis effectuent un choix conformément à leurs appétences.

Tous les élèves évoquent spontanément leurs stages. Cet élément est déclencheur de la mise en œuvre réelle du projet. La recherche de stage s'effectue en collaboration avec l'environnement du jeune : la famille, l'éducateur. Parfois l'AVS-co s'investit dans les

démarches d'accompagnement soit pour les trajets, soit pour la présentation à l'employeur comme dans le collège 3, démarche qui nous semble aller au-delà de ses fonctions et qui se fonde probablement sur ses qualités personnelles. La mise en stage s'organise le plus souvent sur le rythme de la SEGPA, à savoir deux ou trois périodes d'une semaine en classe de 4^{ème} et deux ou trois périodes de deux semaines en classe de 3^{ème}. Pour confirmer le projet, certains coordonnateurs proposent des « stage filés », à savoir une journée par semaine dans la même entreprise. Nous avons constaté cette pratique dans le collège 4. Néanmoins, tous les coordonnateurs soulignent que le rythme des stages dépend également de la volonté de l'élève. La recherche de stage se fait le plus souvent dans le réseau familial et social de l'élève, ce qui induit un choix orienté autant, voire plus, par les possibilités offertes que par un choix de l'élève comme le montre cet extrait d'entretien avec Gauthier, élève de 3^{ème} :

Elève : « Donc pour moi, j'étais en stage au mois d'octobre, j'étais chocolatier avec mon oncle.(...) »

Chercheur : Et c'est toi qui avais choisi ce stage ? ça te plaisait ?

El : Euh, non c'était pas moi qui a choisi en fait, c'était mes parents, parce que, parce qu'en fait, ils croient que j'ai pas trouvé un métier en fait, donc c'est, donc c'est mes parents qui ont un premier stage, donc euh voilà...

Ch : Et toi tu, tu avais déjà une idée d'un métier ou tu étais content que tes parents trouvent un stage ?

El : Ben j'étais content de trouver un stage mais pour les métiers, c'était un peu dur pour choisir. (...)

Ch : Est-ce que ça t'a plu ?

El : ... Euh oui, ça m'a plu. (...) Oui. Et euh, et euh, et depuis 4^{ème} là, euh mois d'avril, ben j'ai été euh au soigneur d'équidés, soigneur d'équidés parce que c'est mes parents qui ont trouvé ... mon stage. (...)

Ch : D'accord, et et toi, qu'est-ce que t'a plus dans ce stage équidés, soigneur équidés ? c'était mieux que chocolatier ?

El : C'était mieux, oui.

Un peu plus loin :

Ch : D'accord. Donc tu as fait ce stage, et euh, est-ce que tu as encore fait un autre stage en 4^{ème} ?

El : Un troisième stage ?

Ch : Oui ?

El : Oui, en fleuriste. C'était au mois de juin... Bon j'étais en fleuriste (...) donc, c'est ma mère qui connaissait en fait, fffpp...

Ch : et alors ce stage là, c'est toi qui avais envie de le faire ou c'est parce qu'il fallait faire un stage alors ...

El : ben comme ma mère, elle connaissait ben H., ben, elle me disait : pourquoi pas si tu veux voir fleuriste ? Moi j'ai dit : ben pourquoi pas ? oui, m'occuper des plantes » (Gauthier, élève 1, DA-C4).

Cette situation, presque un peu caricaturale, reflète la difficulté d'un jeune très angoissé, dont la scolarité a été marquée par des étapes difficiles, et qui se trouve démuni face aux délais de l'orientation. Elle met également en avant un fort investissement parental face à cette échéance angoissante. Les stages ont permis à Gauthier de réaliser des tâches qu'il décrit et analyse en expliquant ce qui lui plaît ou lui paraît trop difficile comme déplacer les fleurs qu'il avait peur de « blesser ». Ce jeune aime particulièrement les animaux et apprécie de s'occuper des chevaux ; après avoir effectué un autre stage dans ce centre équestre, il s'est ensuite dirigé vers le CAP de soigneur d'équidés. Vers la fin de sa première année sur le dispositif, Corinne affirme vouloir intensifier les stages pour les élèves encore peu déterminés. Elle souligne que les élèves peuvent faire en 3^{ème} autant de stages qu'elles le souhaitent (ce sont des filles en l'occurrence). Les retours de stage s'effectuent en classe par une présentation orale qui permet au jeune de verbaliser les tâches identifiées et à la coordonnatrice d'évaluer le processus de maturation. Parfois, certains stages ne peuvent être effectués en raison de l'âge de l'élève ou de secteurs qui leur sont peu accessibles. C'est le cas de Jérémy, un élève du collège 3 à qui l'on a refusé un stage en travaux publics pour des raisons de sécurité. L'élève se trouve alors face à l'injonction paradoxale de devoir effectuer un choix sans pouvoir réellement s'y confronter. De manière générale, les élèves apprécient ces périodes et ce, même quand elles ne correspondent pas à un choix de leur part. Les stages leur permettent de mûrir dans leur projet et peuvent également les valoriser. Driss, élève de 3^{ème} au collège 3 et placé en institution, évoque son stage dans un magasin, « parce que j'étais obligé d'en faire un », en ces termes :

Chercheur : « Et comment tu l'as choisi alors ?

Elève : ben j'l'ai, j'ai été comme ça. J'ai...

Ch : t'as demandé ?

El : mmh.

Ch : T'as demandé euh dans un magasin ?

El : ben oui.

Ch : c'était un supermarché ?

El : mmh.

Ch : et ça s'est bien passé ou bof ?

El : mmh... ben moi ça m'a plu mais, mais le patron il était fier de moi, il était content mais moi ça m'a pas plu.

Ch : ah bon alors, ça t'a pas plu mais au moins déjà c'est positif parce que ça veut dire que qu'on était content de toi quoi.

El : oui, mmh. Ben...

Ch : c'est quand même, ça s'est quand même positif !

El : j'ai fait ce qu'il m'a deman, ben j'ai fait ce qu'ils m'ont dit de faire hein, après voilà » (Driss, élève 4, DA-C3).

Ici, le stage, choisi à contrecœur, a permis à Driss d'être valorisé par une expérience positive et de renforcer son estime de soi, classé par Rawls dans les biens premiers (Wuhl, 2007). Chez trois élèves, le processus identificatoire s'observe clairement. Comme Noé pour la maçonnerie (chapitre 7 ; C1), Romain (C4) souhaite s'orienter dans la cuisine à l'image de son frère, et décrit les tâches effectuées en stage ; ses choix de Cap et d'établissement scolaire sont clairement établis. Stéphane (C2), pour son premier stage, est allé dans l'entreprise de peinture de son père. Il se projette dans une carrière toute tracée :

Elève : « Ben depuis j'voulais me lancer dans la peinture tout court, parce qu'il y avait mon papa qui était en peinture... Et j'avais vu un copain de mon père qui faisait peintre en décoration, qui faisait vraiment des beaux trucs et j'voulais me lancer là-dedans pour essayer.

Chercheur : Ça t'a donné envie ?

El : Oui. Et si j'ai mon CAP, et après le professeur en peinture, il pourra me faire rentrer deux ans à l'entreprise à E. de peintre en décoration.

Ch : Ah... donc tu as des projets ?

El : Oui.

Ch : Pour aller, pour aller en stage là-bas ?

El : Euh, deux ans, travailler deux ans là-bas.

Ch : Ah bon ?

El : En apprentissage. (...)

*Ch : Et euh, comment t'as, comment t'as cherché et comment t'as trouvé ton stage ?
Qui c'est qui t'a aidé, enfin... ?*

El : Euh le premier, le premier stage que j'ai fait, c'était avec le patron de mon père en peinture.

Ch : Oui...`

El : Et le deuxième, je sais pas encore » (Stéphane, élève 2, DA-C2).

Parmi les élèves très déterminés, Antoine, fils d'agriculteur s'identifie également à la profession de son père. Il n'a d'ailleurs effectué de stages que dans ce domaine là. La diversification (stage en élevage de volailles) ne l'intéresse pas ; il préfère « les vaches ». Pourtant, son projet n'est pas encore complètement ancré dans les réalités du milieu. Souhaitant s'associer au GAEC, il n'a pas encore pris conscience de la nécessité de passer un Bac pro. Il évoque ses difficultés de compréhension en classe et dans certaines tâches comme pour « régler l'appareil pour le DAC » (réglage informatique de la distribution alimentaire des animaux). L'évocation du Bac pro le laisse perplexe, voire l'inquiète, et il y revient en fin d'entretien :

Chercheur : « C'est ton rêve ?

Elève : Oui, le problème, c'est les études. Ça va être dur !

Ch : Ah bon ? Tu penses que ça va être dur ?

El : Mmh, oui.

Ch : Le BEPA, ça va être dur ?

El : J'sais pas.

Nous évoquons ensuite la possibilité d'une aide, puis vient la conclusion de l'entretien :

Ch : ça te fait un peu peur les études,

El : Oui, voilà.

Ch : C'est quoi qui te fait peur ?

El : Ben, ffff, de pas réussir à reprendre la ferme. Plus tard.

Ch : Non mais, dans, dans les études, qu'est-ce qui te fait peur ? les maths ? de pas comprendre certaines matières ?

El : Ben, oui... silence

Ch : ... il y a des matières où tu sais que ça va être difficile ?

El : Oui

Ch : Quoi par exemple ?

El : Ben les, le français, là, (...)

Ch : en français, tu arrives à écrire quand même tout seul ?

El : Ben à peu près.

Ch : A peu près ? ... ah tu vas t'accrocher !

El : Oui... voilà.

Ch : Ah oui. Et tes parents, ils sont contents que tu fasses ça ?

El : Oui

Ch : Que tu aies envie de faire ça ?

El : Ben oui, mon père surtout » (Antoine, élève 2, DA-C4).

Inscrit dans le projet de pérennisation du patrimoine familial, Antoine se trouve pris au dépourvu face à un enjeu qui le dépasse, celui de déboucher sur un projet de formation très incertain, afin de répondre aux attentes projetées sur lui, en tant que fils aîné d'agriculteur en système traditionnel. La transformation des représentations, la mise en adéquation avec la réalité, les modalités d'engagement dans l'action participent, au cours des périodes de transition des processus de construction de soi en cours (Pouyaud & Guichard, 2010). Ainsi, soit la transition tend à favoriser le développement des potentialités, soit elle occasionne pour d'autres des processus de peur et de repli (Curchod, 2015). Les stages et le processus d'orientation jouent ici un rôle d'ajusteur entre les rêves d'élèves encore un peu enfants et la

dure réalité d'une organisation du travail et d'un marché de l'emploi sans concession. L'identification peu également se produire en négatif dans le cas de familles où aucun des parents ne travaille comme l'évoque François, coordonnateur du collège 3 :

Coordonnateur : « Et puis j'ai le 3^{ème} cas où, où la famille n'a ... n'a p, est ... a beaucoup de mal à être mobilisée et où au niveau de la recherche de stage c'était, ça n'a pas, ça s'est, ça n'a pas abouti. (...) On était dans une famille, qui ... aurait, on va dire, aurait même en donnant des coordonnées de, de lieux de stage sur X qui prennent des stagiaires n'a pas vou, souhaité faire la démarche... et voilà. (Alors que le transport, il a un transport taxi qui est, qui continuait pendant la semaine là). Et qui était dans l'attente à ce qu'on fasse les démarches à sa place.

Chercheur : d'accord. Alors c'est... c'est parce que c'est difficile, ils ont pas trop les moyens de le faire, c'est compliqué ou c'est parce que, ils sont pas trop investis ?...

Co : ils sont pas trop investis, les deux parents ne travaillent pas, on a plus l'impression de quelque chose un peu, enfin ça va être caricatural... caricatural, de dire culturel... mais c'est vraiment pendant la semaine euh l'élève n'est pas venu avec un motif « malade ». Alors que, il y avait de gros doutes quand même sur le... sur le... sur la véracité du motif hein c'est... » (François, coordonnateur ULIS, DA-C4).

Certains élèves sont d'une détermination rare ; Robin se souvient de la rencontre avec la conseillère d'orientation qui lui a parlé du métier de paysagiste. Il a gardé cette idée dans sa tête, dit-il. Il est en stage en voirie dans sa commune, ce qui ne lui fait pas perdre de vue son projet initial : un CAPA paysager en apprentissage. Très prolixe, son propos brouille un peu les pistes ; néanmoins, le coordonnateur de son collège (4) confirme, par la suite, le sérieux de son projet :

« Oui, c'est un peu confus... c'est le moins qu'on puisse dire ! C'est confus mais bon son projet ça tient quand même la route » (Yves, Coordonnateur ULIS, DA-C4).

D'autres, au contraire sont plutôt dans une forme d'indécision, voire de décalage important avec l'échéance à venir. C'est le cas de quatre élèves parmi ceux que nous avons interviewés, soit un tiers de l'effectif. L'un deux, après des stages dans différents domaines (boulangerie, paysagiste) a été déstabilisé par son échec en boulangerie, avec un patron « un peu raide » dicit le coordonnateur (C3). Il projette une formation par apprentissage en carreleur, domaine dans lequel il n'a pas pu se tester, n'ayant pas trouvé de stage à proximité de son domicile. Il

n'a pas non plus commencé à chercher un maître de stage. Même si l'entretien se passe en décembre, son projet ne paraît pas encore ancré dans des démarches effectives. Une autre élève, qui avait réalisé un stage en magasin de vêtements, a vécu un échec lors de la poursuite en stage filé. Alors que le coordonnateur évoque un problème de rythme, elle semble ne pas avoir décrypté les raisons de cet échec, ce qui la déstabilise :

« Elève : j'ai fait stage filé mais à cause d'une femme, j'ai du arrêter, ... j'ai du arrêter parce qu'elle me, elle disait que je travaillais pas »

Chercheur : Ah bon ?

El : À la patronne, donc du coup ben j'ai arrêté. (...)

Ch : Elle disait que tu ne travaillais pas ?

El : Mmh. Oui alors que j'étais toujours à demander : qu'est-ce qu'on fait aujourd'hui ? ben tant pis. (...)

Ch : Ah. Donc, ça s'est pas bien passé avec les gens qui travaillaient dans le magasin ?

El : Au dé, la, euh la première semaine, (...)

Ch : La première semaine, ça c'était bien passé ?

El : Ça c'était bien passé, on s'entendait bien mais la deuxième, j'sais pas, enfin pas la deuxième, après tous les jeudis, quand je venais travailler, à force, elle parlait sur mon dos, elle disait à la patronne que je ne faisais rien, donc du coup, ben j'ai demandé pour arrêter » (Camille, élève 3, DA-C4).

Ayant déjà renoncé à une formation horticole, l'échec de ce stage la place en situation d'incompréhension ; elle maintient pourtant son projet de CAP en vente. Margaux enfin, présente un énorme décalage avec la réalité quant à son projet. Elle effectue des stages au bon vouloir des personnes qui l'accueillent et en fonction des possibilités qui s'offrent à elle. Nous l'avons rencontré deux fois. Très inhibée, elle n'était pas en mesure d'exprimer un projet lors de la première rencontre, disant qu'elle préfère l'école. La coordonnatrice dit qu'elle s'est fait « lyncher » en boulangerie. En 3^{ème}, au mois de décembre, elle ne paraît pas beaucoup plus fixée. Elle évoque sa mère et la prof qui veulent qu'elle aille à l'EREA en CAP MHL (dans un souci de protection selon la coordonnatrice). Lors de son stage en centre équestre, elle n'a pas pu réaliser les tâches, voire s'est mise en danger sans prendre conscience du fait qu'elle ne réalisait pas les gestes attendus. Elle reconnaît que les animaux « il mord ». Son projet, à l'instar des premiers élèves du collège 1, se résume à trouver un lieu de vie sociale avec ses

pairs où elle irait juste « pour les autres cours » sans devoir choisir un CAP (Bodin & Kerviche, 2015 ; Lenoir, 2015). Finalement, Margaux, orientée en IMPRO reste déscolarisée pendant une année à l'issue du collège, refusant cette orientation subie. La mission locale a contacté sa coordonnatrice un an plus tard, l'adolescente cherchait des stages. Immature, Margaux a fait les frais d'une orientation précoce imposée pour laquelle elle n'a pu bénéficier d'un délai supplémentaire.

Quand le projet se précise, des immersions sont proposées aux élèves afin de se confronter au contexte de formation. Sur le plan académique, il apparaît que ces immersions sont imposées aux élèves scolarisés dans le cadre de l'ULIS. On peut se questionner, non sur leur bien-fondé, mais sur ce nouveau processus discriminatoire qui s'ajoute au long d'un parcours jalonné d'obstacles. Une fois de plus, il est demandé en quelque sorte à ces élèves de venir montrer patte blanche, avant d'obtenir le droit à l'inscription qui implique encore un passage en commission. Les coordonnateurs organisent parfois des visites d'établissements avec tous leurs élèves pour les aider à anticiper le changement d'établissement. Le coordonnateur du collège 3, François, consacre une heure par semaine en regroupement ULIS, sur une heure de PSE, au travail du PIIODMEP. Il utilise, à cet effet, le guide ONISEP concernant l'orientation en CAP, classé par domaine d'aptitude et de centres d'intérêts²⁹³. Lorsque les élèves ont effectué un choix, il leur fournit une liste des établissements publics au sein desquels ce CAP peut être préparé et met cette recherche en relation avec l'implantation géographique de l'établissement. Dans certaines situations et si la famille l'accepte, le recours à l'établissement privé, permet une solution de proximité. L'éloignement provoque le renoncement à certains projets, même si parfois la possibilité d'internat existe, comme c'est le cas pour un de ces élèves. Afin de permettre une meilleure anticipation, le coordonnateur du C3, Yves, cadre la préparation du projet en début d'année de 4^{ème}, en présence des familles, et fournit en quelque sorte la feuille de route des échéances à venir. Tous les coordonnateurs soulignent l'importance fondamentale des partenariats avec les familles et les divers organismes impliqués auprès des jeunes : SESSAD, entreprises, établissements de formation, CFA, mais aussi l'organisme d'accompagnement à l'apprentissage (MADAPH) qui parle, selon Yves, « le langage patron ». Il formule cette approche sous le mode de l'autodérision :

²⁹³ Voir ONISEP (2013), *Un CAP pour un métier*, Académie de Nancy-Metz, MEN-MESR.

« Et nous on arrive comme des 'bisounours' là-dedans : 'ben, mon bon coco, vous allez nous le prendre le bon coco ?' mais les patrons : qu'est-ce que je vais m'em... avec ça, donc elle (sous-entendu la coordonnatrice MADAPH), elle présente les choses complètement euh... différemment » (Yves, coordonnateur ULIS, DA-C4).

Le partenariat, s'inscrivant dans une perspective écologique qui se focalise sur la création de contextes d'interdépendances favorables, peut ainsi favoriser une approche polycentrée au service du devenir de l'élève (Ebersold & Detraux, 2013, p. 111). Les coordonnateurs exercent leur profession dans un cadre flexible et peinent parfois à en délimiter les frontières, comme Corinne (C2) qui dit s'être « fait bouffer » en prenant « toutes les casquettes » dans un premier temps, mais qui apprécie la richesse du travail en équipe pluridisciplinaire. L'accrochage au projet s'effectue, du côté des élèves, en plusieurs étapes comprenant des allers et retours entre les séances en classe, les mises en activités préprofessionnelles et les entretiens avec la COP qui les aident à se déterminer. La mobilité, la capacité d'autonomie et d'intégration sociale peuvent soit permettre, soit bloquer les opportunités de choix, y compris sur le plan des représentations des élèves, des familles ou des coordonnateurs. Les élèves évoquent, plus ou moins explicitement, un choix contraint de par l'appartenance à l'ULIS. Ils ont intégré l'idée d'un statut particulier, et y sont résignés, comme le font apparaître les propos de Camille, élève de 3^{ème} :

Chercheur : « Alors en 5^e, vous aviez une conseillère d'orientation qui était venue ou pas ?

Elève : Oui

Ch : Pour vous parler des métiers ?

El : Oui

Ch : A l'ULIS ou dans ta classe ?

El : Là dans l'ULIS.

Ch : Et vous aviez fait quoi avec elle ?

El : On avait parlé des métiers que les Ulis peuvent faire, parce qu'on peut pas tout faire,

Ch : Alors pourquoi vous pouvez pas tout faire ?

El : Ben on peut pas faire médecin ou...

Ch : Parce que c'est trop difficile, les études sont trop difficiles ? alors, elle vous avait dit qu'il n'y avait que certains métiers que vous pouviez faire, c'est ça ?

El : Mmh, CAP.

Ch : CAP ?

El : Tout ce qui est CAP.

Ch : ... et tu penses que c'est vrai toi que vous ne pouvez pas faire autre chose que CAP ?

El : euh j'en sais rien.

Ch : Tu sais pas ?

El : Non.

Ch : Tu n'as jamais réfléchi ? à ça ?

El : Non » (Camille, élève 3, DA-C4).

Les coordonnateurs, dans un souci d'efficacité face aux échéances courtes, se voient dans l'obligation d'occulter une partie du processus de réflexion personnelle des élèves en les plaçant d'emblée devant un choix contraint de CAP, la plupart du temps dans la liste restreinte des CAP prioritaires, au regard des opportunités offertes. C'est ainsi qu'Yves justifie cette manière de procéder :

Coordonnateur : « On essaye quand même un, à minima, bon on casse pas des gamins qui ont envie d'aller vers des CAP qui sont pas public prioritaire mais euh on essaye toujours de voir ce qui se rapproche le plus de ce qu'il y a dans l'offre qu'on a de CAP prioritaire.

Il poursuit son propos en évoquant l'intervention de la COP :

Alors ça peut être de l'ONISEP, elle a proposé un petit peu tout le, toute l'offre qui est disponible pour eux, refaire un petit point d'information sur ce que c'est qu'un CAP, qu'est-ce que c'est la voie initiale, même si moi je le travaille déjà, on leur a dit, on leur redit... énormément de fois et bon... ça a du mal à rentrer. Quelle est la différence entre la voie initiale, quelle est la différence entre l'apprentissage, les CAP public prioritaire, les CFA, les lycées professionnels, tout ça c'est, voilà c'est des choses qu'il faut beau, qu'il faut dire beaucoup de fois pour que, pour que ça rentre. Euh oui, pourquoi ils font des vœux de CAP alors qu'ils vont en apprentissage, tout le processus d'orientation est toujours un peu, un peu complexe. (...)

Chercheur : Parce qu'en fait, il faut, vous leur faites faire des vœux de CAP par sécurité... ?

Co : Prioritaires, oui.

Ch : Par sécurité, si, même s'il y a un projet d'apprentissage ?

Co : Ah surtout pour ceux qui partent en apprentissage, même s'il y a un projet d'apprentissage, même si, par exemple celui qui est à la mairie d'A., la mairie a donné son accord, donc là il y a vraiment rien, là là normalement il y a rien qui coince, on sait jamais, pour pas que le gamin, il se retrouve sans rien... Et puis pas forcément 16 ans, en plus, parce qu'il y en a qui n'ont pas tout à fait 16 ans, qui auront 15 ans, (...) donc pour pas qu'ils se retrouvent sans rien, on est obligé de faire des CAP, trois vœux de CAP prioritaires.

Ch : Ah oui d'accord, ok. Ok, systématiquement ?

Co : Systématiquement » (Yves, coordonnateur ULIS, DA-C4).

La décision correspond le plus souvent à un compromis dans le choix d'un champ professionnel parmi la liste des CAP dits prioritaires, parce que ces sections réservent, sur décision d'une commission d'affectation (la commission PréPAM), des places dédiées aux élèves relevant de la SEGPA et de l'ULIS. Le processus d'accrochage au projet passe par des essais de soi en situation et aboutit parfois à des résultats imprévus. Ainsi, Faustine (C2) que nous avons rencontrée à deux reprises (en fin de 4^{ème} puis en décembre de son année de 3^{ème}), souhaitait se destiner au travail avec les enfants et avait effectué un stage au pôle petite enfance. Ses stages en magasin d'optique et de chaussures (enseigne bon marché) ne lui ont pas vraiment plu. La fréquentation de la SEGPA en scolarisation partielle a permis à Faustine de prendre de l'assurance. En fin de premier trimestre de 3^{ème}, elle affirme :

« Ben par rapport à l'année dernière, ça a modifié de ce que je vous avez dit, maintenant, c'est la vente qui me plaît beaucoup » (Faustine, élève 4, DA-C2).

Elle explique ensuite avoir souhaité effectuer un stage dans un magasin de linge et de vêtements (enseigne bon marché), proposition qui lui a été suggérée par sa mère et sa cousine (pour qui l'expérience avait été positive). Elle semble préférer un grand magasin où il passe plus de monde et où la nature des tâches diffère d'une petite enseigne :

Elève : « Je préférerais être dans un endroit plus grand.

Chercheur : Est-ce que ce serait parce que ... tu ne veux pas être trop en contact direct avec les clients ? parce que dans un petit magasin, il faut que tu répondes quelque chose de précis,

El : Mmh

Ch : Est-ce que ça a à voir avec ça ? est-ce que dans un grand magasin, tu fais plus des choses comme remplir des rayons, tu réponds moins aux clients,

El : Ben on fait, déjà dans un grand magasin, on fait plus de choses. Dans un petit magasin, il n'y a pas grand'chose à faire.

Ch : Tu crois ça toi ?

El : Mmh

Ch : Tu crois que dans un petit magasin, il n'y a pas grand 'chose à faire ? dans une petite boulangerie, il y a beaucoup de choses à faire non ?

El : Mmh

Ch : Mais peut-être qu'il faut beaucoup parler avec les gens,

El : Oui

Ch : Peut-être que c'est ça qui te plairait moins ?

El : Mmh... j'aime bien parler aux gens moi.

Ch : Oui ? Mais les servir précisément, c'est difficile peut-être ?

El : Euh oui, parce que je suis un peu timide moi... » (Faustine, élève 4, DA-C2).

La coordonnatrice semble sceptique quant à ce choix, motivé également selon Faustine par une présentation d'établissement récente effectuée dans le cadre de la SEGPA. Corinne estime que Faustine a encore besoin d'être un peu protégée et souhaite l'orienter vers un CAP MHL en EREA :

Coordonnatrice : « Moi je ne la sens pas costaud pour faire ça, par rapport à l'exigence du CAP, par rapport au public, et puis... elle n'a jamais manifesté non plus l'envie d'aller en vente. C'est pas un projet réfléchi si tu veux, c'est : j'ai fait un stage deux semaines à Modaffair, j'ai envie de faire vente. C'est pas mûri, c'est pas un projet comme A l'année dernière qui a fait tous ses stages dans la vente. Donc c'était réfléchi, c'était mûri, c'était... elles se fient à chaque fois à leur stage, elles sortent de stage, elles ont envie de faire telle ou telle chose ».

Chercheur : Mais elle semble avoir plus de capacité à élaborer une réflexion quand elle parle en entretien,

Co : C'est ce que le prof d'atelier m'a dit, chose que je ne m'étais pas rendu compte tu vois. C'est marrant comme elles ont évolué comme elles ont changé.

Ch : Alors à l'EREA, tu la verrais...

Co : En MHL. On va faire les immersions début janvier, je vais voir avec Soline et puis on va voir. On va attendre le retour. Nous ça nous semblait important qu'elle ait une petite protection encore derrière quoi » (Corinne, coordonnatrice ULIS, DA-C2).

Cependant, Faustine n'éprouve aucun attrait pour les tâches d'entretien et de ménage ; elle oppose un refus à ce choix et maintient son projet de CAP vente en produits courants. Son rêve semble être de travailler dans un magasin de vêtements. Même si les trois coordonnateurs espèrent, pour certains de leurs élèves, une insertion en milieu ordinaire avec une reconnaissance de handicap, et peuvent les imaginer en milieu professionnel, les réflexes protecteurs subsistent au risque, à la marge, de paralyser certains projets. Pour Faustine, comme nous l'avons déjà évoqué pour Gabriel, l'émancipation par l'affirmation de soi, a permis d'accéder à une formation et d'y réussir. Faustine a obtenu son CAP vente sans accompagnement dans le cadre du LP. Pouyaud (2015, p. 214) évoque un processus de « construction, déconstruction, reconstruction, co-construction et action » en cours dans les différentes phases de ce chantier de soi qu'est le projet d'orientation. L'équilibre reste difficile à tenir entre prise de risque mesurée, avancées, réflexivité et protection nécessaire de jeunes vulnérables dans leur parcours. Après avoir présenté et analysé les résultats des données collectées dans les collèges du département A La Fourmilière, nous présenterons de manière plus synthétique les éléments émergents des données collectées au sein du département B afin de vérifier s'ils consolident les effets observés ou les enrichissent de nouvelles variantes.

1.2 - DÉPARTEMENT B :

Nous n'avons pas réalisé d'observations au sein des dispositifs de ce département La Ruche. L'enquête consistait à collecter des entretiens afin de compléter les données du premier département au sujet des variantes organisationnelles entre les deux configurations ; ce, afin de chercher à déterminer sur quels plans elles pouvaient interférer au regard de notre question. L'analyse repose sur dix entretiens d'élèves, dont cinq garçons et cinq filles, effectués au sein de trois dispositifs où nous avons également rencontré les trois coordonnateurs. Deux ULIS était ouvertes depuis un an, dont l'une par un jeune enseignant en cours de spécialisation, l'autre depuis quatre ans. Les informations sur les parcours, données par les élèves, eux-mêmes font ressortir :

- 7 élèves venant de CLIS,
- 1 élève venant de 6^{ème} « normale » avec une AVS-i,
- 1 élève venant d'ITEP et ayant rejoint l'ULIS en 5^{ème},

- 1 élève ayant rejoint le dispositif en 4^{ème}, au terme de deux années de collège en « général » et d'un bref passage en SEGPA.

Les deux derniers élèves sont scolarisés dans le collège 2 du département B, situé en ZEP et fortement connoté socialement.

1.2.1 - Autonomie et socialisation

De manière générale, les dix élèves interviewés présentent un niveau d'autonomie correct pour la gestion des tâches de base et de leurs affaires au quotidien sauf un jeune ; ce dernier, orphelin de mère et dont le père est handicapé sur le plan moteur, vit en ITEP²⁹⁴ et présente de gros problème d'hygiène. Cette situation préoccupe le coordonnateur qui souhaite éviter que ce jeune retourne chez son père où il peut ne pas se lever le matin et rester deux semaines sans prendre sa douche. Dans le collège 3, la coordonnatrice a mis en place des aides au repérage spatio-temporel :

Chercheur : « Ils ont l'air relativement autonomes, par rapport à leurs affaires, (...) Il y a peut-être déjà eu un travail de fait ?

Coordonnatrice : Oui ben oui, oui oui hein. C'est collé sur les tables en début d'année, à telle heure, je vais à tel endroit, il me faut ça, etc... Et puis petit à petit, ça se fait tout seul. Mais là encore, je dirais que c'est une question d'individualité, parce que là j'ai des élèves en 6^{ème} qui n'ont absolument pas besoin de moi en termes d'organisation, de repérage dans le temps et dans l'espace... Et puis j'ai vu des élèves de 3^{ème}, par exemple l'année dernière, qui étaient complètement incapables de se repérer dans leur emploi du temps. Et pourtant, ce sont des choses qu'on travaille au quotidien. Mais il y a des, y a des élèves pour qui ça reste extrêmement difficile. Et je pense que c'est, cette question de l'autonomie, elle est centrale aussi dans l'orientation » (Ariane, Coordonnatrice ULIS, DA-C3).

L'enseignante intègre ainsi l'apprentissage de l'autonomie dans ses pratiques au quotidien ; elle importe de ses pratiques d'enseignante en CLIS un outillage utile à certains de ses élèves (Massé, 2015). Si la plupart des élèves fréquentent la cantine, la question n'a pas toujours été abordée, tout comme celle de l'internat. Pour certains élèves, le projet était déjà formalisé et la question de l'internat n'avait pas lieu d'être. De plus, la pratique de l'entretien semi-directif nous a amenée aussi à laisser aux élèves un certain choix des points abordés, sur les questions

²⁹⁴ Institut thérapeutique éducatif et pédagogique.

secondaires qui n'étaient pas directement en lien avec leur propre projet. Pour ceux avec qui la question a été abordée, un élève est interne en ITEP ; une élève dormira une nuit chez sa grand-mère, ce qui reste dans le contexte familial ; trois élèves ne souhaitent pas y aller, dont Michaël qui l'exprime en ces termes :

Chercheur : « Et à l'internat, tu serais capable d'y aller ou ça t'embêterait ? »

Elève : Ça m'embêterait.

Ch : Ah oui, pourquoi alors ?

El : Ben parce que j'aime pas être loin de mes amis, tout ça, et il faudrait se réveiller à 8h pour aller en perm, même si on commencerait à 11h.

Ch : Ah, d'accord, à cause de ça ?

El : oui » (Michaël, élève 3, DB-C4).

Deux éléments en ressortent : l'inconfort de se plier à la discipline réglementaire de l'internat et le fait de quitter son univers familial avec ses amis. Six élèves ont confirmé explicitement qu'ils mangeaient à la cantine ; un élève, Pierre, a précisé que ça se passe très bien et qu'il mange avec ses camarades de l'ULIS ; un élève, Karim, apporte son « casse-croûte » et le mange à la cantine. Nous n'avons pas cherché à savoir quelle en était la raison. Sur le plan des relations aux pairs, les amitiés sont plutôt sexuées, ce qui est une caractéristique spécifique de l'âge du collège. Un élève n'aborde pas ce point. Les garçons se contentent de répondre oui, l'un d'entre eux, Pierre répond laconiquement et paraît avoir surtout des amis en ULIS. Karim, élève de 3^{ème} du collège 4, précise en avoir « partout ». Une fille, Pascaline, explique qu'elle a son frère et sa sœur dans le collège ainsi qu'une amie et qu'ils sont « super gentils » avec elle. Deux filles du collège 2, Lena et Marina, qui ont choisi de passer l'entretien ensemble en raison de la mauvaise maîtrise linguistique de Lena, mentionnent qu'elles ont des copines en SEGPA, ce qui confirme les observations issues de deux collèges du département A (C1 et C2). Cette effet ne peut être constaté que dans les collèges comprenant une SEGPA voisine ce qui est le cas d'un établissement de ce département B et de trois établissements du département A. L'effet est donc constaté explicitement dans deux collèges sur quatre concernés.

Sur le plan des transports, deux élèves viennent en VSL (taxi financé sur notification de la MDPH) et huit élèves prennent le bus scolaire, ce qui traduit un début d'autonomie sur ce plan, et un apprentissage en cours qui peut comporter quelques aléas :

Chercheur : « Et vous venez comment en bus ?

Elève 3 : euh oui.

Chercheur : toutes les deux ensemble ?

El3 : oui

Ch : vous savez toutes les deux prendre le bus ?

El3 : mmm (elles se regardent un peu gênées).

El4 : pour la première fois non.

El3 : on a raté le bus quand on est parti.

Ch : ah vous avez raté le bus la première fois ?

El3 : mmm (un peu confuse)

Ch : ah c'est une expérience hein ! » (Marina et Lena, élèves 3 et 4, DB-C2).

Elles n'ont pas précisé s'il s'agissait d'un problème de retard ou si elles n'avaient pas identifié correctement le véhicule. Trois garçons et une fille affirment pouvoir prendre le bus de ville. Un jeune (celui de l'ITEP) sait prendre le train. Une élève ne le prend pas encore mais cet apprentissage fait partie de son projet pour l'année scolaire à venir (l'entretien se passe en juin) :

Chercheur : « Et tu as déjà pris le train ?

Elève : Non pas encore.

Ch : Non ?

El : Bientôt. Si je suis à XX (grande agglomération), je dois prendre le train.

Ch : Tu vas te débrouiller toute seule ?

El : Oui. Ça va, j'ai ma grand-mère qui est près de, du lycée donc ça va.

Ch : Ah oui. Donc tu prendras le train toute seule ?

El : Oui.

Ch : Ça ne te fait pas peur ?

El : Non. Ça va je suis grande.

Ch : Et tu logeras où ?

El : Euh je sais pas encore. Parce que là, je vais dormir chez ma grand-mère euh une nuit. Je dois être deux jours de cours » (Pascaline, élève 3, DB-C3).

Les coordonnateurs s'investissent à leur niveau dans cet apprentissage. Comme dans le département A, ce sont plutôt des coordonnatrices qui s'y investissent, par pragmatisme ou sur le mode un peu maternant protecteur (Benoit, 2013). Ariane, la coordonnatrice de Pascaline (C3), explique :

Alors moi je, je me dis que de toute façon, à partir du moment où je vois qu'un de mes élèves a du mal à faire quelque chose, il faut que je l'aide à le faire. (...) Si je sens que les choses sont prises en main par la famille, moi je, je me retire, voilà complètement, et je rentre en contact avec la famille pour ça, pour savoir comment ça se passe. Si par contre, la famille me fait part de difficultés pour faire ce genre de choses, moi je suis tout à fait prête à le faire et par exemple, l'année dernière, j'ai pris le train avec un élève qui partait au CFARA ; on est parti en train tous les deux, on a pris le bus pour monter au CFARA, on a fait les portes ouvertes du CFARA ensemble, on a repris le bus pour reprendre le train, on a repris le train, etc. On a fait tout le voyage, il a acheté son billet de train devant moi, il est allé demandé les horaires devant moi etc. Quand Pascaline a fait son stage cette année à la maison de retraite, il fallait qu'elle vienne en bus, donc de chez elle jusqu'à XX., et qu'ensuite elle se déplace à pied, de l'endroit où elle était déposée par le bus jusqu'à la maison de retraite, je l'ai fait avec elle.

Elle justifie son accompagnement à l'extérieur par une question de responsabilité, puis nous poursuivons la conversation :

Ch : Et vous le faites donc sur vos heures de coordination ?

Co : Ça dépend, ça va dépendre comment ça se passe... Pascaline, en fait, bon j'ai un emploi du temps qui me permet aussi, et puis moi je prends le train à SB en plus. Donc Pascaline, par exemple, on a, un mardi, elle, elle travaillait à la maison de retraite jusqu'à 14h, moi je finissais ici à 14h, on s'était mises d'accord, je la récupérais à la maison de retraite, à partir du lendemain, elle prenait le bus, donc là on a fait le trajet ensemble sur SB etc. avant que je parte reprendre le train quoi.

La coordonnatrice explique que s'il y a un SESSAD ou si la famille s'en occupe, elle n'intervient pas mais le fait en réponse à besoin non résolu :

Co : Si on me demande de l'aide, je suis présente pour le faire, si on ne me demande pas d'aide, mais que je sens que l'élève est un peu démuné, je lui propose mon aide et

puis voilà, c'est un petit peu au cas par cas quoi. Par contre, je suis assez persuadée que si on ne les accompagne pas, il y a une forme de panique qui prend le dessus, et que c'est pas encourager, l'ULIS c'est un cocon, il y a quand même un côté où voilà, je vous dis, je connais mes élèves depuis très longtemps, (...) Donc effectivement, il y a quand même un côté un peu, un peu cocon, un peu rassurant, un peu familial comme ça, donc quitter cet environnement là, c'est pas facile, donc si on accompagne pas à partir, ça peut être violent quoi. C'est pas le but hein » (Ariane, coordonnatrice ULIS, DB-C3).

A contrario, pour un élève dont la famille s'investit, elle organise un arrêt temporaire du taxi afin de tester une période de transport en bus scolaire, en accord avec le conseil départemental et la famille. Doris, coordonnatrice du collège 4, est confrontée au problème du trajet afin de permettre aux élèves d'accéder aux ateliers préprofessionnels de l'IMPRO. Elle réussit à contourner la barrière administrative et à jouer sur les partenariats pour mettre en place une organisation qui n'a pas été possible dans le département A (collège 4) :

Coordonnatrice : « Alors c'est, pour se déplacer, c'était aussi compliqué, parce que... ben, c'est pas tout prêt non plus, il y a bien vingt minutes de marche à pied, alors moi ce que j'ai proposé, comme j'ai expliqué aux familles que c'était la seule solution, donc les parents ont signé une décharge pour les élèves demi-pensionnaires, comme quoi ils peuvent quitter le collège et puis se déplacer jusqu'à l'IMPRO, ils coupent par le parc du Sch. Et puis ensuite, ils longent la route près du BP, PA, et puis ils arrivent à l'IMPRO. Voilà. (...) Ça c'est pour les élèves qui sont en atelier menuiserie, les deux autres, c'est le lundi matin, toute la matinée, donc c'est exactement pareil que si elles venaient ici, sauf qu'au lieu de se rendre au collège, les parents les déposent à l'IME puis l'après-midi, elles viennent là.

Chercheur : Donc vous avez des élèves qui sont autonomes dans les déplacements ?

Co : Oui, oui.

Ch : Et ils ont la possibilité au niveau de la distance ou des transports, de faire ça...

Co : Ensuite soit ils prennent le bus collectif de l'IME, qui fait un ramassage et qui dépose les élèves le soir, donc ils peuvent prendre ce bus là,

Ch : Ah ils ont la possibilité de prendre ce bus là ?

Co : Oui, oui.

Alors il y a des accords administratifs ?

Voilà.

D'accord, ok.

Soit, ils prennent le bus de ville, et ils préfèrent même prendre le bus de ville, parce que c'est plus rapide, il n'y a pas les arrêts donc ils s'arrêtent à la gare routière. On a fait un gros travail sur les bus, dès l'année de 6^{ème} » (Doris, coordonnatrice, ULIS, DB-C4).

Dans la suite de l'entretien, Doris explique qu'il lui arrive aussi, « dans la mesure de ses possibilités » d'amener les élèves à la gare routière pour leur montrer les horaires et leur apprendre à prendre le bus. Elle travaille également le repérage en classe sur des plans et des horaires de bus mais ne s'interdit pas d'accompagner des élèves si elle en perçoit la nécessité :

Coordonnatrice : « Moi je pense que là, on est déjà trop loin. (...) Ça dépend, ça dépend en fait des élèves et des familles je dirais. Si je sens que c'est des familles qui sont démunies et qui eux-mêmes auront du mal à guider leur enfant pour ce genre de transport, je vais servir de relais, par contre si c'est des familles qui maîtrisent, j'estime que c'est à eux de montrer à leur enfant comment il faut s'y prendre » (Doris, coordonnatrice, ULIS, DB-C4).

Les élèves accompagnées par ces coordonnatrices ne sont pas accompagnées par un SESSAD. Il n'est pas toujours possible d'activer cette mesure, qui dépend de l'accord parental mais également des places disponibles dans ces services. Plutôt que de renoncer à l'apprentissage de l'autonomie pour certains de leurs élèves, elles choisissent la posture de l'engagement personnel évoluant vers une posture de *maîtresse-maman*, fréquemment observée chez l'enseignante spécialisée issue du premier degré (Benoit, 2013). Pierre qui a été l'élève d'Ariane depuis l'école primaire, parle d'ailleurs d'elle comme de « sa maîtresse » alors qu'il est déjà en 3^{ème}. Pour d'autres enseignants spécialisés, cet engagement peut être repéré sous d'autres formes plus scolaires, comme l'organisation de sorties ou d'activités qui permettent de travailler ces compétences au sein du groupe ; ce que nous avons pu observer avec Corinne (DA-C2). Cependant, les modalités sont également dépendantes du contexte d'établissement, des opportunités qui y sont offertes et des attitudes d'ouverture des uns et des autres (Beaupré, Landry & Tétreault, 2015 ; Bélanger, 2015). Ces apprentissages constituent un des aspects capacitants du contexte d'établissement. Voyons à présent les principaux points saillants concernant les apprentissages scolaires et préprofessionnels proprement dits.

1.2.2- Effets capacitants sur les plans scolaires et préprofessionnels

Quel que soit le contexte, quand on leur pose la question de leur rattachement à l'ULIS, les élèves n'utilisent pas le mot handicap : ils évoquent des difficultés dans les disciplines fondamentales (mathématiques et français), des difficultés pour la lecture, les différentes matières, ou un parcours scolaire qui s'est mal passé. Nous avons constaté dans le département A que le terme handicap semble symboliser une invalidité motrice. Il fonctionne comme un stigmate au stade du collège, pour les élèves, les « handicapés, c'est pas eux », ils sont en IME, comme le souligne Joël, le coordonnateur du C2. Eux ils sont à l'école. Néanmoins, une coordonnatrice assume d'aborder ce sujet avec ses élèves :

Chercheur : « Et est-ce que la situation de handicap, elle est parlée avec eux, par rapport à une future reconnaissance de handicap ? »

Coordonnatrice : Mm, moi j'essaye de, de ne pas nier cette notion de handicap, je, et dès leur arrive en 6^{ème}, le mot est très difficile à, à accepter, pour la plupart. Pour la plupart d'entre eux. (...) Pour beaucoup, beaucoup d'entre eux, donc c'est pour ça que je leur explique que le terme handicap, faut pas forcément le prendre de manière péjorative... Hein même si c'est clair que la représentation du handicap, ben elle est souvent associée à des élèves d'IME, et c'est pour ça qu'ils ont du mal à y aller pour certains d'entre eux...

Et j'essaye de leur donner plein d'autres exemples de personnes handicapées, en leur précisant que même nous, enseignants, on pourrait être handicapés dans certaines situations hein. Et dès la classe de 6^{ème}, j'utilise le terme en leur précisant aussi qu'ils sont orientés par la MDPH, donc ça veut quand même dire qu'il y a un handicap. Et que pour certains élèves qui veulent un apprentissage plus tard, il faudra faire une demande de reconnaissance, donc là on en parle surtout en 3^{ème}. Je ne parle pas de reconnaissance avant.

Ch : Disons que vous les sensibilisez, il y a une prise de conscience,

Co : Oui, oui. Je ne fais pas le forcing, mais par dose homéopathique, on va dire, je reviens avec ce terme quand même, pour leur préciser que, après ils voient bien, dans la classe donc j'ai une élève qui a des, des troubles envahissants du développement, pour elle, ils se rendent bien compte, qu'il y a un handicap. Par contre pour eux, par rapport aux difficultés cognitives, ils ont plus de mal à se rendre compte que ça peut être associé à un handicap.

Ch : Oui ils s'assimilent à la difficulté scolaire,

Co : Scolaire, mmh » (Doris, coordonnatrice DB-C4).

Les propos de cette coordonnatrice sont très significatifs de l'aspect douloureux de cette réalité du handicap, occultée ou amoindrie sous l'étiquette de « difficultés à l'école ». Nous verrons néanmoins que l'occultation, engendrée par la stratégie de résistance au stigmatisme (Goffman, 1975), se répercute à l'arrivée au lycée professionnel, où les pairs sont souvent sans indulgence à l'égard des élèves présentant une différence marquée sur le plan du stigmatisme physique ou comportemental. Hacking (2005) évoque les mécanismes de classifications des gens entre eux que nous retrouvons dans la subtile hiérarchie qui s'établit aux yeux des élèves entre les modes de scolarisation du type : classe ordinaire (ou le « général ») -SEGPA-ULIS-IME, cette dernière étape constituant, sur le plan social, l'officialisation du handicap mental. Cette classification affecte les comportements et les représentations de soi, intervenant dans les processus d'apprentissage. Cependant les coordonnateurs relèvent que certains élèves se sentent bien en ULIS, dans une forme de cocon pédagogique protecteur, ils n'ont pas envie de se confronter à l'autre comme l'explique Ariane (C3), soulignant que ce comportement reste à la marge et désigne des élèves présentant des profils spécifiques :

« Ben si, pour certains si, on a des élèves ici qui ne rentrent pas du tout en communication avec les autres, mais pour qui de toute façon maintenant l'inclusion n'est pas, n'est pas ce qu'ils aiment. Voilà. Ils aiment être là. Comme si l'ULIS était une classe. On a surtout un élève qui a ce profil » (Ariane, coordonnatrice, DB-C3).

Rémi, un élève du collège 2, qui a trouvé refuge dans l'environnement bienveillant de l'ULIS, ne souhaite plus ni aller en inclusion, ni chercher de stage :

Chercheur : « Tu aimes bien l'ULIS ? »

Elève : C'est mieux que les autres classes hein.

Ch : C'est mieux ? alors qu'est-ce qui est mieux ?

El : Parce qu'on travaille bien, tout est bien.

Ch : On t'aide plus pour le travail ? tu es plus tranquille ?

El : Ah puis c'est, le général, euh c'est juste écrire... c'est tout. J'avais un maître, il lisait des trucs, après il repart avec les autres.

Ch : Ah oui... C'était trop difficile ?

El : ... quand je travaille pas, je fais des conneries.

Ch : Quand tu travailles pas, tu fais des conneries ?

El : Si je suis en général oui.

Ch : Quand tu étais en général ? et en SEGPA, tu faisais aussi des conneries ?

El : Et après quand je suis venu ici j'ai arrêté.

Ch : Et en ULIS tu as arrêté de faire des conneries ?

El : Mm

Ch : Ah ben ça c'est déjà

El : Parce qu'en général et en SEGPA, il y a que des zéros, et ici j'ai déjà eu un 16, 14,

Ch : Ah oui ?

J'avais que des zéros en SEGPA ». (Rémi, élève 1, DB-C2)

La fin du dialogue met en évidence le besoin de valorisation de cet élève qui souhaite aller en IMPRO « pour bien apprendre ». Le cadre de l'ULIS lui permet en quelque sorte de poser ses valises pour retrouver un environnement capacitant en matière d'apprentissage. Le modelage négatif et les effets d'étiquetage de l'environnement scolaire ont créé un déficit d'estime de soi, nécessitant un étayage émotionnel ainsi que la prise en compte de ses besoins cognitifs, que Rémi trouve auprès d'un coordonnateur investi et bienveillant à l'égard de ces élèves (Paré, Parent, Beaulieu, Letscher & Point, 2015 ; Mäkinen & Mäkinen, 2011). Pour d'autres, aller en inclusion demande un effort comparable à celui d'un élève qui va normalement en cours :

Coordonnatrice : « alors c'est sûr, il y en a certains, aller en inclusion, finalement on est mieux ici quoi. En ULIS, il y a moins de bruit, on est moins nombreux, on se connaît tous bien, y a un côté aussi, j'ai envie de dire : je suis fatigué, je le dis, enfin quelque part, c'est moins contraignant. Donc c'est sûr que parfois les inclusions, c'est plus difficile, mais j'ai envie de dire, comme n'importe quel élève qui doit aller en cours. Par contre, il n'y a pas, enfin il n'y a jamais de moment où un élève n'a vraiment pas envie d'aller en inclusion parce qu'il en s'y plaît pas, parce que ça ne passe pas avec les profs, parce que c'est trop difficile pour lui ou... C'est pas du tout de cet ordre là quoi » (Ariane, coordonnatrice, DB-C3).

Une élève du C3, Aline, souligne que son enseignante d'ULIS l'a félicitée pour ses progrès avec ces mots : « Bravo Aline, Chapeau hein ! ». Nous avons évoqué précédemment²⁹⁵ les différentes configurations d'établissement qui montrent l'importance du leadership du chef d'établissement évoqués par différents travaux (Bélanger, 2015 ; Thibodeau, Gélinas Proulx, St-Vincent, Leclerc, Labelle & Ramel, 2016). Ariane renforce le trait au sujet de son établissement :

« La première, c'est que même si on est dans une inclusion et ici, on a un fonctionnement en inclusion vraiment très fort, les élèves vont énormément en inclusion, euh ils participent au projet avec leur classe, là on part dans les Alpes avec les 4^{ème}, parce qu'ils se sont inscrits dans, dans leur classe d'origine... Euh voilà, on a vraiment un fonctionnement en inclusion. Mais je pense aussi qu'on a un regard extrêmement bienveillant. Dans le sens où, que ce soit au niveau de l'administration, de la vie scolaire, etc. il y a une prise en compte de la différence, qui fait qu'on va prendre le temps de réexpliquer, qu'on va prendre le temps de redire les choses, qu'on va... Et c'est ce, à mon avis, c'est cet aspect bienveillant qui fait que petit à petit, les choses s'installent, et aujourd'hui, on a, on a des élèves par exemple qui ont été présentés au concours de la citoyenneté, parce qu'un comportement parfaitement exemplaire et une forme de solidarité, une volonté d'intégrer des projets, etc. »

Cette enseignante, étant à l'origine de l'implantation de l'ULIS avec le soutien de sa principale-adjointe, la promeut fortement dans son discours ; il n'en demeure pas moins que la configuration chaleureuse et lumineuse des locaux, situés au rez-de-chaussée, témoigne d'une volonté d'accueil dans cet établissement. La collaboration fonctionne également au niveau des évaluations : les élèves viennent réaliser leurs évaluations dans le dispositif pour bénéficier de l'aménagement nécessaire et les rendent ensuite au professeur de la discipline. Le fonctionnement de l'ULIS est expliqué aux autres élèves des classes de référence en début d'année. Dans l'ensemble, les inclusions sont variées dans ces trois dispositifs et se limitent moins souvent au forfait EPS-arts plastiques-musique ; elles sont personnalisées en fonction des possibilités des élèves et peuvent être modulées ou ajustées en cours d'année et concernent les disciplines suivantes : histoire-géographie, physique-chimie, SVT, techno, musique, arts plastiques, EPS. Du côté de la diplomation, les trois coordonnateurs et trois élèves mentionnent la préparation au CFG et remplissent le LPC afin de tracer l'évaluation

²⁹⁵ Voir chapitre 6, section 2.2.4.

des compétences de l'élève. Le fonctionnement inclusif tend à se généraliser de la même manière que dans le département A, les élèves étant inscrits dans les classes de référence avec quelques variantes (soit dans celle qui correspond à la « classe ULIS », soit dans celle d'en-dessous pour un élève du C2). La gestion des emplois du temps ressemble parfois à « un puzzle » (coordonnateur, C2). Les matières fondamentales comme le français et les mathématiques restent néanmoins enseignées principalement en ULIS. Dans le collège 4, l'inclusion en histoire-géo se fait à partir de la 5^{ème} dans le niveau de l'année précédente (donc 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}), ce qui là encore inscrit les élèves dans une triple appartenance au sein de l'établissement sans compter la participation à des ateliers de préprofessionnalisation en IMPRO. La coordinatrice justifie cette pratique en s'appuyant sur l'argument de la charge de travail et du rythme soutenu. Il semble généralement difficile pour les enseignants disciplinaires de se détacher de la notion de programme, y compris à l'égard d'élèves pour qui il n'existe pas d'exigence réglementaire à ce sujet. Dans le collège 2, la nouvelle ULIS est encore perçue comme une « classe », et le coordonnateur doit « négocier » les inclusions. Il dit avoir été « en opposition avec tout le monde » et souligne que les élèves ne sont pas « ses élèves », en ajoutant : « ce ne sont pas mes enfants, c'est les élèves de tout le monde ! ». Ces termes mettent en avant les enjeux personnels et affectifs de la fonction de coordonnateur déjà relevés dans le cadre du département A. La coopération avec les collègues, même dans les configurations collaboratives, reste soumise aux aléas des personnalités. Ainsi Ariane, explique-t-elle qu'en début d'année, elle récupère les emplois du temps et s'arrange pour que ces élèves ne soient pas inscrits dans des classes où les enseignants refusent de collaborer aux aménagements et adaptations. Ce point interroge sur les effets de cette pratique peut avoir sur les uns et les autres. Suffirait-il de faire preuve de suffisamment de mauvaise volonté dans l'accueil des élèves en situation de handicap pour ne pas avoir affaire à eux ? Si l'on comprend aisément le pragmatisme et le souci de protection d'Ariane à l'égard de ses élèves, cette pratique nous ramène au régime intégratif du volontariat évoqué par Benoit (2004). Qu'induit-on par ces messages non verbaux transmis à tous : enseignants volontaires et non volontaires, élèves en situation de handicap ou non ? Il est exigé des élèves dits ordinaires, et parfois eux-mêmes en difficulté, d'accueillir solidairement les élèves en situation de handicap, alors qu'il est fait preuve de mansuétude à l'égard d'enseignants manifestant, par des mécanismes subtils de découragement, une réelle opposition aux nouvelles législations ; processus souvent justifié par l'idée que le forcing n'aboutirait pas aux bons résultats. Nous

nous posons ici la question très française de l'évaluation des enseignants, que la titularisation rend quasiment intouchables, au regard de pratiques très différentes dans d'autres pays européens tout aussi inclusifs, comme les pays nordiques ou anglo-saxons. Les coordonnateurs, s'ils n'évoquent ces sujets que, sur la pointe des pieds, ayant nécessairement besoin de la collaboration de leurs collègues, sont tous confrontés dans leur fonction à ces mécanismes usants, comme nous avons pu le constater à différents niveaux, et comme en témoigne Joël (C2) :

« Le collège aussi, c'est encore moins évident qu'au primaire, parce que j'ai travaillé en CLIS, ça se faisait beaucoup mieux. Parce que généralement, les profs du premier degré, ils le font déjà beaucoup plus. Ça vient progressivement vers le secondaire, (...) Le prof là il dicte ses cours, après il dit : ben vous apprenez (...). Moi j'ai pas de jugement à leur porter sur ... Après je ne sais même pas comment ça devrait effectivement être... mon rôle n'est pas de juger les autres,...). Je témoigne juste de choses dont je me rends compte quoi : avec certains ça marche bien, avec d'autres moins bien » (Joël, coordonnateur ULIS, DB-C2).

Son établissement, situé en ZEP (C2) comprend une section de SEGPA ; c'est d'ailleurs avec les collègues de SEGPA que Joël dit pouvoir collaborer. Il jongle également avec les places disponibles en anticipant les inclusions de ces élèves :

Coordonnateur : « J'ai la chance ici d'avoir les ateliers, j'ai la chance d'avoir accès aux ateliers de SEGPA, donc j'ai aussi la chance de pouvoir même dans ma pratique à moi, aller en cuisine, aller dans les ateliers avec mes élèves. Donc cette année, comme c'était le centenaire de la première guerre mondiale, on a eu un projet commun à l'établissement, et donc j'ai participé au projet, avec les 4^{ème} et les 3^{ème} SEGPA de construire une maquette. Donc on a fait un champ de la bataille de Verdun... Donc ça a permis de poser, même les 5^{ème}, de mettre un pied dans les ateliers. (...) Et de ce fait, ben j'en ai profité pour leur présenter les différentes facettes... Euh, certaines élèves, dont surtout une, qui j'estime a la maturité de suivre déjà avec les 4^{ème} a participé aux ateliers cuisine déjà cette année, même en 5^{ème}. (...) Parce que, comme les ULIS, c'est assez flexible, j'ai, j'ai le choix de les inclure là où il y a de la place. (...) Et comme j'ai beaucoup de 5^{ème} cette année, l'année prochaine j'aurai beaucoup de 4^{ème}, et je n'aurai peut-être pas autant de places disponibles avec les ateliers de SEGPA. (...) C'est pour ça que j'ai un peu anticipé donc j'ai une élève qui a déjà fait les ateliers de 4^{ème} cette année, et qui l'année prochaine sera en 4^{ème} et elle fera l'atelier de 3^{ème} » (Joël, coordonnateur ULIS, DB-C2).

La notion de travail collaboratif prend ici tout son sens, permettant également la mise en activité concrète à laquelle le coordonnateur apporte une implication propre, s'incluant ainsi dans l'équipe pédagogique de la SEGPA. Dans le collège 4, Doris a établi une collaboration avec l'IMPRO. L'accès à la SEGPA du collège voisin, où s'est implantée une seconde ULIS, était devenu aléatoire. Les élèves peuvent choisir entre trois ateliers de préprofessionnalisation : cuisine, menuiserie, espaces verts. Ils n'ont pas évoqué ce point dans les entretiens. Ce choix n'est pas sans conséquence au regard des effets de stigmatisation évoqués précédemment :

Coordonnatrice : « Il y a eu pour une élève comme Floriane, qui est très angoissée, des craintes au départ, qui ne voulait pas y aller... Qui y a été finalement à reculons, on va dire, et qui au bout de la première séance, a dit dès l'après-midi : je ne veux plus y aller. Je lui ai dit : pourquoi ? – ben c'est pas pour moi, ils sont pas comme moi. (...) Et c'était le handicap des autres qui la questionnait, qui l'apaurait, donc du coup, au fur et à mesure, une fois qu'elle a eu surmonté ça, ben elle est très ravie d'y aller, c'est l'une des premières qui y court, et elle est très à l'aise finalement avec des élèves qui ont des handicaps plus lourds.

Chercheur : Justement, je me demandais si vous n'aviez pas des réactions de familles par rapport au fait ce soit en milieu spécialisé.

Co : Si, si. Euh, il y a une famille, une élève que vous n'avez pas vue, qui est assez hermétique à tout ce qui est IME, euh ben souvent, c'est parce qu'il y a eu un vécu, dans leur enfance ou dans leur famille, qui a été assez négatif par rapport à l'IME, et donc du coup, ils sont restés sur ces représentations là, je fais une réunion de tous les parents de 4^{ème} et 3^{ème} dès la rentrée, (...) et je présente donc les inclusions en atelier professionnel, et certains parents justement n'avaient pas compris que ça se passait en IMPRO, ces ateliers, et quand il y a eu le retour du document à signer avec la convention avec l'établissement, ben ils étaient assez hermétiques, alors j'ai expliqué que rien ne coûtait d'essayer quoi hein, que c'était pour suivre un atelier professionnel et qu'ensuite, si ça n'allait pas, on pouvait toujours se revoir pour en discuter. Et au bout du compte, une fois qu'ils passent le cap, ils se rendent compte que ça se passe bien, et que ça veut pas dire une orientation IME. (...) C'est juste bénéficier des locaux, de l'atelier et puis d'un regard d'un professionnel sur le côté apprentissage pur professionnel... Et pour qu'on puisse ensuite en discuter ensemble.

Ch : Après c'est un regard différent que celui de quelqu'un qui serait, par exemple, qu'un PLP en SEGPA,

Co : Peut-être, mmh.

Ch : C'est un regard qui n'est pas orienté de la même façon en fait...

Co : Oui, oui, oui » (Doris, coordonnatrice ULIS, DB-C4).

Le comportement de Floriane manifeste des effets de déstigmatisation ; Desombre (2011) affirme que les comparaisons descendantes (avec une personne qui réussit moins bien que soi) favorise une meilleure estime de soi chez l'élève, mais également que les comparaisons ascendantes à l'égard de membres du même groupe stigmatisé peuvent y contribuer par identification. Ainsi Floriane, en réussite dans le contexte de l'IMPRO, où les jeunes accueillis sont théoriquement moins performants que les élèves scolarisés en milieu ordinaire, peut se sentir valorisée et progresser. Cependant, toujours selon Desombre, les travaux de psychologie sociale montrent également que, si la scolarisation en contexte adapté peut améliorer l'estime de soi, elle peut également faire baisser le niveau de performance en réponse à des effets de stéréotypisation. L'alternance entre classe ordinaire et dispositif spécialisé proposant un soutien spécifique pourrait constituer une réponse à cette forme de dilemme qui consisterait à choisir entre l'amélioration des performances scolaires et le soutien à l'estime de soi. Par ailleurs, la coordonnatrice apprécie le retour d'un professionnel au sujet des compétences travaillées dans les ateliers d'IMPRO. Néanmoins, les éducateurs techniques sont dans une optique de milieu protégé et il est probable que leur posture en soit influencée. Si leur expertise peut, certes, favoriser l'acquisition des gestes professionnels, on peut s'interroger sur leur implication quant au projet d'orientation en cours, et les enjeux corporatistes en œuvre dans cet accueil comme nous en témoigne cet extrait d'entretien avec la coordonnatrice du collège 3 :

Coordonnatrice : « Et quand on aborde avec, par exemple, moi je travaille pas mal avec l'IME de XX, souvent ils me disent : Mais vous nous les envoyez trop tard les élèves. Nous, on a déjà engagé des projets professionnels pour des jeunes qui sont bien plus jeunes. Et ils ont raison. Et nous en fait, on donne toutes les chances d'aller au plus loin,

Chercheur : Trop tard, c'est à dire ?

Co : Après la 3^{ème}... et donc après la 3^{ème}, ça veut dire que depuis 14 ans, à l'IME, ils ont commencé, ils quittent chez nous, ils ont seize ans. Donc ils ont deux ans de plus que les gens qui commencent chez eux. Donc en termes de travail après en ESAT, ça se ressent très clairement, et là, il y a une sélection de faite. Et donc c'est vrai qu'il y a un tri de fait, mais est-ce que ce tri, il est pas, il est pas plus judicieux de le faire plus tôt quoi » (Ariane, Coordonnatrice ULIS, DA-C3).

Le partenariat demande l'élaboration d'un référentiel commun entre des secteurs, dépendants de ministères différents, et qui se sont plutôt développés dans une culture « dos à dos » (Campion & Debré, 2012 ; Chauvière & Plaisance, 2008). Si des initiatives isolées se font jour²⁹⁶, ce type de collaborations implique la mise en œuvre d'une véritable réflexion interprofessionnelle dans le cadre d'un mésosystème à vocation capacitante afin d'éviter de nourrir la tentation d'un retour au système ségrégatif. À ce titre, le modèles des alliances éducatives peut contribuer à nourrir la réflexion concernant les modalités partenariales d'un réseau communautaire local (Blaya et *al.*, 2011). Après avoir décrit les principaux mécanismes que nous avons pu repérer sur les plans socialisants et capacitants, voyons comment ceux-ci se traduisent à l'aune du projet d'orientation des élèves de l'ULIS.

1.2.3 - Perspectives d'orientation : représentations, démarches, processus

Dans ce département, le fonctionnement de l'ULIS pro comprend l'année SAS dite de détermination. Les élèves sont donc généralement orientés soit dans ce dispositif avec la possibilité de prolonger la phase d'orientation pendant un an, soit dans un EMS. Cependant, on pourrait qualifier ce choix de préorientation, puisque l'ULIS pro se situe dans un lycée professionnel et un bassin de formation qui détermine un domaine d'activités parmi lesquelles devra s'effectuer le choix si le jeune poursuit sa formation en CAP.

Dans les collèges 2 et 3, l'ULIS est implantée depuis seulement une année (deuxième année en cours) ; le travail sur l'orientation se met progressivement en chantier et les élèves sont arrivés à différents niveaux. Pour ceux qui sont en 4^{ème} et 3^{ème}, les deux premières classes du collège se sont passées ailleurs (autre ULIS, SEGPA, EMS, classe normale). Pour ceux que nous avons interviewés, une élève vient de 6^{ème} « normale », un élève vient d'ITEP, un élève vient de SEGPA et quatre élèves viennent d'une autre ULIS. Les premières étapes du PIIODMEP ne sont pas évoquées (soit elles n'ont pas eu lieu, soit elles ne sont pas repérées) par les élèves de 3^{ème} de ces deux collèges. Un élève de 4^{ème} se souvient avoir entendu parler des CAP et des métiers « qui nous intéressent » l'année précédente. Dans le C4, les trois élèves sont en ULIS depuis l'ouverture. Deux de ces élèves se souviennent avoir consulté le site de l'ONISEP dans le cadre de la classe. Sur les dix élèves, deux ne font aucune mention

²⁹⁶Nous avons présenté au chapitre 2 (partie 2), le projet d'une ULIS-LP du DB qui met également en place un échange de pratiques avec un IMPRO.

du COP et ce point n'a pas été abordé directement ; quatre répondent non à la question de savoir s'ils l'ont rencontrée alors qu'au moins un(e) élève par dispositif dit l'avoir rencontrée en année de 3^{ème}. Trois élèves se souviennent de l'avoir rencontrée mais une élève précise que cel ne l'a pas trop aidée. Deux élèves sont un peu plus loquaces :

« Chercheur : Vous avez déjà vu la conseillère d'orientation ?

Elève : Oui je l'ai déjà vue. Oui, la conseillère d'orientation, j'ai vu celle du collège et celle du CIO.

Ch : D'accord. Cette année ? ou déjà l'année dernière ?

El : Cette année. Cette année.

Ch : Cette année ? alors elle a fait quoi avec toi ? elle t'a expliqué ?

(...)

El : Ben elle m'a proposé certaines choses mais bon, comme c'était la même que, qui est au collège, ben on a continué le projet quoi, quand j'étais au CIO.

Ch : D'accord. Alors qu'est-ce que tu as fait avec elle, par exemple ?

El : Ben je cherche des trucs qui pourraient m'intéresser, ben c'est d'ailleurs pour ça que j'ai fait des stages, pour trouver quelque chose qui m'intéresse.

Ch : Mm, alors vous avez cherché comment ?

El : Ben avec internet.

Ch : Oui alors internet... vous avez fait quoi sur internet par exemple ?

El : Ben a cherché des lycées professionnels, des ... bâtiments.

Ch : D'accord, est-ce que tu as vu par exemple des choses sur les métiers sur internet ?
(...)

El : Ben les inconvénients et les bonnes choses que rapportent certains métiers, et...

(...)

Ch : Tu as vu des vidéos ? sur quels métiers par exemple ?

El : Ben électricien.

Ch : Oui, et est-ce qu'elle t'a fait faire des exercices pour savoir où tu serais meilleur ?

El : Euh oui.

Ch : Oui ? et ça disait quoi alors ?

El : Ben ... j'me rappelle plus des résultats en fait. Parce que ça remonte quand même et...

Ch : Ah oui, ok ok » (Jacques, élève 2, DB-C2).

Jacques a bien identifié la conseillère d'orientation et les activités menées. Il ne montre pas un grand enthousiasme mais le métier qu'il est allé voir « sur internet » correspond à un des deux choix envisagés pour lui. Pascaline (C3) se souvient également avoir échangé individuellement avec la COP et avoir consulté des livres sur les métiers qui l'intéressaient, à savoir le travail « en maison de retraite ». Joël, le coordonnateur du C2, confirme avoir mis en place un travail avec la COP :

Coordonnateur : « La présentation des métiers, je le fais avec la conseillère d'orientation,

Chercheur : En 5^{ème} ou en 4^{ème} ?

Co : Ben les élèves, ils passent individuellement à partir de la 5^{ème}. Donc en début d'année,

Ch : Vous ne faites pas une séance collective ?

Co : Après j'en discute toute l'année, mais je ne fais pas de séance collective euh j'en n'ai pas fait cette année. (...) Mais en début d'année quand la conseillère d'orientation elle a le temps parce qu'après, elle est surchargée hein, au début d'année, j'ai fait passer tous les 5^{ème} en entretiens individuels pour discuter du projet, il n'y a pas grand'chose pour le moment hein, c'est comme demander à des élèves d'ULIS : qu'est-ce que tu veux faire plus tard, alors que moi j'étais déjà en cycle ordinaire et en 5^{ème}, je ne savais pas non plus ce que je voulais faire » (Joël, coordonnateur ULIS, DB-C2).

La pratique du PIIODMEP étant très individualisée, les élèves n'ont pas repéré de séance de classe à proprement parler. Les élèves en situation de handicap cognitif n'identifient pas nécessairement bien la fonction des intervenants extérieurs. Le coordonnateur prévoit de mettre en place des visites de professionnels en classe (comme celui du DA-C4) et des visites sur site en entreprise (comme celle du DA-C1). Les visites de professionnels en classe se pratiquent dans le collège 3, par le réseau proche ; dans cette ULIS, certains élèves suivent le programme au sein de leur classe de référence, pour d'autres, dont le temps de concentration est limité, la coordonnatrice organise des séances spécifiques au dispositif. Un entretien annuel avec la COP est proposé aux élèves dès la 6^{ème} dans le cadre de l'ULIS. Dans le collège 4, une première phase découverte est organisée par la coordonnatrice :

Coordonnatrice : « Dès la 5^{ème}, je commence déjà à travailler avec eux sur leur personnalité finalement : qui ils sont, un peu d'essayer de définir quelles sont leurs

qualités, les points qu'il faut encore un peu approfondir, même si ça reste encore compliqué,

Chercheur : Alors vous faites ça comment ?

Co : Alors en classe, à partir de questionnaires, de jeux, de choses comme ça. (...) Et même de description de l'autre par un camarade pour qu'on voie comment on est perçu par les autres, puis on se décrit soi-même pour qu'on compare un petit peu les deux points de vue... Donc le travail de 5^{ème} c'est surtout ça. Découverte de soi, déjà un petit peu définir quelles sont les envies... Pour plus tard, et puis ensuite, on va vraiment aller plus vers, dans quel métier je me verrais en fonction de ces qualités là, qu'on a pu définir en 5^{ème} » (Doris, coordonnatrice ULIS, DB-C4).

Dans un deuxième temps, à partir de la 4^{ème}, des séances communes sont organisées dans le cadre de l'ULIS :

Coordonnatrice : « on fait quelques séances en 4^{ème} en classe, et c'est elle qui mène ces premières séances avec eux, qui leur fait découvrir le, le livret ONISEP, le site... Elle vient souvent avec une multitude de photos qu'elle a préparées par rapport à des métiers,

Chercheur : Pour faire du photo-langage ?

Co : Voilà. Elle a du, plein de photos, elle leur propose, elle leur montre et ils voient un petit peu déjà les milieux dans lesquels ils se verraient. Et à partir de là, on va vers leurs centres d'intérêts,

Ch : Donc vous faites plusieurs séances ?

Co : On fait quelques séances avec elle, et puis après, moi je reprends le, je prends le relais pour continuer » (Doris, coordonnatrice ULIS, DB-C4).

La coordonnatrice et la COP élargissent leurs pratiques ouvertes à la créativité et à une diversification des méthodes, à l'instar de la COP du département A-collège 2, ce qui nous a semblé encore relativement rare à l'époque de notre enquête. Les autres pratiques évoquées décrivaient des consultations de sites internet, des quizz ou des entretiens individuels classiques.

Comme dans le département A, les élèves parlent volontiers des stages qui représentent pour eux, l'essentiel de la préparation du projet d'orientation au vu de la place que ce point occupe dans tous les discours d'élèves. Quelques élèves refusent le stage, soit en raison d'un profil très spécifique (C3) ou d'une situation de démotivation voire de décrochage suite à des

parcours chaotiques (2 élèves). L'accrochage au projet, du côté des élèves, passe, comme dans le département A, par un processus d'aller-retour entre une réflexion instiguée principalement par le coordonnateur de l'ULIS, avec l'élève, en lien avec le milieu familial. Après que l'élève ait pu formuler un centre d'intérêt, ce sont les stages qui permettront de concrétiser la mise en activité-test. Les recherches sont effectuées sur le même mode que dans l'autre département : la responsabilité revient premièrement à la famille, le coordonnateur n'intervenant que dans un second temps s'il le juge nécessaire. Dans le collège 2, un élève a fait ses stages en IMPRO, ce qui correspond à son projet. Il avait auparavant fait un stage en boucherie dans le cadre de la SEGPA. Cet élève, Rémi, complètement démotivé, se sent bien en ULIS et ne se projette pas ailleurs. Un autre élève a fait des immersions longues, qu'il qualifie de stages, afin de découvrir des domaines de formation en contexte scolaire, le projet étant qu'il soit orienté en ULIS pro. Les deux autres élèves sont en classe de 5^{ème} et ne commenceront les stages que l'année de 4^{ème}. Dans le collège 3, la coordonnatrice a opté pour un système de mise en stage comprenant trois formules possibles : une possibilité de stage filé une demi-journée par semaine ou ponctuellement à la SEGPA de la ville voisine, une formule de stage intra-établissement qui permet à l'élève de se tester dans l'environnement bienveillant de son collège si l'activité peut lui correspondre, une formule classique de stages en entreprise. Le retour des stages permet également d'évaluer la manière dont l'élève conçoit ses tâches et ses difficultés propres. Aline en parle ainsi :

« Elève : Cette année, à aide-maternelle. (...) Oui donc j'aidais les petits à, je jouais avec eux... J'ai fait des trucs avec des clous, euh oui. On a fait de la pâte à modeler... Euh un bonhomme qui n'avait plus de cheveux, et puis voilà. Puis... mm, que l'on dise qu'il avait perdu ses cheveux !

Chercheur : Et tu étais une semaine ?

El : Une semaine en stage et après j'étais une semaine ici au collège à la cantine ».

Dans la suite de l'entretien, nous interrogeons Aline sur ce qui lui paraît difficile et ce qui lui a plu :

Elève : « Ben euh, difficile c'était euh... avec les petits de ... euh, les petits, ils criaient et euh il y en avait une qui avait, une qui avait mal au ventre, ... Et elle disait que, elle disait qu'elle avait envie de vomir, après on a appelé ses parents qu'ils viennent la chercher. Ben quand même qui était malade, une petite fille qui était malade, et après on faisait de la danse avec eux, voilà avec la maîtresse, tout ça.

Chercheur : Alors les petits quand ils crient, toi tu aimes pas trop ?

El : Non parce qu'après, il faut, il faut crier dessus tout ça, voilà euh...

Ch : Ah c'était peut-être pas à toi de le faire ?

El : Non c'est la prof qui dit : chut taisez-vous euh, vous parlez pas, vous êtes dans une école maternelle, alors faut pas crier euh... ah sinon tous les jours, je ramenaient ma gamelle, avec du riz ou autre chose après, des fois une salade de nouilles... (...)

Ch : Et qu'est-ce qui t'a plu alors ?

El : Ben la cantine m'a plu, parce que je vais me changer dans une petite chambre, et euh, parce qu'avant c'était une ancienne infirmerie, maintenant, c'est plus, c'est devenu avec un dortoir ou je sais pas une chambre, et puis moi, chaque fois, je mettais une blouse, je mettais des chaussures de sécurité, euh voilà. (...) Ben ça me plaisait oui, de, de travailler, d'éplucher les carottes là le matin » (Aline, élève 1, DB-C3).

Cet extrait d'entretien met en évidence une difficulté à hiérarchiser et à conceptualiser les tâches dans la représentation symbolique d'un métier. Aline place tout sur le même plan : la description de tâches, d'événements qui l'ont marquée ou encore de son repas pris sur place ; elle mêle dans le propos des observations issues de deux stages différents. Pour elle, mettre sa tenue est assimilé à un travail. Vers la fin de l'entretien, la représentation de son futur métier est encore décliné sous forme d'une liste de tâches ou de circonstances formelles (le coordonnateur de l'ULIS pro qui l'a « fait rigoler »). Cet exemple illustre la difficulté de nombre de ces jeunes à conceptualiser (INSERM, 2016) et la nécessité de les placer en situation concrète afin d'évaluer leurs aptitudes. Lors de plusieurs entretiens, les tâches et les difficultés sont décrites sur ce modèle. Prenons encore l'exemple de Pierre, élève de 4^{ème}, dont le projet de CLIS était de faire grutier (après avoir abandonné son premier rêve de pilote), par identification à son parrain et à son beau-père. Il est parti plusieurs fois en stage, dans des entreprises choisies dans le réseau relationnel familial : boulangerie, menuiserie, garagiste puis espaces verts dans le collège. Nous présentons deux extraits d'entretiens qui montrent à quel point le projet est encore très confus pour lui :

Elève : « J'ai fait des stages, j'ai fait boulanger, menuisier, qu'est-ce que j'ai fait encore ? garagiste, et je vais encore faire jardinerie dans le collège ici.

(...)

Chercheur : Et qui c'est qui a cherché les stages ?

El : Ma, ma maîtresse, je crois.

Ch : Ta maîtresse ou ta maman ? ou tes parents ?

El : Je dirais les deux, je ne sais pas mais je crois que les deux.

(...)

Ch : Et est-ce que ça t'a plu ?

El : Oui ça m'a plu, en menuiserie, c'était un peu dur parce qu'à la fin, j'avais presque rien à faire... Parce que je n'avais presque plus rien à faire comme travail, ils savaient plus, savaient plus quoi me donner comme travail. (...) Et ça a été, chez le garagiste, j'ai peint les, les les pièces de voiture, et tout... (...) Boulanger, ça a été, j'ai fait le pain et tout,

Ch : Ah bon ?

El : J'ai fait les pains, les pains ronds, j'ai aidé à la, à la boulangère de mettre à la camionnette, pour qu'elle pourra distribuer dans les villages avec sa camionnette, (...) je lui ai ouvert la porte du garage, pour qu'elle peut sortir la voiture, et je lui ai refermé la porte du garage. (...)

Ch : Et est-ce que ça, lequel qui t'a vraiment le plus plu de stage ?

El : Mécanique, à qu'est-ce qu'il paraît, le, celui-là qu'on connaît, il peut pas prendre un apprenti, parce qu'il dit : c'est dangereux.

Ch : Ah d'accord. et toi ça t'aurait plu ?

El : Oui ça m'aurait plu. Menuisier, ça aurait été dur.

Pierre précise qu'il fera encore des stages mais il ne sait ni vraiment dans quel domaine, ni ce qu'il souhaite, puis nous revenons sur des questions concrètes :

Ch : Et qu'est-ce que tu as trouvé difficile de faire dans tes stages ?

El : Menuisier c'est dur, mécanique, c'est dur (...) C'est les deux là qui sont durs.

Ch : D'accord. C'était quoi qui était dur ?

El : En fait, je devrais faire attention de pas, de pas me blesser, de pas, en fait si j'aspire la voiture, après il faut mettre toutes les affaires des clients en place, où c'était et tout, c'est ça le plus dur.

Ch : D'accord. C'était ça le plus dur ?

El : Oui

Ch : Et qu'est-ce qui était facile ?

El : Ne, nettoyer les pièces et tout, et peindre les pièces,

Ch : Mmh, ça c'était facile ?

El : Oui » (Pierre, élève 2, DB-C3).

Pour Pierre, la tâche la plus difficile est une tâche annexe : remettre les affaires des clients après avoir aspiré la voiture. Là encore, Pierre n'a pas forcément identifié ce que signifie travailler dans la mécanique, ni pu hiérarchiser les tâches professionnelles abordées. Les visites de stages du coordonnateur permettent d'établir un lien entre la pratique et la phase réflexive :

Chercheur : « Est-ce que vous remarquez qu'ils arrivent à identifier les tâches professionnelles qui sont attendues d'eux ?

Coordonnateur : Ça dépend vraiment des élèves. Je dirais que pour la plupart oui, à partir du moment où ils ont fait, ils sont capables d'en parler. Par contre, savoir déjà à quoi sert la tâche, ça c'est loin d'être évident, et même pour Pierre, par exemple, en stage, retour d'un stage : 'oui c'était bien', 'oui j'ai balayé', et il aura du mal à me dire de véritables actions à partir de quelque chose qu'on lui aura demandé... Après les stages, moi je vais rencontrer le professionnel et donc je sais souvent ce que l'élève a fait, ce que l'élève a réussi, n'a pas réussi etc. Oui et il faut que ce soit moi qui revienne sur ces choses là pour qu'il arrive à m'en parler à nouveau quoi » (Ariane, Coordonnatrice ULIS, DB-C3).

Pascaline, qui affirme que le stage en unité Alzheimer a été déterminant dans son choix, a bénéficié de l'aide du SACA (service d'accompagnement aux contrats d'apprentissage) qui l'a aidée dans sa démarche afin de finaliser son projet dans ce domaine. C'est souvent la dernière année que les choses se précisent, après bon nombre d'essais et d'échanges afin de trouver un compromis entre un domaine professionnel, et les différents paramètres à prendre en compte, comme l'offre de formation existante, l'autonomie, la mobilité du jeune et l'accompagnement possible. Pour certains élèves, la pratique des immersions s'avère décisive. Ainsi en est-il de Karim (C4) qui après avoir effectué différents stages ne réussissait pas à se déterminer. La journée d'immersion a été, selon ce qu'il en rapporte et les propos de sa coordonnatrice (C4), « un vrai déclic » qui lui a permis de découvrir des domaines peu accessibles dans un stage de découverte, comme les commandes automatisées, la maintenance, l'électricité. Elle pense que Karim, qui s'identifie à son frère électricien, pourrait entrer dans ce genre de tâches automatisées.

L'expérimentation de l'outil de positionnement spécifique au projet personnalisé d'orientation des élèves scolarisés dans le cadre de l'ULIS a motivé notre enquête sur le département B.

Nous présentons les effets de cet outil, fondé sur la construction de trois courbes représentant la progression de l'élève dans trois domaines de compétences (compétences sociales, compétences transversales du monde du travail, compétences fondamentales), dans les trois dispositifs étudiés. Deux coordonnateurs mettent en avant la distance que cet outil permet d'installer par rapport à l'aspect affectif de la fonction :

« Coordonnateur : « Parce que moi j'ai toujours cette dimension affective dans le sens où je suis toujours en train de valoriser mes élèves. Même dans les ESS, j'ai tendance à, à raconter que le positif finalement... Et cet outil là, il me permet de, d'avoir des choses concrètes à dire : ben voilà, votre enfant là, je l'ai fait progresser à ce niveau là, à ce niveau là, à ce niveau là, mais là où il y a encore des soucis, ben voilà, je montre en fonction des choses » (Joël, coordonnateur ULIS, DB-C2).

L'objectivation des zones de progression et des points à travailler permet d'engager un dialogue autour de l'enfant qui se dégage des enjeux affectifs de la relation coordonnateur/élève très personnalisée :

Coordonnatrice : « je trouve qu'il y a deux, enfin deux choses essentielles : la première, c'est que c'est un outil qui me sert moi à être un peu objective. Je connais mes élèves depuis longtemps, depuis vraiment longtemps parce que je les ai eus en CLIS avant... Donc par exemple, Pierre ça fait six ans qu'il est avec moi. Donc je l'ai vraiment, j'ai vraiment vu l'évolution... Et donc, il y a un moment où j'ai le sentiment qu'on est dans une dynamique et que cette dynamique est très positive, et donc j'ai un regard qui est extrêmement positif, sur la situation... Et je sais que je perds en objectivité, très clairement en termes de compétences,

Chercheur : D'accord... Est-ce qu'on pourrait dire par exemple que ça vous permet de vous décaler un peu de l'aspect affectif ?

Co : Complètement, complètement. Ça m'oblige à voir les choses de manière un peu plus froide. Et, et souvent j'ai des surprises moi-même, et au-delà de ça, je pense que ça me rassure en termes de prise de décision. (...) Et cet outil justement, il m'aide à, à avoir un regard qui est plus juste à mon avis par rapport à, par rapport au côté affectif qu'on peut avoir avec nos élèves qu'on côtoie tout le temps » (Ariane, coordonnatrice ULIS, DB-C3).

Cette coordonnatrice ne tarit pas d'éloges sur cet outil PPO dont elle explique clairement différents aspects ; cependant, tout en soulignant son besoin d'objectivation, elle n'en exprime aucune critique. Nous devons préciser ici qu'elle est une des membres, très impliquée, du

groupe de réflexion à l'origine de la conception de l'outil. Joël (C2) utilise l'outil pour évaluer les compétences transversales du monde du travail à partir du comportement en atelier tout en précisant certaines limites, comme le fait que la ponctualité ne peut être évaluée dans ce cadre puisque les élèves sont dans le rythme du collège. Il estime que l'outil PPO est rapide à remplir ce qui le rend facile d'utilisation. Pour lui, cet outil permet une visualisation et une formalisation des différents degrés de progression dans chaque domaine, chaque domaine étant balisé par 6 critères. Par exemple, les compétences transversales du monde du travail comprennent l'exécution des tâches demandées, la gestion du matériel, le rythme de travail et la résistance à l'effort, les règles d'hygiène et de sécurité, le respect des règles d'entreprise, l'utilisation des technologies nouvelles. Joël considère qu'il faut avoir une moyenne de 3-4 stable dans les différents domaines pour envisager une orientation en ULIS pro. Cette conception, de la part d'un jeune coordonnateur, interroge sur les injonctions institutionnelles non officielles qui pourraient y être sous-jacentes. En effet, l'ULIS pro est un dispositif spécialisé fonctionnant sur la base de temps de regroupement à l'instar de l'ULIS collège, notamment à l'égard d'élèves pouvant présenter d'importantes dysharmonies. Tout en concédant que sa vision de l'orientation n'est pas encore étayée, il tente de projeter l'avenir de ses élèves :

Coordonnateur : « Donc moi j'ai déjà une vision des élèves qui auraient la capacité d'aller en ULIS pro, une vision de ceux qui s'arrêteront certainement à l'IMPRO. Et après au-delà de ça, c'est encore plus difficile,

Chercheur : Et votre vision par rapport à leur avenir, est-ce qu'elle est plus centrée sur leurs compétences euh par exemple, comme on disait, les compétences fondamentales ou est-ce que vous les voyez aussi sur un plan professionnel ?

Co : Hum... moi je travaille sur les compétences fondamentales mais...

Ch : Au départ en tant qu'enseignant premier degré, vous êtes plus centré sur les compétences fondamentales ?

Co : Ah oui. Là je suis obligé de penser à...

Ch : Et par exemple, si vous voyez un élève qui n'a pas toutes les compétences fondamentales, est-ce que pour vous, c'est vraiment un obstacle pour son insertion professionnelle ?

Co : Un élève qui, comme Nathanaël, qui a des difficultés de lecture, j'aurais vraiment besoin qu'il y ait une compensation... Alors que Sarah qui a peut-être des difficultés en maths par exemple, mais qui est assez autonome et c'est pour ça que je l'ai déjà inclus

avec les ateliers en 5^{ème}, ... Ben j'imagine déjà une branche qui pourra peut-être fonctionner pour elle, c'est à dire restauration, des choses comme ça » (Joël, coordonnateur ULIS, DB-C2).

Tout en butant sur l'obstacle des compétences non acquises, le coordonnateur ne s'interdit pas d'imaginer un avenir professionnel pour ses élèves. Les différents entretiens avec les coordonnateurs des deux départements mettaient souvent en exergue des hiatus entre le projet exprimé, souvent contraint, et une vision plus lointaine, plus ouverte. Nous avons évoqués à plusieurs reprises l'impact des effets d'attente ; il ne nous paraît donc pas paradoxal de poser à la fois un regard porteur d'espoir, tout en optant pour une posture pragmatique. Une orientation précoce en EMS, comme elle est préconisée par l'IMPRO précité, irait à l'encontre de cette volonté de préservation des possibles « à-venir ». Les coordonnateurs utilisent l'outil PPO pour communiquer avec les élèves (parfois en classe) et leur famille, particulièrement dans le cadre des ESS. Tout en admettant que cela requiert un certain niveau d'information et que c'est perturbant, Ariane en voit aussi un intérêt pratique :

Coordonnatrice : « Et par exemple, là Pierre, quand on avait travaillé la grille de positionnement avec la maman après son premier stage, je lui avais, enfin elle avait vu sur la grille, que les déplacements en autonomie étaient problématiques. Elle m'a dit : il faut qu'on fasse quelque chose pour ses déplacements. Pierre vient en taxi, on a pris la décision là pendant quinze jours, on a vu avec le conseil général, il a une autorisation de bus pendant quinze jours, pas de taxi pendant quinze jours, on fait un essai, on fait en sorte que ça se passe plutôt bien, et puis on essaie très progressivement de le détacher du taxi pour qu'il prenne le bus comme les autres et qu'il se débrouille » (Ariane, coordonnatrice ULIS, DB-C3).

Ce genre d'utilisation montre l'intérêt d'outils de communication objectivés et utilisables afin de favoriser la circulation de l'information au sein du mésosystème famille-école par exemple. Pour ce qui concerne les compétences fondamentales, l'analyse des différents critères peut orienter la manière de travailler les savoir faire avec l'élève en fonction de l'objectif de formation :

Coordonnatrice : « Et effectivement, c'est aussi par le biais de la grille de positionnement qu'on oriente de plus en plus vers des, c'est vrai que je vais avoir des exigences, par exemple, pas de calculatrice pour certains élèves, parce que ça tourne sans... Et que je vais un petit peu les obliger à retenir, je sais pas leurs tables etc., par contre, il y en a d'autres, j'ai complètement abandonné l'idée, ce n'est plus mon

objectif... Mon objectif, c'est qu'ils arrivent à se débrouiller donc, pour se débrouiller, ils prendront la calculatrice, point. Ou ils apprendront à chercher dans un dictionnaire électronique s'ils arrivent pas à chercher dans le dictionnaire papier » (Ariane, coordonnatrice ULIS, DB-C3).

Doris souligne que l'outil PPO permet d'établir une distinction réciproque entre les potentialités scolaires et professionnelles : un élève peut se débrouiller « très bien en classe » et moins bien dans des tâches de motricité fine par exemple ; *a contrario*, l'élève peut présenter des difficultés sur le plan des apprentissages scolaires mais bien se débrouiller manuellement. Pour favoriser l'acquisition des compétences sociales, elle travaille sur des petits « sketches » afin d'apprendre à se présenter aux employeurs. Ainsi, l'utilisation de l'outil stimule le travail en classe dans des domaines connexes, en relation avec l'orientation future. Elle retient de l'outil son aspect dynamique, tout en évoquant le projet de travail sur un support formalisé de type livret de stage. Enfin, l'outil PPO peut guider utilement, tel un fil conducteur, le questionnement et les démarches d'orientation en cours, ce qu'exprime Ariane :

Coordonnatrice : « Parce que je crois justement qu'une des tâches les plus compliquées dans notre boulot de coordo, c'est, c'est de savoir à quel moment on est dans une décision juste entre une orientation plus spécialisée, or, ordinaire c'est beaucoup plus rare, même si là Pascaline, elle part en CFA ordinaire... Il y a toujours ce questionnement : est-ce que je ne le mets pas en difficulté ? ou est-ce qu'au contraire, je ne lui ferme pas de portes ? » (Ariane, coordonnatrice ULIS, DB-C3).

La réflexion d'Ariane traduit que, bien qu'elle se défende de toute visée de triage de l'outil PPO, l'orientation en milieu ordinaire semble rester à la marge. Sur les six coordonnateurs rencontrés, les deux coordonnatrices fonctionnant sur le mode très protecteur semblent envisager le plus souvent une orientation en EMS. Elles imaginent plus difficilement de laisser leurs élèves aller se confronter aux difficiles réalités du monde ordinaire, dans l'idéalisation d'un ailleurs plus favorable pour eux, en milieu dit protégé. Doris, qui manifeste moins d'enthousiasme et de certitudes, semble plus réflexive dans sa manière d'aborder l'avenir de ses élèves et laisse un champ des possibles plus ouvert :

Chercheur : « Quelle vision, vous avez de leur insertion professionnelle, au bout de quatre ans d'ULIS ? Plutôt positive ? plutôt négative ? plutôt en milieu ordinaire ? plutôt en milieu protégé ? »

Coordonnatrice : C'est une question très compliquée, très compliquée parce que, on est confronté à la conjoncture actuelle, et même des personnes qui n'ont pas de handicap ou pas de difficulté particulière, ont du mal à, à trouver des fois un job, donc c'est vrai que le milieu, l'IMPRO leur promet donc finalement une place en milieu protégé en ESAT après, donc c'est presque une sécurité... après pour certains élèves pour qui on estime qu'il y a plus de capacités, je pense qu'il faut tenter le coup. Il faut tenter le coup, avec une reconnaissance de travailleur handicapé, certains je pense pourraient être de très bons employés et être presque aussi performants qu'une personne ordinaire, parce qu'ils vont travailler toujours les mêmes gestes, ils vont choisir un métier puis ça sera toujours des tâches répétitives, et je pense qu'il y en a certains qui sont capables de ça.

Ch : Que vous sentez volontaires peut-être ?

Co : Oui, oui très volontaires, qui ont des valeurs, qui ont vraiment une volonté d'y arriver, de réussir,

(...)

Pas tous mais il y a certains et c'est ceux pour qui je m'inquiète le moins, je crois que c'est l'attitude qui va faire la différence. Un élève que j'ai depuis la 6^{ème} et qui est volontaire et battant, et qui se dépasse constamment que ce soit à tous niveaux, je me ferai moins de souci pour lui, je pense que s'il trouve la bonne personne, euh qui sera capable d'être peut-être patiente au départ, parce que ce sera pas simple pour lui... Mais qui va persévérer, qui va l'accompagner, et qui va l'aider, ben je pense que ça peut donner quelque chose de bien, oui à la fin » (Doris, Coordonnatrice ULIS, DB-C4).

Doris préfère « tenter le coup » que de priver les élèves d'opportunités, tout comme elle a agi pour trouver une solution bricolée afin de permettre les déplacements vers les ateliers plutôt que d'y renoncer. Pour elle, il est préférable que les élèves quittent le collège au bout de quatre ans pour aller explorer de nouvelles pistes :

Chercheur : Donc du coup, vous pensez que, s'ils vont en année SAS, en ULIS-LP, ça peut les aider ?

Coordonnatrice : Oui, oui.

Ch : Et ça reste, est-ce que vous pensez que l'année SAS en ULIS-LP, elle reste suffisamment ouverte pour mûrir un projet d'orientation ?

Co : Ben je pense puisqu'il n'y a rien qui, il n'y a pas de limite qui est fixée hein, ça peut être ouvert vers des stages soit vers l'apprentissage, soit vers un CAP en lycée professionnel, soit vers un IMPRO, puisque des fois, il y a des doubles orientations... Donc là, plus large que ça, c'est quand même... après ce qui est compliqué, c'est ben

arriver en année SAS et se dire : ben voilà, maintenant j'arrive bientôt à échéance, qu'est-ce qu'il faut que je teste en priorité par rapport à mes choix en fin d'année quoi ? Ils changent beaucoup d'avis hein. Parce que de toute façon, un moment donné, l'échéance elle arrive » (Doris, Coordonnatrice ULIS, DB-C4).

L'année SAS se présente comme un délai accordé pour retarder l'échéance de l'orientation ; cependant l'année SAS exige d'avoir défini au préalable un domaine d'intérêt ou un secteur géographique pour un choix d'établissement. Elle constitue déjà une forme de resserrement des choix qui, s'il est fait en raison de la proximité géographique, limitera le choix aux offres de l'établissement accueillant l'ULIS SAS, voire très voisins, reliés au bassin d'emplois. C'est le cas des collèges 2 et 3, situés en zone rurale. L'évaluation académique de l'outil PPO repose en grande partie sur les témoignages d'enseignants partie prenante du projet, collectés par l'institution. On imagine aisément l'impact du biais de désirabilité sociale à prendre en compte. Les témoignages recueillis ici l'ont été auprès d'au moins deux enseignantes du groupe de réflexion. Une coordonnatrice rencontrée dans le collège 1, à titre exploratoire, tout en disant s'en servir, manifestait moins d'enthousiasme, pour son usage auprès des familles. L'analyse des premiers discours fait apparaître un intérêt de l'outil, comme support de réflexion et de communication à partir d'éléments visuels concrets. L'idée qu'il pourrait permettre une inscription directe en première année de CAP, évoquée par l'enseignante chargée de mission, se heurte à une organisation relativement rigide qui oblige l'élève à passer par l'année SAS pour bénéficier d'un accompagnement en ULIS. Toutefois la systématisation de l'usage du document dans le dossier personnalisé transmis à la CDAPH a de quoi alimenter la crainte d'un usage discriminatoire, exprimée par une association de familles. Reposant sur l'unique évaluation de l'enseignant, il ne peut-être dénué de toute forme de subjectivité. Un outil de repérage, utile sur le plan des pratiques, doit-il pour autant devenir une grille de triage (quoi que s'en défendent les protagonistes du projet) avec le risque de dérives liées à ce possible usage ? Il est en effet facile d'imaginer que l'intérêt qu'il représente, pour les commissions de la MDPH, est principalement le gain de temps qu'il offre à des commissions surchargées, gain de temps qui risque de se traduire par l'occultation d'un examen rigoureux de l'ensemble des comptes rendus qualitatifs au profit de tableaux statistiques d'allure scientifique. Est-ce enfin le rôle de l'enseignant de prendre une place aussi décisive dans cette orientation milieu ordinaire/ milieu protégé, et ne tend-on pas à

contourner la place accordée à la décision des familles, au profit d'un retour vers des commissions considérant que seuls les professionnels sont compétents pour en juger ? Il nous semble que ces diverses questions doivent être prises en considération sous tous leurs aspects par les responsables institutionnels en charge de ces décisions. Maintes fois constaté, Le détournement de l'usage des tests de QI devrait alerter sur ce point (Huteau, 2007 ; Morel, 2014 ; Rosencwajg, 2011 ; Vial, 1990). À l'issue de ces observations sur les pratiques observés dans le cadre des ULIS collège des deux départements de l'académie étudiée, nous consacrons la dernière section de ce chapitre à l'analyse complémentaire de principaux processus constatés dans deux ULIS LP, respectivement situées dans les départements A et B ; ceci afin de dégager des pistes de réflexion au sujet des actions à poursuivre dans le cadre du lycée professionnel qui accueille majoritairement les élèves sortants d'ULIS collège lorsqu'ils ne sont pas orientés en EMS.

2. AU LYCÉE PROFESSIONNEL : POURSUITE DU PROCESSUS D'ORIENTATION EN ACTION FORMATIVE

Dans le cadre de l'ULIS en lycée professionnel, l'action est centrée sur les apprentissages professionnels, permettant de confirmer l'orientation envisagée ou de réorienter le jeune dans l'optique de la logique de parcours (Loi 2005-102, art. 19/L112-2 ; Parcours Avenir, 2015). Les deux ULIS, au sein desquelles nous avons collecté les données analysées ci-dessous, fonctionnent l'une en ULIS itinérante comme celle présentée dans le chapitre précédent, l'autre sur le modèle de l'ULIS SAS, dont nous avons présenté les caractéristiques au chapitre 2 (partie 2). Nous nous attachons ici à en dégager les principaux aspects capacitants en matière d'accès à l'autonomie et de professionnalisation, ainsi que les limites observées.

2.1 - L'ULIS ITINÉRANTE EN RÉSEAU : UN ACCOMPAGNEMENT EN COURS DE FORMATION

Ce dispositif est implanté dans un établissement tête de réseau de l'enseignement privé sous contrat du département A. La coordonnatrice rayonne dans tout le département A²⁹⁷ au sein des lycées professionnels privés qui accueillent des élèves bénéficiant d'une notification d'accompagnement en ULIS,. En 2013-2014, elle intervient au sein de quatre établissements

²⁹⁷ En raison de la forte de demande de places en ULIS LP, l'enseignement privé a créé, pour une année sur un financement propre, deux postes supplémentaires à la rentrée 2015, postes pérennisés à ce jour.

dont la distance qui les sépare varie entre une demi-heure à une heure de trajet. Son emploi du temps comprend officiellement 18 heures d'enseignement (incluant parfois des temps de déplacement inter-établissements en cours de journée) et 3 heures de coordination. Au regard de la charge de travail pour 14 élèves inscrits²⁹⁸ dans le dispositif à la rentrée 2013, nous pouvons d'emblée préciser que la charge de travail dépasse cet horaire et implique un investissement professionnel relevant de l'engagement personnel. Les objectifs annoncés dans le projet du dispositif consistent à contribuer à l'acquisition de gestes professionnels, à favoriser l'insertion professionnelle et sociale, à apporter un enseignement général et professionnel structuré autour de compétences inscrites dans un référentiel de diplôme (CAP, BEP) tout en restaurant ou en entretenant la relation de l'élève avec l'école, la motivation et l'estime de soi, points d'appui dans la construction de son identité. Nous avons interviewé l'enseignante coordonnatrice, ainsi que trois élèves :

- Louis, élève en première bac pro secrétariat, vient de SEGPA ;
- Naël, élève en première CAP cuisine ;
- Emilie, en terminale Bac pro secrétariat.

Cet échantillon tient à la configuration : ayant rencontré l'enseignante dans son bureau de rattachement, nous n'avons pas eu accès aux élèves des autres établissements. Les profils correspondent à l'offre de ce lycée. Dans deux autres lycées, les élèves étaient scolarisés en CAP (AEM, service en milieu rural, service à la personne, soigneur d'équidés) et deux élèves étaient scolarisés en section de Bac pro photo (seconde et première).

2.1.1 - Favoriser l'insertion sociale et professionnelle

L'enquête en ULIS LP permet de collecter quelques informations sur les éléments qui ont déterminé l'orientation. Louis vient de la SEGPA proche de son domicile. Les stages de découverte ont été choisis dans le réseau familial (par l'intermédiaire du cousin) selon des critères de proximité, tout comme le choix de l'établissement scolaire²⁹⁹. Naël a été scolarisé en classe atelier dans l'établissement, puis en SEGPA dans un autre établissement ; il a

²⁹⁸ La circulaire de juin 2010 en préconise 10 ; le cadrage académique de Nancy-Metz en autorise 12 ; l'enseignement privé dispose d'une liberté d'action au niveau de son organisation interne. Ceci étant l'ULIS LP1 du DA publique a également dépassé les effectifs prévus cette année là avec 14 élèves rattachés au dispositif.

²⁹⁹ Le recrutement en établissement privé ne passe pas par une commission mais résulte d'une rencontre entre la famille et le chef d'établissement qui donne lieu à un contrat de scolarisation.

ensuite passé un CAP APR avant de rejoindre la section cuisine. Naël a choisi cette section suite à une activité découverte en atelier de SEGPA ; il a ensuite émis trois vœux de CAP, et a obtenu son premier vœu. Autiste atypique, la scolarisation en SEGPA ne lui a pas ouvert d'autres portes que celles du CAP. Emilie était scolarisée au collège en classe de 3^{ème} ordinaire quand son autisme a été diagnostiqué. Il lui a été proposée une orientation en sanitaire et social, mais cela ne lui convenait pas en raison de ses problèmes de communication. Ses problèmes psychomoteurs ne lui permettaient pas d'aller en cuisine, elle a donc été orientée en seconde Bac pro tertiaire par élimination.

Les premiers stages, intitulés Périodes de Formation en Milieu Professionnels (PFMP), sont souvent recherchés et choisis par l'entourage adulte de l'élève (parents, éducateurs) via le réseau d'interconnaissance. Louis explique avoir trouvé son premier stage à la télévision locale par son cousin qui « connaissait le directeur », puis son stage filé au BIJ (Bureau Information Jeunesse) par son ancien chef d'établissement qui en était devenu le directeur. Il s'y rend à pied. Louis est peu autonome au quotidien, il n'a jamais pris ni le bus, ni le train en dehors de sorties scolaires, il ne gère pas ses affaires lui-même et cette situation de dépendance à l'égard de ses parents ne semble pas le préoccuper :

Chercheur : « Et puis pour te débrouiller à la maison, pour choisir tes habits le matin, tout ça, c'est toi qui le fait ou ta maman elle t'aide ? »

Elève : Maman, elle m'aide un petit peu.

Ch : Elle t'aide un petit peu ?

El : Oui.

Ch : Alors il faut peut-être que tu apprennes ça ?

El : Mmh (peu enthousiaste)

Ch : à dire : tiens aujourd'hui, il va faire froid.

Rire de la coordonnatrice qui s'adresse au jeune : c'est pas moi qui dit ça hein !

(Rire général)

Ch : Parce qu'il faudra quand même que tu apprennes à te dire : tiens aujourd'hui il fait froid, qu'est-ce que je vais mettre quand il fait froid ?

Coord : ne me regarde pas L, j'ai rien dit, je t'assure que je lui ai rien dit avant que tu arrives ! Je te promets.

(Rire général)

Ch : Non c'est vrai. Donc ça tu te débrouilles encore pas trop bien ?

El : Pas encore trop bien.

Ch : Oui voilà. Et qui c'est qui va t'aider à faire ça ?

El : Ben mes parents.

Ch : Ils vont t'aider à te débrouiller tout seul ?

El : Un petit peu oui.

Ch : Il faut que tu leur demandes ? hein ?

El : Oui » (Louis, élève 1, DA-LP1).

Les stages de découverte en SEGPA de Naël, pour lesquels il a effectué les démarches, se sont passés dans des cantines d'établissements scolaires. Il n'a pas précisé comment il avait trouvé ses stages de CAP. Cependant, la coordonnatrice nous apporte quelques précisions à ce sujet :

Chercheur : Les stages, ils les choisissent comment ? C'est eux qui les cherchent ? ...

Coordonnatrice : ça c'est très compliqué, ils ont euh généralement pas énormément de ... de références là-dessus. Moi sur le dispositif aujourd'hui, sur les onze que j'ai, j'en ai qu'un qui vraiment fait de la recherche d'entreprise, téléphone... je l'accompagne pour se présenter mais en tout cas les démarches, il, c'est lui qui les fait. Pour la majorité des autres, les démarches c'est les adultes encadrants qui les font... Alors pour plusieurs raisons hein, si c'est en cuisine et qu'on a des profils autistiques, euh on choisit les milieux de cuisine qui vont être, on sait déjà, bienveillants au départ et euh qui vont être prêts aussi à accueillir les jeunes qui vont avoir ce type de profil.

Ch : mmh... Genre collectivité plutôt ?

Co : Non, non restauration. (...) On les envoie tous en restauration mais avec des chefs de restaurants qui vont, dès le départ appréhender... Sans mettre le gamin dans une situation de stress.

Ch : Donc qui sont sensibilisés ?

Co : Oui. Sensibilisés et puis qui ont la personnalité bienveillante, patiente... Qui aussi prendront du temps pour expliquer. Il y a des gens en restauration, des chefs de cuisine avec qui on peut, on sait pertinemment bien que c'est pas la peine quoi...Au moment du coup de feu, qu'ils aient un autiste ou autre, ils vont pas forcément être vigilant là-dessus, et on risque de retrouver le gamin dans une situation inverse de celle qu'on aurait espérée nous quoi » (Sabine, coordonnatrice ULIS DA-LP2).

Pour Sabine, la nécessité d'un environnement bienveillant et patient s'impose pour accueillir des élèves en situation de vulnérabilité, l'objectif étant de mettre le jeune en situation de réussite, ce que préconisait déjà Giffard, à l'origine d'une des premières mesures en matière de stages d'insertion, dans les années 1970 (Guérin-Plantin, 1999). Naël s'est bien adapté en collectivité dans les équipes d'adultes :

Chercheur : « Et ça se passait bien ? »

Elève : Ben oui. Et aussi une fois là-bas (rit) ils m'avaient piégé avec une raclette et puis le jet, donc du coup sans faire exprès, j'avais cassé une raclette » (Naël, élève 2, DA-LP2).

Par contre, le stage en ESAT l'a mis mal à l'aise sur le plan social :

Elève : « Oui aussi pendant les autres stages, j'avais fait un, au collège LP pour le 3^{ème} stage, et ensuite le 4^{ème} c'était au restaurant Les Bouleaux (ESAT) à X. ... Là ça c'était mal passé au restaurant Les Bouleaux, parce que j'aimais pas du tout.

Chercheur : Ah bon, qu'est-ce que tu n'aimais pas ? »

El : Ah euh la relation avec les autres personnels, c'est parce qu'en fait, ils avaient tous une différence, les employés.

Ch : Et puis alors qu'est-ce que ça faisait ? »

El : Ah ça faisait que les éducateurs du coup, ils étaient très exigeants envers eux » ((Naël, élève 2, DA-LP2).

Naël, de par ses difficultés à décrypter les situations sociales présente une sensibilité importante à l'attitude des éducateurs qui affecte peut-être très différemment d'autres travailleurs handicapés, moins sensibles aux remarques. Par ailleurs, cet ESAT embauche des personnes présentant un niveau de handicap bien plus important sur le plan cognitif que celui de Naël et n'adapte pas ses méthodes à l'accueil de personnes en situation d'autisme. Enfin le phénomène de classement, ainsi que celui de résistance au stigmat, déjà évoqués à plusieurs reprises, interfèrent dans cette réaction de Naël. Du côté d'Emilie, les stages représentent une situation sociale difficile à gérer du point de vue de l'adaptation et de l'encadrement. Elle

effectue donc un stage filé, dans un service d'archives où elle espère être embauchée plus tard. Cet environnement est stable, calme et lui permet de prendre confiance en elle au niveau des tâches réalisées. Elle est fatigable et bénéficie encore d'un transport en VSL. Cependant, elle apprend à gagner en autonomie et à se déplacer en transports en commun avec l'aide d'une éducatrice du SESSAD car l'échéance de la fin de prise en charge (20 ans) approche pour elle. Elle a pu se socialiser sur le plan amical grâce à l'activité théâtre mise en place par la coordonnatrice, ce qui est le cas des trois jeunes que nous avons rencontrés. En effet, cette activité poursuit une double visée, à la fois contribuer à la socialisation des élèves de l'ULIS et à la fois favoriser leur inclusion dans le groupe de pairs afin de mixer les échanges :

Chercheur : « Et du coup, pour finir, comme tu travailles en ULIS, tu penses que les jeunes, ça leur convient et qu'il n'y a pas nécessairement besoin de les regrouper en classe ?

Coordonnateur : Moi je trouve que les projets pédagogiques sont fédérateurs, et qu'il vaut mieux les regrouper autour d'un projet, puisque là on remplit plusieurs missions : à la fois le fait qu'ils puissent travailler ensemble... Et à la fois le fait qu'on soit dans de l'inclusion scolaire puisque dans les projets, la première année quand j'ai fait un projet, uniquement pour mes élèves ULIS, toutes sections confondues, et cette année quand on a ouvert le théâtre, ça a été ouvert au reste de l'école, donc là on est dans un projet plus qui rentre dans de l'inclusion scolaire. Moi je trouve qu'il faut trouver quelque chose qui soit fédérateur » (Sabine, coordonnatrice ULIS DA-LP2).

Contrairement à Soline (DA-LP1), dont l'approche est très personnalisée et individualisée, Sabine s'appuie sur la dynamique de groupe dans une optique plus globale et plus transversale. Elle se fait connaître dans le lycée par le biais d'activités et de sorties organisées en collaboration avec d'autres enseignants, sur la base d'affinités communes. L'activité théâtre a fourni l'occasion à un jeune d'apprendre à respecter un engagement citoyen pris à l'égard du groupe pour apprendre à se responsabiliser. Pour Louis, elle a été le moyen de se dépasser :

Chercheur : « Est-ce qu'il y a des choses que tu veux dire encore par rapport à ton projet ?

Elève : Ben, ben que pour le projet théâtre, je le prends, je, sur mes épaules, parce que je me suis fait violence pour venir euh dans le groupe théâtre,

Ch : Donc ça veut dire que tu as envie de progresser quand même ?

El : Oui puis comme j'ai vu le le directeur, qui m'a dit qu'il m'aidait pour ma pièce... Il m'a dit de pas baisser les bras,

Ch : Ah oui, il t'a encouragé ?

El : Oui » (Louis, élève 1, DA-LP2).

Ce court extrait montre une fois de plus à quel point le travail sur l'estime de soi et la valorisation peut avoir des effets sur l'engagement dans la tâche. Dans ce contexte, le théâtre favorise un étayage collaboratif fondé sur l'activation de la participation et sur les activités de groupe, sur la mise en confiance et sur la prise en compte des besoins émotionnels des élèves qui leur permet de progresser (Mäkinen & Mäkinen, 2011). L'accompagnement à l'insertion sociale et professionnelle ainsi que l'acquisition de l'autonomie s'inscrivent à part entière dans les missions du coordonnateur ULIS en lycée professionnel (circulaire 2010, para. 4.3) et se fondent également sur le programme de PSE. En ce sens, les coopérations intra-établissement et les partenariats permettent de construire en équipe des configurations collaboratives, dans des formes d'interdépendance en faveur du devenir de l'élève (Ebersold & Detraux, 2013).

2.1.2 - Favoriser l'acquisition de compétences

La coordonnatrice intervient, dans la mesure de ses possibilités, 2 à 3 heures par semaine auprès de chaque élève, certains créneaux permettant des regroupements d'élèves par établissements. Son objectif principal, en matière d'aide pédagogique est plutôt de leur fournir des outils méthodologiques comme des méthodes de mémorisation ou d'aide à la concentration. Dans une culture professionnelle orientée vers le monde de l'entreprise, elle met l'accent sur la construction d'outils d'aide à l'organisation des tâches, de repérage spatio-temporel dans l'optique de la formation de futurs citoyens adultes et de futurs travailleurs. Sur la base de grilles personnalisées, elle apprend aux élèves à s'autoévaluer pour les aider à progresser dans la prise de conscience de leurs domaines de force et des points à améliorer, comme dans l'exemple suivant :

Coordonnatrice : « Euh ils sont partis en stage la dernière fois, les élèves qui sont en CAP cuisine, avec un tableau, personnalisé, qui devait, auquel il devait répondre finalement les objectifs toutes les semaines, en faisant un petit point, en disant : finalement, ben l'objectif que je m'étais fixé ou les objectifs que je m'étais fixés, je les ai obtenus, je ne les ai pas obtenus ? J'y arrive, j'y arrive pas ? Pour qu'on puisse, à leur retour de stage, travailler spécifiquement là-dessus et voir pourquoi ça n'a pas marché.

Alors tout simplement, parce que, moi j'ai des jeunes qui n'ont carrément pas pris le tableau, qui ne l'ont pas regardé, qui s'en sont pas soucié, j'en ai une par contre qui s'en ai servi et ça a été hyperbénéfique, elle a fait attention à un tas de choses et effectivement, quand on a fait la visite de stage, bon moi je savais les objectifs qu'elles 'était fixés, donc on, je les ai repris avec le tuteur, le tuteur m'a dit : « ah non, il n'y a pas eu du tout de, de choses à dire là-dessus, ça, ça a été très bien », mais la gamine quand elle est revenue avec son tableau, elle a dit : « ben non, parce que je faisais attention. Je savais que là-dessus, je devais faire attention ».

Les compétences travaillées tiennent autant aux savoir faire qu'aux savoirs être en entreprise afin de favoriser l'employabilité, tels que respecter des règles d'hygiène et de sécurité, avoir une tenue de travail propre, être respectueux, sourire (en situation de service au restaurant d'application par exemple). Les suivis de stage sont flexibles et personnalisés en fonction du texte et des besoins de l'élève allant d'un coup de téléphone hebdomadaire à une ou deux visites au cas où il n'y a pas eu d'intervention en stage si l'élève est suffisamment autonome pour que la visite d'évaluation de l'enseignant généraliste suffise. Afin d'évaluer certaines compétences et d'apporter une aide à la prise de confiance et à l'estime de soi, la coordonnatrice mentionne être déjà allée participer à une tâche en cuisine pour une élève présentant de grosses difficultés de motricité fine. Elle travaille, via les projets de groupe, à la mise en relation des compétences transversales avec leur usage pratique (préparation d'un menu en incluant toutes les démarches comme la prise en compte de l'équilibre alimentaire, le repérage en ville pour les courses, l'utilisation de l'argent et la réalisation concrète). Le travail sur les compétences sociales comprend l'élaboration de planning et de guides d'aide organisationnels, en particulier pour les élèves à profil autistique. C'est le cas de Naël qui a besoin d'un planning pour faire son sac et être à l'heure, ou d'Emilie pour qui les outils d'aide au quotidien sont précieux :

Coordonnatrice : on a beaucoup travaillé la méthodologie et le fait de découper les tâches, tâche par tâche. Aujourd'hui, elle est capable de les faire toute seule. Elle a passé un oral cette année, elle s'est fait elle-même son plan d'oral. (...) Donc elle me l'a

montré, elle m'a dit : « voilà, je passe l'oral telle date » -parce qu'on avait eu l'autorisation pour que je sois présente aux oraux du bac l'année dernière- donc (...)

On en a refait cette année un par rapport à une tâche qu'elle a eue au centre des archives en stage filé... Elle fait du bulletinage, donc c'est une opération un peu spécifique, on a fait un outil toutes les deux parce qu'elle avait un problème de concentration... Donc je lui ai redemandé qu'elle me donne étape par étape ce qu'il fallait faire quand on faisait du bulletinage. (...) Dès qu'elle a un problème,

Chercheur : Et elle l'utilise en stage ?

Co : Oui, oui. Donc elle, d'ailleurs on en parlait hier, parce qu'elle me dit : je me suis trompée sur ce que je vous ai dit, il me manque une étape, ce qui fait que ça me paume. Donc on va refaire l'outil, pour qu'il soit vraiment adapté et qu'elle puisse l'utiliser à chaque fois qu'elle est paumée » (Sabine, coordonnatrice ULIS DA-LP2).

Emilie a conscience du besoin d'aménagements et en est très reconnaissante, affirmant que sans aide, elle se serait trouvée en échec scolaire. Lorsque Sabine est arrivée sur le poste, Louis était inscrit en formation cuisine, tout en effectuant son stage filé au BIJ. Elle a donc souhaité mettre cette situation en cohérence en proposant une réorientation en filière tertiaire. Louis a suivi les cours jusqu'au niveau du BEP. Ce point nous amène au questionnement sur la poursuite du processus d'orientation dans le cadre de l'ULIS en lycée professionnel.

2.1.3 - Favoriser la poursuite du parcours

L'autodétermination du jeune est, dans le meilleur des cas, en cours de maturation lorsqu'il arrive en lycée professionnel et le processus se poursuit en situation de formation. La mise en situation peut soit aboutir à une réorientation comme pour Louis, ou au contraire activer une projection vers le monde professionnel :

Coordonnatrice : « Alors, il y a une jeune fille avec laquelle j'ai travaillé un peu différemment, elle était en ULIS, dans mon dispositif l'année dernière en seconde bac pro service à la personne... Euh sans être convaincue de grand'chose, j'ai envie de dire... C'est pas qu'elle était mal là, mais... elle était là, quoi. (...) Et du coup quand elle est revenue du premier stage parce que là ils en font trois par an, (...) je lui ai mis en place, ben, tout simplement une grille, en disant : qu'est-ce qui t'a plu ? puis qu'est-ce qui t'a pas plu ? et donc elle m'a rempli cette grille là, systématiquement à chaque fois qu'elle revenait de stage et chaque fois la question c'était : est-ce que tu t'imagines

dans cette structure là ? ... Qu'est-ce que tu t'imagines faire dans cette structure ? et là, elle est à son sixième stage, et là c'est clair quoi. Ça s'affine vraiment clairement. Et l'avantage de ça, c'est que j'ai tout l'historique. Donc je peux reprendre tout ce qu'elle a écrit, (...) en disant : « regarde, quand on en était là... Ça c'était pas clairement défini », là elle sait quoi. Elle est sortie de son dernier stage, en disant : « c'est bon ». Elle s'est positionnée » (Sabine, coordonnatrice ULIS DA-LP2).

Sabine précise que cette élève se serait probablement positionnée mais l'aide à la réflexion a fonctionné comme un étayage, évitant peut-être une phase de découragement et favorisant ainsi un accrochage dynamique au projet. Cet exemple montre à quel point l'accompagnement reste, pour certains jeunes, un soutien essentiel à la mise en œuvre du projet. La mise en situation permet de confronter les rêves à la réalité. Comme le souligne Sabine, ces jeunes sont dans la problématique de « n'importe quel ado qui est bourré de rêves », à la différence, ajouterions-nous que, pour nombre d'entre eux, les rêves ont été brisés au fil d'un parcours scolaire chaotique et des désillusions qui l'ont accompagné. Si l'on ajoute à cela le manque d'autonomie fréquent et, pour certains comme Louis, une surprotection parentale et familiale, l'horizon des possibles se restreint et les jeunes se résignent à un projet revu à la baisse ou du moins plus en adéquation avec la réalité de leur situation. Ainsi Emilie, qui avait conscience de ses difficultés a exprimé à sa coordonnatrice comment s'est effectué le choix :

Coordonnatrice : « J'ai la petite jeune fille là, autiste, que j'ai pour la 4^{ème} année, qui passe son bac, moi je me rappelle la première année qu'elle était arrivée ici et qu'on a discuté de son projet professionnel, je lui ai dit : ' mais pourquoi tu as choisi ça ? ', elle m'a dit : ' j'ai pas choisi, je suis pas capable de faire autre chose, c'est mes parents qui me l'ont dit ' » (Emilie, élève 3, DA-LP1).

Dans cette situation, la rencontre personnelle avec la coordonnatrice a été l'élément déterminant pour aider Emilie à surmonter ce déficit d'estime de soi et cette dévalorisation personnelle qui a abouti à une dépression à l'aube de sa majorité ; cette dépression, mentionnée par la coordonnatrice est verbalisée par Emilie lors de l'entretien :

Elève : « Ben en fait en terminale, j'ai pas été bien du tout, j'ai fait une dépression.

Chercheur : C'était l'année dernière ?

El : Ben oui. Donc elle m'avait retiré beaucoup de matières.

Ch : D'accord. Et euh, alors est-ce que tu as certifié le BEP ?

El : Oui je l'ai eu, en 2012 oui.

Ch : Ah super !

El : J'ai quand même eu ça oui.

Ch : Et l'année dernière, tu as eu un moment difficile alors ?

El : Oh oui très dur mmh.

(...)

Ch : Parce que tu avais des problèmes personnels ?

El : Mmh puis oui, puis le cap des 18 ans...

Ch : Ah parce qu'alors ça t'a fait quoi le cap des 18 ans ?

El : Le problème c'est que j'avais du mal de les accepter, les accepter.

Ch : Parce que tu, ça t'a fait peur ?

El : Oui

Ch : Tu t'es dit quoi ? que tu

El : Ben d'être majeure,

Ch : Tu as eu peur de ne pas pouvoir te débrouiller ?

El : Oui, mmh ça aussi. Oui oui.

Ch : Ça te faisait peur tout d'un coup d'être majeure ?

El : Oui...

Ch : Qu'est-ce qui te faisait peur ?

El : Ben déjà j'avais quitté le CMP enfants, et ça m'avait angoissée » (Emilie, Elève 3, DA-LPI).

Si le verdict scolaire peut mettre en échec, le verdict parental, exprimé par deux fois, d'abord au sujet de son incapacité à s'occuper d'elle-même par rapport à une orientation dans l'aide à la personne, puis par le choix par élimination, a pu faire fonction de prophétie autoréalisée (Rosenthal & Jaconson, 1971), renforçant la conscience de sa difficulté à affronter la vie adulte sur laquelle elle bute concrètement au quotidien. Sans porter aucun jugement sur la posture de parents démunis face à la situation de leur fille, nous pouvons néanmoins en

entrevoir un possible effet. Emilie a pu bénéficier d'une année postbac de préparation à l'insertion et à l'autonomisation, en chambre d'étudiant, dans le cadre d'une prolongation de l'inscription scolaire. Elle souhaitait trouver un emploi à temps partiel en milieu ordinaire mais une demande d'ESAT avait été faite en solution de repli. La possibilité de prolongation aménagée, offerte par l'enseignement privé pour les familles qui en ont la possibilité, témoigne du réel besoin réel d'une structure relais à l'issue de la scolarisation. Cette possibilité n'existe pas de manière stable et dépend souvent de montages bricolés avec les opportunités du contexte ; ce qui fait dire à Sabine qu'il manque un SAS de sortie de l'ULIS, qui lui paraît plus opportun que le SAS d'entrée de l'ULIS pro du département B. Pour ce qui est des deux autres jeunes, Louis aimerait simplement être embauché au BIJ et rester chez ses parents, il n'a pas de rêve d'indépendance et se sent bien dans son cocon familial. Naël, lui souhaite peut-être poursuivre en bac pro cuisine puis travailler dans un restaurant, en commençant par un petit restaurant où il n'y aurait pas beaucoup de clients. Sabine projette de monter des partenariats avec le monde de l'entreprise afin de créer des espaces de confrontation au monde du travail permettant d'affiner les projets. Ces différents exemples montrent encore une fois, s'il en est besoin, à quel point l'ULIS devient un espace « d'inter-métier », et le coordonnateur, un « passeur », métaphore conceptualisée par Thomazet et Mérimi (2015) au sujet de l'école inclusive. Nous achèverons ce chapitre, et ce travail de recherche, par un aperçu des pratiques d'orientation au sein d'une autre variante de l'ULIS LP, à savoir l'ULIS Pro SAS du département B.

2.2 - L'ULIS PRO SAS : PRÉPROFESSIONNALISATION ET POURSUITE DE L'ORIENTATION

Dans le cadre de ce dispositif, l'élève est scolarisé en année de détermination. L'ULIS fonctionne encore sur le modèle de la classe ; le temps de scolarisation de cette année est partagé entre des temps de regroupement en classe qui ont pour but de consolider les apprentissages fondamentaux, des temps d'inclusion ou d'immersions dans des classes de CAP du lycée d'accueil ou d'établissements partenaires du bassin, afin de déterminer le projet d'orientation professionnelle. L'inscription en classe de référence n'est pas systématique ; les

élèves ayant déjà prédéterminé leur projet ne sont pas différenciés des autres ce que déplorait l'enseignante chargée de mission.

2.2.1 - Une pédagogie contextualisée

La coordonnatrice de cette ULIS (tout comme celle de l'ULIS LP2 du département dont nous avons évoqué le projet au chapitre 6) est professeur en lycée professionnel (PLP). Comme celle de l'ULIS-LP2 du département A, ses pratiques sont tournées vers le monde professionnel et conditionnées par cette culture. Elle se base sur la pédagogie de projet afin d'enseigner des savoirs de base en contexte :

Coordonnatrice : « voilà pédagogie de projet donc 1. On va par exemple découvrir les métiers ; 2. Le projet c'était le commerce équitable, donc qu'est-ce que c'est le commerce équitable ? les produits, qu'est-ce qu'ils sont, comment vivent les gens dans les pays ?... Le troisième projet, c'était les portes ouvertes, donc il y a toujours un but et on n'apprend pas en étant, en faisant un exercice de base. (...) Le dernier projet qu'on est en train de faire, c'est sur l'alimentation. Bien se nourrir, donc ils comprennent mieux après,

Chercheur : Donc à travers les projets, tu injectes les apprentissages de base quoi ?

Co : De base, alors comme exemple, la journée portes ouvertes, on accueille les parents... Donc on a travaillé le langage, les niveaux de langage, on a travaillé le repérage du lycée encore une fois, on a fait des gâteaux donc sur le coup, on a revu

Ch : Les proportions ?

Co : Les proportions. Un peu les proportions, euh on a vu aussi comment proposer un gâteau avec du café... » (Caroline, coordonnatrice ULIS, DB-LP1).

Le rapport de l'INSERM concernant la déficience mentale dénonce la dichotomie entre apprentissages « pratiques-concrets » et apprentissages « conceptuels-abstraites » rapportant que, d'après la littérature scientifique, les personnes avec DI sont rarement encouragées à développer des savoirs au-delà des opérations de base. Le rapport au savoir est contextualisé par l'expérience scolaire du lycée professionnel (2001, 2008) et s'oriente vers des applications pratiques ; ceci ne doit pas empêcher de favoriser le développement d'un maximum de potentialités. Les PLP ancrent leurs apprentissages dans des situations concrètes afin de

susciter m'attention des élèves présentant des difficultés d'accès à la symbolisation ou à l'abstraction. La pédagogie de l'intégration cherche à combiner les aspects concrets et complexes d'une situation d'apprentissage, afin d'y donner un sens et d'être capable de les transférer (Roegiers, 2011). En effet, si la notion de transfert représente souvent un obstacle pour les élèves présentant des troubles cognitifs, la simple mémorisation de procédures limite le développement de compétences sur le plan de la résolution de problèmes mêmes contextualisés. En ce sens, bien que la question de la mobilisation, du transfert et de la généralisation des savoirs demeure un défi de la scolarisation des élèves présentant des TFC (Grégor, 2013), il serait préjudiciable de ne leur offrir prématurément que des situations d'apprentissage trop simplifiées et insuffisamment diversifiées même si la maîtrise des savoir disciplinaire ne leur est pas toujours accessible (Barth, 2013 ; Capdevielle-Mougnibas, Garric, Courtinat-Camps & Favreau, 2012, Thomazet, 2012). La planification des regroupements représente également un jonglage compliqué au regard de cette organisation hybride, où l'élève n'appartient pas vraiment à une classe de référence, et qui se présente comme un dispositif d'inclusion.

Coordonnatrice : « Ils étaient, en fait, ils avaient considéré que c'était une classe ULIS, et on mettait les gamins en inclusion de temps en temps. Alors que là, on va essayer de les mettre, chacun aura sa classe.

Ch : Donc plus en conformité avec le texte ?

Co : Avec le texte oui. Pour l'instant, c'est vrai que c'était l'ULIS avec un emploi du temps,

Ch : D'accord. ça a fonctionné comme une classe ?

Co : Ça fonctionne comme une classe.

Ch : Et là, l'année prochaine, ils vont être inscrits en ?

Co : Alors ils vont être inscrits, je n'ai pas encore travaillé sur ça avec la pro-adjointe mais l'idée que j'ai... C'est qu'on ait des heures dans les CAP qui soient sur une barrette. C'est à dire, qu'on dit par exemple, en français : tous les CAP auront français de 8 à 9. Ça me permettrait d'avoir tous mes jeunes en français de 8 à 9 et d'avoir une inclusion. Là c'était possible cette année en anglais, ils étaient avec tous les CAP inclusion en anglais.

(...)

C'est en fait, on voudrait construire un emploi du temps qui leur permettrait d'avoir des inclusions peut-être en dessin, ça dépend combien d'élèves j'ai, sinon il faut que je les

inclus un par classe de CAP, alors là ça va tout déstructurer,(...). Comme une classe, avec des inclusions à certains moments.

Ch : D'accord et vous n'envisagez pas de, par exemple, qu'ils soient dans une classe et qu'ils reviennent à certaines heures dans l'ULIS. Comme dans les ULIS collège ?

Co : Pour l'instant, on ne fonctionne pas comme ça. Nous on faisait de là, et on sortait » (Caroline, coordonnatrice ULIS, DB-LP1).

On peut se poser également la question du sens que les élèves mettent à cette forme de scolarisation intermédiaire, ce « SAS » qui ressemble plutôt à un retour vers le système intégratif, entre le collège et la professionnalisation qui est censée suivre. Sur les trois élèves interviewés, l'une d'elle dit être bien intégrée socialement au lycée et y avoir des amis. Afin de gérer son temps d'enseignement, la coordination et la recherche de partenariats, la coordonnatrice s'investit à temps non comptabilisé dans son travail dans un établissement où la culture de l'inclusion n'est pas encore très prégnante, ce qui a été aussi été mentionné par la proviseure-adjointe.

2.2.2 - Préparation à l'orientation et autonomisation en contexte

Les pratiques d'orientation préconisées en ULIS Pro par l'ASH du département B comprennent, réglementairement, au moins deux périodes d'inclusion ou d'immersion en classes de CAP afin de découvrir un champ professionnel. Cette découverte présente l'avantage de se passer en contexte réel de formation et non en atelier de préprofessionnalisation, situations plus artificielles comme l'avait souligné l'enseignante de SEGPA rencontrée au collège 3 du département A. Cependant, il arrive aussi que, dans les ULIS Pro SAS, les élèves effectuent des immersions dans le cadre d'IMPRO avec qui un partenariat est mis en place. Si pour certains jeunes, cette option peut permettre une revalorisation, nous revenons à la question de la prédétermination de l'orientation filiarisée, dans la mesure où les pratiques montrent qu'un retour en milieu ordinaire, s'il est théoriquement envisageable, est rarement proposé. Rappelons-nous le cas d'Aloys (DA-LP1),

retournée en IMPRO à l'issue de son CAP et aujourd'hui sans solution, ni en milieu ordinaire ni en milieu protégé. Ces situations renforcent souvent l'orientation précoce en milieu protégé, argumentée par la rareté des places et le risque de se retrouver sans solution (Weislo, 2012). Les trois élèves interviewés sont issus de SEGPA, ce qui interroge sur leur orientation en ULIS Pro SAS, notamment au regard de la préparation du projet. L'une des trois ne se souvient pas de ce qui a été fait au collège dans ce cadre. Cependant le COP intervient au lycée et elle l'a rencontrée. Pour cette élève, le passage par l'ULIS-Pro a permis un travail sur l'acquisition de l'autonomie, en particulier sur le plan des transports grâce à un accompagnement effectué par l'AVS-co :

Coordonnatrice : « Dans le lycée, ils sont autonomes, euh nous on a travaillé les déplacements avec Carine, donc sur quinze jours de stage à certains où il n'y avait qu'un seul bus à prendre, pas de correspondance... Elle est parvenue à aller à son lieu de stage, marcher un peu, tu vois ? (...) avec le bus, revenir au lycée, pour manger. (...) Avant elle n'avait pas du tout d'autonomie. Et puis une mère qui avait tellement peur qu'il lui arrive quelque chose que, déjà il y a eu un travail avec les parents pour lui dire qu'il faut lui laisser de l'autonomie, (...) Donc elle, si on lui montre en plusieurs fois et qu'on l'accompagne, elle est capable, euh elle sait maintenant aller à son lieu de stage en ville, et puis prendre le bus pour venir manger la cantine.... L'accompagnement a duré une semaine, le premier jour elle a été accompagnée, le deuxième jour, l'AVS suivait derrière, le troisième jour, elle se planquait dans les magasins (rire), et après au téléphone : où tu es Carine ? Téléphone-moi quand tu arrives à l'arrêt de bus, monte dans le bus, où tu es ? etc. et le dernier accompagnement de la semaine, c'était : l'AVS l'attendait par téléphone donc au lycée devant » (Caroline, coordonnatrice ULIS, DB-LPI).

Cet exemple montre encore une fois l'importance d'une structuration du repérage et de l'apprentissage. La jeune fille évoque son apprentissage de l'autonomie dans les transports et sur d'autres plans :

Coordonnatrice : « qu'est-ce que ça t'a permis de faire ?

Elève : Euh, d'être autonome, et puis de me débrouiller toute seule.

Chercheur : Parce que quand tu étais en SEGPA, ça se passait comment ?

El : Ben, c'est pas comme ça.

Ch : c'est à dire ?

El : C'était différent.

Ch : C'était plus difficile pour toi ?

El : Oh oui un peu.

Ch : Pourquoi, parce que les autres t'embêtaient ?

El : Oui ils m'embêtaient toujours.

(...)

Ch : Et dans les cours, tu comprenais, tu suivais ?

El : Oui, ça allait.

Ch : Oui, là on t'embête moins ?

El : Oui

(...)

Ch : Si tu veux encore me dire des choses, tu peux, c'est comme tu veux. Tu as passé le CFG ?

El : Euh non, pas encore.

Ch : Tu vas le passer cette année ?

El : Ah oui oui oui, je l'ai eu !... Je suis perdue ! » (Carine, élève 1, DB-LP1).

Les propos de cette élève évoquent une vulnérabilité sociale qui explique peut-être son orientation en ULIS Pro SAS afin de lui permettre de se consolider sur le plan de l'autonomie et de prendre confiance en elle. Pour Maxime, la difficulté à s'autodéterminer ne lui a pas permis d'aboutir à un projet à l'issue de la SEGPA. Son directeur a donc préconisé cette orientation en ULIS. La logique de remplissage d'un dispositif existant explique que sa composition soit rarement en totale adéquation avec le public visé initialement ; les décisions de terrain obéissant plus souvent à des impératifs pragmatiques qu'idéologiques. Selon Vandelle (2015), l'ambiguïté de la notion d'autonomie, entre les différentes injonctions parfois contradictoires au centre desquelles se retrouvent les élèves, peut favoriser le refus ou la difficulté à formuler des vœux. Le passage par un dispositif peut aussi remplir cette fonction d'étayage personnel et émotionnel préalable au passage vers de nouveaux apprentissages. Louise est dyspraxique, elle verbalise sa difficultés de manière étonnante, faisant preuve d'une réelle expertise à ce sujet :

Chercheur : « Tu avais des difficultés en classe ?

Elève : Euh oui... j'en ai une grosse : je suis dyspraxique.

Ch : D'accord ok. Donc c'est pour ça que tu étais en SEGPA ?

El : Oui.

Ch : Et alors, qu'est-ce que ça te crée comme problème d'être dyspraxique ?

El : Alors en fait la dyspraxie, c'est hum, un trouble gestuel.

Ch : Oui

El : C'est tout ce qui est gestuel : coller, tracer, s'habiller, c'est vraiment une grosse, grosse, grosse, grosse difficulté.

Ch : D'accord. Donc c'est, par exemple, pour faire ... la géométrie, pour faire

El : Oui tout ce qui est géométrie, puis...

Ch : Tu arrives à écrire, à suivre des lignes quand tu écris ?

El : Oui.

Ch : Oui ? ça t'arrives ?

El : J'arrive mais il me faut la règle. (...) J'arrive pas, j'arrive pas sans. C'est comme pour lire, il me faut un guide à chaque fois » (Louise, élève 2, DB-LP2).

Son projet est de s'orienter vers un CAP vente mais le repérage lui pose de gros problèmes pratiques. Elle a donc pu faire un stage dans une petite boutique dans laquelle la tutrice a fait preuve d'une bienveillance et d'un sens de l'adaptation étonnants :

Elève : « À la librairie, c'était, c'était juste génial quoi ! (...) C'était la, c'était la première fois que je rencontrais des, comment dire, une responsable aussi extraordinaire. (...) Eh bien, en fait, elle est super gentille, elle est gentille, communicante... Patient, hum... elle sait, elle sait bien expliquer... Euh tout ce qu'elle a fait pour moi, c'est vraiment, c'est vraiment... impressionnant ! Chercheur : Ce qu'elle a fait pour toi, tu veux dire la façon dont elle t'a accueillie ?

El : Euh déjà la façon dont elle m'a accueillie... Ensuite juste pour moi, elle a placé des panneaux qui indiquent chaque place de chaque livre, pour m'aider à me repérer, (...) Euh juste pour moi elle m'a fait une petite caisse avec des gommettes de couleurs. (...) Après elle m'a fait des gommettes de couleurs sur les DVD parce que, sur le meuble à DVD qui est juste en-dessous du comptoir parce qu'en fait, elle a des DVD en vitrine mais elle est vide. Pour pas se les faire voler ! (...) Et du coup, voilà elle fait les codes,

(...) les codes couleurs, les indications, les panneaux, pas hésiter à répéter plusieurs fois,

Ch : Mmh, donc elle s'est beaucoup investie en fait cette dame ?

El : Oui c'est ça.

Ch : Et du coup, tu pouvais, est-ce que tu arrivais à servir les clients, tu faisais quoi comme tâches ?

El : Euh précisément, je nettoiais la vitrine, je rangeais les DVD, je nettoiais les DVD, je nettoiais les livres, je rangeais les livres, je faisais aussi hum, je faisais aussi du rendu de monnaie et une ou deux fois, j'ai encaissé des clients... Et j'ai répondu au téléphone aussi.

(...)

Ch : Tu as fait énormément de choses ! alors est-ce qu'on pourrait dire, tu me dis si tu es d'accord ou pas, que le fait que tu te sentais en confiance avec cette dame, ça t'a aidée ?

El : Oui

Ch : Ça t'a aidée à mieux travailler ?

El : Oui » (Louise, élève 2, DB-LP2).

La notion de pratiques solidaires, s'apparentant à la pensée solidariste (, semble motiver la manière d'agir de la tutrice. Il est probable que cette attention particulière trouve ses racines dans une sensibilisation personnelle à la question du handicap ou de la vulnérabilité ; ceci participe de la diffusion d'une culture inclusive dans la dimension d'une approche écologique de la société à l'échelle du macrosystème, diffusion dont on perçoit la dimension verticale, de par l'injonction législative, mais dont on peut ici mesurer l'impact de la diffusion horizontale par systèmes d'interrelation et par réseaux d'interconnaissance. Pour Maxime, dont le projet s'oriente vers un CAP logistique, l'expérience positive du stage s'est conclue par une porte laissée ouverte pour un futur stage. La scolarisation en ULIS, les immersions et la rencontre avec le COP ont favorisé l'ouverture de nouvelles opportunités, l'indécision faisant place au choix d'un jeune, autonome au quotidien.

Elève : « Ils m'ont dit, ils m'ont dit : si tu veux refaire un stage chez nous, tu peux revenir, la porte elle est ouverte... La semaine dernière, j'ai appelé, puis ils m'ont dit : oui on veut bien te prendre, faut juste que tu te présentes, puis j'ai été.

Chercheur : Oui. Tu es allé tout seul ou avec tes parents ?

El : Non, je suis allé tout seul.

(...)

Chercheur : Donc tu vas retourner en stage là-bas ?

El : Mmh

(...)

Ch : Et c'est ça que tu voulais ? tu voulais retourner là ?

El : Oui.

(...)

Ch : Alors qu'est-ce qui te plaît par exemple ?... de conduire les machines ? ...

El : De réceptionner.

Ch : Ah oui, réceptionner la marchandise, ça te plaît ?

El : Mmh

Ch : Est-ce qu'il y a des choses qui sont difficiles pour toi quand tu dois réceptionner la marchandise ? par exemple, remplir les listes tout ça, tu dois le faire ?

El : Oui je dois le faire.

Ch : Et tu arrives bien ?

El : Oui » (Maxime, élève 3, DB-LP2).

Pour une autre élève au contraire, le manque d'autonomie pratique, l'indécision et l'incapacité à prendre conscience des attentes sociales empêchent l'avancement du projet préoccupant la coordonnatrice. L'obligation d'orientation a abouti à une décision prise de manière aléatoire par la jeune et sa famille, ce qui montre que le SAS ne fait que repousser d'un an, pour certains élèves, la décision au regard d'un parcours dont beaucoup de difficultés n'ont pu, pour de multiples raisons dépassant le cadre scolaire, être résolues suffisamment en amont de la phase d'orientation. À ce titre la coordonnatrice s'investit dans sa fonction d'enseignante ressource au sein de l'établissement afin de favoriser la prise en compte de la situation de handicap à l'école. Elle est soutenue par sa principale adjointe, comme nous l'avons évoqué

dans le chapitre 2 (partie 2), au sujet des configurations de l'ULIS en LP. L'outil de positionnement PPO est également utilisé en ULIS Pro SAS :

Coordonnatrice : « Donc je les positionne, je positionne le gamin, et puis bon, donc ce positionnement voilà, celui là c'est le premier et là c'est le suivant. Donc Lucie avait déjà des bonnes aptitudes... Elle savait déjà presque ce qu'elle voulait faire. Sauf qu'elle avait peur. Il y avait un manque d'autonomie. Tu vois au départ, les compétences sociales, c'était bon... en autonomie, elle a un peu évolué mais ça reste quand même un peu fragile. Et moi je l'ai utilisé avec les parents, alors pas tout de suite au début, ça ne m'était pas venu à l'idée, et à un moment je l'ai utilisé avec eux. Quand je l'ai positionné euh : ben t'as vu Maxime, au début tu étais là, tu faisais pas tout seul, tu n'allais pas chercher ton stage tout seul, tu ne te déplaçais pas tout seul etc. et maintenant tu te déplaces tout seul, tu vas voir ton maître de stage, je te dis d'aller à l'entreprise là, tu vas à l'entreprise là, tout va mieux. (...)Et moi, ça m'a servi. Sur le coup, il a vu le graphique et il l'a compris.

(...)

Et après, alors je ne l'avais pas fait en ESS, si une fois avec mon ordi, parce que je n'avais pas trop de projection possible là-haut, et les parents je n'avais pas fait, je l'ai fait avec un parent. Et c'était bien aussi, le parent, il a bien vu, on a même regardé les critères un à un euh, et le parent, il me dit : oui, oui je suis d'accord, c'est vrai que là, je sens que ça manque encore... Donc là, ça a amélioré peut-être l'échange » (Caroline, coordonnatrice ULIS, DB-LP1).

Dans les exemples présentés par l'enseignante, l'outil a constitué un support à la réflexion et à la communication avec l'élève et sa famille, par le moyen du découpage des objectifs en critères et la visualisation de la progression qui permet de situer et d'encourager l'élève dans ses efforts. De l'utilisation comme outil d'objectivation des pratiques à un usage généralisé destiné aux organismes décisionnels, il y a une marge qu'il est peut-être préférable de ne pas franchir au regard de la simplification voulue de cet outil synthétique et polyvalent.

CONCLUSION

Tout au long de ce chapitre, nous avons cherché à repérer les aspects déterminants qui émergent de notre enquête par entretiens sur les processus d'orientation des élèves scolarisés dans le cadre de l'ULIS en second degré. L'environnement capacitant de l'ULIS comprend la mise en œuvre de pratiques d'inclusion plus favorables à la socialisation que le modèle intégratif de l'UPI. Des pratiques pédagogiques adaptées et aménagées variées contribuent

aux processus capacitants afin de favoriser l'acquisition des compétences fondamentales. La mise en œuvre du PIIODMEP ou Parcours Avenir au collège se répartit selon différentes modalités : découverte des métiers sous diverses formes (consultation de livrets et du site ONISEP, quizz, jeux) dans le cadre de la classe, prise de contact avec le monde de l'entreprise par des visites, mise en activité de préprofessionnalisation dans divers cadres. Nous avons constaté que les modalités faisant appel à des compétences de symbolisation sont souvent abordées en phase initiale, alors qu'il semblerait qu'à ce stade-là, elles soient peu repérées par les jeunes les plus en difficulté, ou que très peu de lien ne soit établi entre ce type d'activité et le choix des élèves. La mise en activité sous des formes diverses permet aux jeunes de se confronter aux aspects concrets d'un champ professionnel et de se diriger vers un choix de stage. L'étape des stages de découverte permet à la fois de préciser ou de déterminer, si ce n'est un choix précis d'orientation, au moins un domaine d'intérêt. Cette pratique est également utile pour évaluer l'autonomie et les compétences sociales de l'élève, nécessaires à sa future formation. Dans le cadre de l'accompagnement assuré par l'enseignant coordonnateur ULIS, ces aspects sont différemment envisagés et investis. Nous avons pu observer différents modes d'engagement professionnel de l'enseignant : plutôt cadré sur ses fonctions spécifiquement scolaires, plutôt maternant/protecteur, plutôt ambassadeur de l'inclusion dans son établissement et dans les partenariats. Enfin le rôle du conseiller d'orientation psychologue semble mieux fonctionner lorsque qu'une véritable coopération s'établit avec le coordonnateur de l'ULIS. Le type d'organisation de l'ULIS en lycée professionnel et son articulation avec le collège (ULIS itinérante en réseau ou ULIS Pro SAS) introduit quelques variantes dans les processus d'orientation sans que l'on puisse réellement relever de nettes différences. Néanmoins, l'ULIS itinérante en réseau apporte une continuité dans l'accompagnement qui disparaît avec l'ULIS Pro SAS et dont on a pu mesurer, sur un plan qualitatif, les effets capacitants pour les élèves accompagnés. Sur le plan des démarches administratives et des échéances à anticiper, nous constatons qu'à l'univers complexe de la filière professionnelle structuré selon les trois axes du mode de formation (apprentissage, LP), du diplôme et de la spécialité professionnelle (Palheta, 2015), s'ajoutent la complexité du double passage en commission décisionnelles (MDPH, PREPAM ou CDO). Les élèves sont le plus souvent conscients de leurs difficultés même s'ils occultent la labellisation « handicap ». Certains, très éloignés des attendus scolaires, sont perçus par les enseignants, y compris spécialisés, comme des intrus du système destinés à une orientation naturalisée vers le milieu

protégé. Les autres, résignés à une orientation contrainte, saisissent souvent les opportunités qui leur sont offertes pour avancer dans leur parcours et bénéficient de l'aide pédagogique nécessaire au-delà de la phase d'orientation. Sans cette aide, l'accès à la certification professionnelle, déjà compromise paraît inaccessible à la plupart d'entre eux. Enfin, l'outil de positionnement, expérimenté dans un des deux départements d'études, semble apporter une trame utile à l'objectivation des pratiques, dont l'usage décisionnel devrait être étudié de manière approfondie sous ses différents aspects, afin d'éviter un retour vers des procédures filiarisées, comprenant une dimension discriminatoire.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Ce travail de recherche, centré sur les processus d'orientation scolaire des élèves scolarisés dans le cadre des Unités Localisées d'Inclusion Scolaire en second degré, confirme l'actualité de la question et l'intérêt de porter l'attention sur les mécanismes complexes qui déterminent ces processus. Depuis un siècle, les élèves respectivement étiquetés comme anormaux, idiots, débiles, handicapés mentaux, puis porteurs de troubles des fonctions cognitives ont été, pour une part d'entre eux, progressivement intégrés en école élémentaire ordinaire dans l'objectif initial de leur inculquer une instruction de base, puis de leur permettre d'être socialisés avec leur classe d'âge. Rares étaient ceux qui accédaient au second degré, même si des classes spéciales (SES/SEGPA) leur étaient théoriquement dédiées. Depuis les années 1990, des dispositifs spécialisés ont eu pour objectif de favoriser cette ouverture. Le développement du dispositif ULIS, encouragé par la mise en œuvre de la 2005-102 sur le plan scolaire, s'est poursuivi par l'ouverture d'unités en lycée professionnel depuis les années 2005-2010. Cette évolution n'a pas nécessairement été anticipée sur le plan des processus d'orientation, qui étaient jusque-là massivement filiarisés. En parallèle de cette expansion de la scolarisation spécialisée, la logique de parcours tend progressivement à s'imposer dans les procédures d'orientation, jusqu'à l'officialisation du *Parcours Avenir* depuis la rentrée 2015. Dans ce contexte en pleine évolution, nous avons cherché à connaître et à analyser les principaux processus en œuvre dans le cadre des pratiques d'orientation vers un projet de formation scolaire et professionnel à l'égard des élèves scolarisés dans le cadre de l'ULIS. En raison d'une évolution récente dans l'accès au second degré, nous avons entrepris une étude exploratoire, permettant de dégager les premières tendances d'une question qui nous semble mériter un engagement de la recherche à ce sujet.

1. UNE APPROCHE ECOSYSTEMIQUE DU CONTEXTE DE SCOLARISATION

En référence à la théorie de Bronfenbrenner (1979), nous avons engagé notre travail dans une approche multidimensionnelle de la scolarisation des élèves en situation de handicap cognitif. Au plan macro, nous nous sommes attachée, dans un premier temps, à analyser en quoi l'ancrage historique pouvait éclairer les évolutions actuelles dans une forme de répétition en boucle des phénomènes d'exclusion/inclusion sous des vocables et selon la culture de chaque

époque. Ainsi, nous avons pu constater que les travaux sociohistoriques portant sur ces questions ont montré que, depuis la loi de 1909 sur la création des classes de perfectionnement, les pionniers de l'éducabilité, suivis des militants solidaristes, se sont employés, contre vents et marées, à ouvrir l'école à ces élèves dans le souci de leur offrir les bases d'une instruction destinée à leur permettre de trouver une place dans la société (Audier, 2010 ; Blais, 2007 ; Gateaux-Mennecier, 1989 ; Vial, 1990). La volonté de classification, issue de l'émergence de la médecine hygiéniste et du souci de prophylaxie sociale, ainsi que la naissance de la psychologie ont fondé les pratiques catégorielles dont l'école française est encore partiellement tributaire (Barreyre, 2000 ; Gateaux-Mennecier, 1989, 1990, 1993 ; Vial, 1990 ; Ville, Fillion & Ravaud, 2014). Ces pratiques ont favorisé le développement d'un secteur spécialisé, qualifié et institué officiellement par le régime de Vichy, comme secteur de *l'enfance inadaptée* (Chauvière, 1980). La structuration, par étapes, d'une double filière spécialisée scolaire et médico-sociale a renforcé des mécanismes ségrégatifs de déplacement des élèves, considérés comme non éducatibles, vers les institutions dédiées tandis qu'on gardait à l'école les élèves dits « débilés légers » moins dérangeants (Dorison, 2006 ; Morel, 2014 ; Vial, 1990). Cette culture de la séparation perdure, dans un processus exclusif réciproque, alors que les évolutions contemporaines obligent à la collaboration et au partenariat (Campion & Debré, 2012 ; Chauvière & Plaisance, 2008 ; Mazereau, 2016).

Au niveau social, les mécanismes d'exclusion, d'intégration et d'insertion caractérisent toute société humaine ; à ce titre, nous nous sommes interrogée sur les valeurs fondatrices d'une société, et, *a fortiori* d'une école cohésive (Duru-Bellat et *al.*, 2008). Une lecture sociale durkheimienne relie ce concept à celui de solidarité via l'organisation du travail (mécanique vs organique). Dans une société où le lien social revêt des formes diverses, le lien de participation organique et celui de citoyenneté se constituent dans le cadre de l'école pour se poursuivre dans celui du travail (Paugam, 2014, p. 13). Le déplacement de la focale vers les mécanismes d'exclusion sociale situe l'analyse dans un cadre large afin de nous intéresser aux processus de disqualification sociale ainsi qu'à la manière dont la problématique de l'insertion des jeunes a été traitée depuis les années 1970 où elle apparaît sur fond de crise économique (Guérin-Plantin, 1999 ; Paugam, 2013a). La société module son intervention protectrice en fonction de différents modèles de *welfare state* qui conditionnent le niveau de protection, la France se situant dans un modèle mixte de protection, plutôt inégalitaire face au risque (Esping-Andersen, 2007 ; Merrien, 2007, 2015). Dès 1981, le rapport Schwartz préconise les stages comme support à l'insertion des jeunes (Guyennot, 1998 ; Wuhl, 1996). Ebersold

(1999 ; 2005) souligne une évolution de ces pratiques vers les normes entrepreneuriales qui induit le passage à des postures *d'acteurs stratégiques*. Ainsi se renforce l'opposition employabilité versus inemployabilité au détriment des personnes considérées comme vulnérables. Le paradigme du handicap apporte un éclairage spécifique sur la manière dont les mécanismes d'exclusion/inclusion se déclinent spécifiquement en matière de discrimination, de stigmatisation, de normalisation ou encore de revendication identitaire, comme dans les mouvements de *Disabled people* (Hamonet, 2016 ; Goffman, 1975 ; Ravaud & Stiker, 2000 ; Stiker, 2009). Le cadre inclusif international (UNESCO, 2009), la Convention relative aux droits des personnes handicapées (France, 2009), la Déclaration de Madrid (2002) ainsi que d'autres textes fondateurs internationaux encadrent les évolutions nationales. Le modèle systémique du handicap (PPH, Fougeyrollas, 1998 ; CIF, OMS, 2001) fournit un modèle de pensée interactif fondé sur les différentes dimensions (physiologique, sociale, environnementale) sur le plan de la participation ; la notion d'*empowerment* y ajoute l'idée d'autodétermination de la personne pour son projet de vie (Stiker, 2009).

La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975 a inauguré le virage intégratif, appuyée sur le plan scolaire, par une succession de décrets et le plan Handiscol. Bien que de nombreuses mesures compensatoires aient commencé à se mettre en place, le régime du volontariat a freiné l'accès des élèves handicapés à l'école ordinaire. Depuis la loi du 11 février 2005, le processus inclusif est en marche, obligeant le système scolaire à évoluer dans son accueil des enfants dits à *besoins éducatifs particuliers*. Les résistances se déplacent, créant de nouvelles formes de liminalité (Murphy, 1987) dont le dispositif ULIS, envisagé dans notre recherche comme un « objet frontière » hétéroréférentiel (Benoit, 2013 ; Foucault, 1994 ; Thomazet & Mérini, 2015), est l'une des modalités, contribuant pourtant à l'inclusion physique et sociale des élèves en situation de handicap. Au niveau de l'exosystème, nous nous intéressons à l'organisation institutionnelle qui conditionne les processus en cours. En effet, l'organisation de la mise en œuvre du PIIODMEP/Parcours Avenir revêt des modalités diverses. La littérature a montré que les processus d'orientation au collège remplissent une fonction de tri social, répondant à des verdicts scolaires préorientés, renforcés par une auto-sélection des jeunes et de leurs familles (Landrier & Nakhili, 2010 ; Palheta, 2011). Nous nous sommes interrogée sur la manière dont s'organise les pratiques d'orientation concernant les élèves en situation de handicap cognitif dont la scolarisation en second degré, marginale jusqu'au début des années 2000, a connu un fort développement depuis deux décennies. L'organisation de l'ASH varie en fonction d'une configuration académique : l'IEN, conseiller

technique au recteur, pilote l'implantation des dispositifs présentant différents modèles organisationnels, allant du modèle de la classe spécialisée à celui du dispositif ouvert et collaboratif, notamment en lycée professionnel où peuvent coexister (selon la circulaire de 2010 qui réglementent l'ULIS au moment de notre enquête -octobre 2013-février 2015), deux types de dispositifs, le dispositif en réseau ou le dispositif en année de détermination. Par ailleurs, le cadre institutionnel comprend le circuit MDPH qui définit et accorde la compensation, et dont l'enseignant référent est l'acteur relais de terrain, particulièrement dans le cadre des réunions de suivi de scolarisation.

Les nombreux travaux portant sur la mise en œuvre d'une pédagogie inclusive s'accordent sur le rôle fondamental de l'environnement scolaire, de la diversité des ressources et aménagements compensatoires, de la coopération, des partenariats et du type de leadership (Tremblay, 2012 ; Rousseau, et *al*, 2015 ; Prud'homme, et *al.*, 2016). Ce point nous amène au niveau méso où nous nous intéressons à la mise en œuvre d'un environnement capacitant (Pavageau, Nascimento & Falzon, 2007), la capacité étant définie par Sen (1999) comme une égalité d'opportunités et de possibilités de réaliser sa liberté, rejoignant ainsi l'idée d'école équitable. À ce stade, nous revenons à notre objet précis de recherche, à savoir les types de pratiques et d'organisations scolaires et pédagogiques contribuant à l'élaboration et à l'accrochage d'un projet d'orientation et de formation pour les élèves reconnus en situation de handicap cognitif et scolarisés en dispositif ULIS du second degré. Nous nous sommes attachée, par le moyen d'une enquête qualitative ethnographique, à collecter un corpus de données documentaires et de discours d'élèves et de professionnels, qui nous ont permis de préciser, sur un versant exploratoire, les principaux déterminants de ces pratiques dans une configuration académique contextualisée, à savoir l'académie de Nancy-Metz.

2. LES MODALITES D'UN ENVIRONNEMENT SOCIALISANT ET CAPACITANT DANS LE CADRE DE L'ULIS

Dans un premier temps, la recherche documentaire et informative, effectuée dans deux départements, a permis de mettre en évidence un balisage prédéterminé de l'orientation des élèves en situation de « handicap mental » (ONISEP Lorraine, 2012). Nous avons mis en relation le contexte géoéconomique avec l'offre scolaire, les moyens de déplacements, le bassin d'emploi et les ressources locales en termes de partenariat. Nous avons également cherché à comprendre la logique d'action sur le plan institutionnel. Un certain flou des textes favorisant les discordances intratextuelles (Benoit, 2004) se traduit encore parfois par des

pratiques d'entre-deux, sur le plan organisationnel de l'ULIS ex-UPI. Dans le département A, plus rural, il a été fait le choix de fonctionner en ULIS itinérante en réseau au niveau du lycée professionnel. Cette option nécessite un réel travail de préparation du projet d'orientation en amont et n'offre pas de solution de repli en cas d'obstacle majeur à la mise en œuvre de ce projet. Toutefois, depuis la rentrée 2015, nous savons que les élèves, accompagnés en dispositif ULIS, peuvent bénéficier d'une inscription en 3^{ème} Prépa pro, nouvelle classe de découverte professionnelle qui apporte l'alternative d'une année supplémentaire. Dans le département B, le processus d'orientation est formalisé sur la base d'un outil de positionnement, expérimental lors de notre enquête et officiellement généralisé depuis la rentrée 2015. L'ULIS en lycée pro intitulée ULIS Pro SAS, fonctionne en année de détermination. Les résultats statistiques, de sources académiques et croisés par nos soins, font apparaître un fonctionnement plus inclusif en faveur d'une certification professionnelle plus élevée du côté du département A. L'articulation entre l'ULIS collège et l'ULIS en lycée professionnel (qui accueille majoritairement les élèves sortant d'ULIS quand ils ne sont pas orientés en EMS) conditionne la poursuite des parcours ; en effet, les élèves scolarisés dans le département A sont directement orientés en filière professionnelle et continuent à bénéficier d'un accompagnement pédagogique effectif. Les élèves scolarisés dans le département B sont obligatoirement orientés en année de détermination, ou sortent du circuit handicap et ne bénéficient plus d'une compensation scolaire effective, alors qu'elle est administrativement acquise. Ce processus relève de ce que Bodin et Kerviche (2015, p. 39) qualifient de « ruse de la raison scolaire ».

Au niveau micro, le focus sur deux établissements du département A, où nous avons réalisé une enquête approfondie complétée par des observations *in situ*, a permis de commencer à faire émerger des modalités de fonctionnement qui nous ont conduite à opter pour un cadre d'analyse axé sur les perspectives socialisantes et capacitanes, issues de notre revue de littérature. À partir de ce cadre d'analyse, nous avons constaté les effets du travail sur l'autonomie sociale, par le biais de diverses activités dont la pédagogie de projet pour le collège 1, la stimulation de la pairémulation et des attitudes *prosociales* dans les deux dispositifs (Lombardi, Ricci, De Anna, Gardou & Roche Olivar, 2015) et l'aide individualisée à l'apprentissage de certaines démarches pour l'ULIS LP1, en partenariat avec les SESSAD. Les pratiques pédagogiques inclusives et adaptées, les aménagements de la certification et la collaboration au sein des établissements, souvent fondée sur les affinités personnelles dans un premier temps, contribuent à offrir un environnement capacitant en faveur d'une amélioration

de l'estime de soi et de la confiance en ses propres compétences (Vandelle, 2015). Enfin, nous avons pu répertorier un ensemble de pratiques du PIIODMEP/Parcours Avenir en cours, dont certaines paraissent plus adaptées au profil des élèves de notre population, comme la mise en activité qui étaye le processus d'autodétermination en permettant de « s'anticiper autre » en situation (Jacques, 2015, p. 159). L'aspect émergent de ces pratiques donne lieu à une réflexion de la part des coordonnatrices, particulièrement celle du collège, sur des aspects auxquels elle n'a pas été formée en tant qu'enseignante du premier degré. L'accrochage au projet se poursuit dans le cadre formatif du lycée professionnel, par un accompagnement individualisé, une aide à la réflexion et aux démarches, parfois une réorientation ; le processus de mise en projet de soi comprenant différentes phases de construction, déconstruction, coconstruction et reconstruction (Boutinet, 2007 ; Pouyaud, 2015). La dernière partie de l'analyse s'emploie, en élargissant le regard à six collèges et deux lycées professionnels des deux départements, à vérifier la récurrence des processus observés et à en déterminer certaines variantes. Sur l'ensemble des deux départements étudiés, nous constatons une réelle évolution du processus inclusif à l'échelle du collège : généralisation de l'inscription en classe de référence, amélioration de la socialisation inclusive au milieu des pairs, affinités avec les élèves de la SEGPA, des processus de classification de type ordinaire/SEGPA/ULIS se manifestant par endroits. L'acquisition de l'autonomie est travaillée selon différentes modalités, parfois en partenariat avec des SESSAD, particulièrement sur la question de la mobilité, point sensible des questions d'orientation. Les adaptations pédagogiques comprennent l'aménagement de l'environnement (*classe multitâche*), le recours aux nouvelles technologies, la coopération entre élèves, la collaboration avec les enseignants généralistes et la SEGPA. Le style inclusif s'émancipe du cadre intégratif par une meilleure prise en compte des *besoins éducatifs particuliers* qui bénéficie à tous les élèves. La culture d'établissement et le rôle de la direction dans cette mise en œuvre sont confirmés dans certains établissements, dans un sens comme dans l'autre.

Au lycée professionnel, le choc des cultures n'est pas encore résorbé. L'arrivée d'élèves handicapés est perçue comme stigmatisante par les élèves de lycée professionnel, souvent en déficit d'estime de soi. Les processus de classification entre élèves contribuent à des inclusions plus difficiles et à un maintien de l'*entre soi* de part et d'autre. Les deux types d'organisation aboutissent à des formes de scolarisation bien différenciées. D'une part, l'ULIS itinérante en réseau permet à des élèves, qui n'auraient pu poursuivre leur scolarité de manière autonome, d'être accompagnés vers l'acquisition de compétences professionnelles,

voire d'une certification ; la poursuite de projet s'oriente parfois, à la marge, vers une prolongation de la scolarité en Bac pro. D'autre part, l'ULIS Pro SAS, qui revient au modèle de la classe spécialisée, offre un cadre de préprofessionnalisation et d'aide à la détermination d'un projet défini mais conditionne la poursuite de la scolarité en milieu ordinaire à un niveau d'autonomie suffisant, ce qui semble aller dans le sens d'un plus fort taux d'orientation plus précoces vers le milieu protégé. La nouvelle circulaire du 30 novembre 2016, portant sur la formation et l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap, insiste sur l'importance de la préparation du projet d'orientation et des diverses modalités afférentes à sa mise en œuvre. Elle rappelle les missions du coordonnateur qui comprennent l'appui aux apprentissages généraux et professionnels, le suivi du projet d'orientation, le suivi des périodes de formation en milieu professionnel en lien avec le professeur chargé de l'évaluation, le suivi des aménagements et adaptations, l'accompagnement à l'insertion professionnelle. La mise en conformité avec ces objectifs semble tarder à venir sur l'ensemble de l'académie étudiée, puisqu'*a contrario* des préconisations du texte, il a été envisagé une harmonisation du fonctionnement de l'ULIS en lycée professionnel sur le modèle de l'ULIS Pro SAS. Quant à ce modèle, nous nous interrogeons sur le risque de rupture des parcours, souvent chaotiques, et la gestion des transitions à l'arrivée en classe de CAP, pour des élèves considérés comme vulnérables (Curchod, 2015 ; Ebersold, 2013 ; Philip, 2007). L'utilisation de l'outil de positionnement dans le cadre du projet personnalisé d'orientation de l'élève, expérimenté dans le département B, a montré son intérêt en tant que support d'objectivation et de communication ; nous émettons toutefois une réserve sur la systématisation de son usage au niveau des instances décisionnelles. Le point très positif de cette expérimentation reste probablement l'implication des acteurs du microsystème au niveau de l'exosystème permettant « d'influencer les prises de décision en faveur d'un fonctionnement optimal du microsystème » et de favoriser l'*empowerment* des acteurs scolaires au sein du système institutionnel (Absil, n.d., p. 6). Dans le cadre d'une approche polycentrée sur le devenir de l'élève (Ebersold & Detraux, 2013), l'importance de l'évolution de la culture enseignante vers des pratiques collaboratives en équipe pluridisciplinaire est confirmée. Enfin, au-delà du clivage premier/second degré, nous avons pu esquisser trois idéaux types de profils de coordonnateur, liés à la personnalité de l'enseignant et à sa forme d'engagement dans le métier : le profil « cadré pratiques scolaires », le profil « protecteur/maternal », le profil « ambassadeur de l'inclusion » ; ces types correspondent évidemment à des caractéristiques principales, dont certaines sont déjà repérées par Benoit (2004) et demandent à être affinées par des recherches ultérieures.

3. LIMITES ET PERSPECTIVES

Cette recherche avait pour objectif de réaliser une étude exploratoire sur une question en pleine émergence, celle du projet et du parcours d'orientation des élèves en situation de handicap cognitif, scolarisés dans le cadre du dispositif ULIS en second degré, question dont Pouyaud résume les principaux enjeux :

Toute situation d'orientation dans le cadre scolaire comme dans la vie adulte est une situation de pression sociale dans laquelle se rejoue l'histoire d'un sujet singulier qui cherche à se définir au mieux dans son environnement. Ce travail de redéfinition de soi est à la fois une lutte et une quête. Une lutte pour ne pas subir la violence du changement et des institutions, une quête pour se trouver et affirmer son identité. Accompagner cet enjeu de construction de soi dans l'orientation nécessite de nouvelles perspectives théoriques, et des outils pour le conseil (Pouyaud, 2015).

Si nous avons pu repérer les premiers effets des pratiques ayant trait à l'orientation des élèves de notre population, et commencer à en dégager quelques tendances principales par agrégation des effets d'acteurs dans une configuration donnée (Déchaux, 1995), nous avons également conscience des limites de ce travail exploratoire. Nous avons fait le choix d'ouvrir notre recherche à un cadre large, et à un recueil de données diversifiées, ce qui nous a obligée à des choix permettant de préciser la focale afin de parvenir à des résultats significatifs. Nous n'avons pas eu la possibilité d'étudier, comme nous l'aurions souhaité, de manière plus fine quelques parcours d'élèves sur un plan vertical, afin de mettre en relation les différentes informations et discours de l'élève, de sa famille, des enseignants et des éducateurs l'ayant suivi du collège jusqu'à l'issue de sa formation professionnelle. Ceci pourrait permettre d'analyser et de définir plus précisément quels éléments déterminent les choix et décisions, s'il s'agit d'orientations subies (que nous différencions des orientations contraintes³⁰⁰) ou d'orientations contraintes mais investies. La nouvelle circulaire rappelle l'accompagnement vers l'insertion professionnelle ; nous avons constaté une sorte de chaînon manquant, la présence d'un acteur institutionnel disponible pour assurer le relais vers d'autres organismes d'accompagnement. Ce point est à approfondir et à analyser, au regard des évolutions actuelles, par rapport aux cohortes d'élèves sortis des dispositifs ULIS LP depuis 2010. Enfin, il serait intéressant d'élargir le champ d'observation à d'autres académies du territoire, voire à

³⁰⁰ En effet, il nous paraît important de ne pas assimiler la notion d'orientation contrainte, qui est le fait de nombreux jeunes pour ne pas dire tous, quel que soit le type des contraintes comme le soulignait un coordonnateur, à celle d'orientation subie comme une fatalité.

d'autres pays européens proposant des systèmes d'accompagnement d'élèves en situation de handicap cognitif, afin de consolider, affiner et compléter les résultats au sujet des pratiques pédagogiques et des organisations scolaires. Enfin, si des recherches commencent à s'intéresser aux évolutions de la fonction enseignante³⁰¹, l'étude des modalités de collaboration et de partenariat au sein de l'espace d'« inter métier » du dispositif ULIS (Thomazet & Mérini, 2015) demande à être approfondie, afin d'en saisir les enjeux contemporains et de contribuer, au sein de ce mésosystème, à l'amélioration des interactions entre microsystèmes, dans l'intérêt supérieur du devenir et de l'avenir des jeunes qui y sont scolarisés.

³⁰¹ Citons par exemple, la thèse de Mathieu Laville (2016) portant sur la fonction de l'enseignant référent : *L'enseignant référent, une fonction à la croisée des mondes sociaux du handicap*.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Absil, G. (n.d.). <http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/114839/1/ele%20met-conc%20a-243.pdf>
- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers. (2009). *Les principes clés de la promotion de la qualité dans l'éducation inclusive : Recommandations à l'intention des responsables politiques*.
- Ainscow, M. (2003). L'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers en Angleterre. *La Nouvelle Revue de l'AIS*, 22, 9-17.
- Alhadeff-Jones, M. (2012). Apprendre à négocier les rythmes de l'existence : une stratégie d'insertion. *Rhuthmos*. Repéré à <http://rhuthmos.eu/spip.php?article582>
- Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F. & Tremblay, P. (2016). Les relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (dir), *L'inclusion scolaire : Ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 71-85). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Amiel, O. (2009). Le solidarisme, une doctrine juridique et politique française de Léon Bourgeois à la V^e République. *Parlement(s) : Revue d'histoire politique*, 11, 149-160.
- Amrous, N. & Barhoumi, M. (2012). Emploi et chômage des personnes handicapées. *Synthèse.Stat', 1*. DARES. Repéré à http://dares.travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/Synthese_Stat_no_1__Emploi_et_chomage_des_personnes_handicapees_V2.pdf
- Ancet, P. (2014). Les savoirs de la philosophie. In C. Gardou, *Handicap, une encyclopédie des savoirs* (pp.193-208). Toulouse : Erès.
- Arborio, A.M. & Fournier, P. (2010). *L'observation directe* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Armstrong, F. (2000). Les paradoxes de l'éducation inclusive en Angleterre. In M. Chauvière & E. Plaisance, *L'école face aux handicaps : Éducation spéciale ou éducation intégrative* (pp. 117-132). Paris : Presses Universitaires de France.
- Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 87-96.
- Armstrong, F. (2003). Le concept de *special educational needs* dans le contexte de la culture scolaire et sociale britannique. *La Nouvelle Revue de l'AIS*, 22, 9-17.
- Armstrong, F. & Barton, L. (2003). Besoins particuliers et « inclusive education ». In CRESAS (dir), *Diversité et handicap à l'école : Quelles pratiques éducatives pour tous ?*, 118-132. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique/Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations.

- Arnaiz Sanchez P. (2003). Perspectives de formation. In CRESAS (dir), *Diversité et handicap à l'école : Quelles pratiques éducatives pour tous ?* (pp. 85-99). Paris : Institut National de Recherche Pédagogique/Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations.
- Aron, R. (1967). *Les étapes de la pensée sociologique*. Paris : Gallimard.
- Atkinson, A. B. (1998) « Social Exclusion, Poverty, and Unemployment », in A.B. Atkinson & J. Hills, (Eds), *Exclusion, Employment and Opportunity*, (pp. 9-24). London : London School of Economics.
- AuCoin, A. & Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. In N. Rousseau (dir), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., pp. 65-87). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Audier, S. (2010). *La pensée solidariste : Aux sources du modèle social républicain*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Autès, M. (2013). Trois figures de la déliaison. In S. Karsz (dir.), *L'exclusion, définir pour en finir*, (pp.1-33). Paris : Dunod.
- Baluteau, F. (2014). La différenciation pédagogique : quels modes d'explication sociologique ? *Revue Française de Pédagogie*, 188, 51-62. Repéré à <http://rfp.revues.org/4541>
- Barbier, J.C. (2009, septembre). *Workfare, 'flexicuirité', réflexions sur le voyage international des idées politiques dans les politiques sociales*. Communication au Congrès de l'AFSP, réseau thématique RT 23, Grenoble. Repéré à <http://www.afsp.info/archives/congres/congres2009/sectionsthematiques/st23/st23barbier.pdf>
- Barbot, J. (2012). Mener un entretien de face à face. In S. Paugam (dir), *L'enquête sociologique* (2^e éd., pp. 115-141). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barral, C. & Roussel, P. (2002). De la CIH à la CIF : le processus de révision. *Handicap : Revue de Sciences Humaines et Sociales*, 94-95, 1-23.
- Barré, M. (1976). Jeu et travail. *L'éducateur*, 14. Repéré à <https://www.icem-freinet.fr/archives/educ/75-76/14/1-2.pdf>
- Barreyre, J.Y. (2000). *Classer les exclus*. Paris : Dunod.
- Barreyre, J.Y. (2002). Appréhension des facteurs environnementaux dans les classifications des maladies, des handicaps et des fonctionnalités : convergences et contradictions. *Handicap : Revue de Sciences Humaines et Sociales*, 94-95, 133-148.
- Barton, L. (1997). Inclusive education : romantic, subversive or realistic ? *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242. doi:10.1080/1360311970010301

- Bataille, P. (2007). Développer les dispositifs de scolarisation dans le second degré : le rôle de la formation ? *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 37, 93-98.
- Bautier, E. (2010). Changements curriculaires : des exigences contradictoires qui construisent des inégalités. In C. Ben Ayed (dir), *L'école démocratique : Vers un renoncement politique ?* (pp. 83-93). Paris : Armand Colin.
- Bautier, E., Bonnéry, S., Crinon, J., Rayou, P. & Rochex, J.-Y. (2015). Penser les difficultés des élèves et des enseignants. In S. Bonnéry (dir), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires* (pp. 161-176). Paris : La Dispute.
- Bautier & Rochex. (2017). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J. Deauvieux & J.-P. Terrail (dir), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs : Dix ans après* (2^e éd. pp. 227-241). Paris : La Dispute.
- Beaucher, H. (2012). *La scolarisation des élèves en situation de handicap en Europe*. Paris : Centre International d'Études Pédagogiques. Repéré à <http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/dossierdoc/docs/synthese-documentaire-scolarisation-eleves-situation-handicap-en-europe.pdf>
- Beaud, S. & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain* (3^e éd.). Paris : La Découverte.
- Beaupré, P. Landry, L. & Tétreault, S. (2015). Les ressources qui gravitent autour de l'enseignant et de l'élève en contexte d'inclusion. In N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., pp. 183-201). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Becker, H.S. (1985). *Outsiders : Études de sociologie de la déviance*. Paris : Éditions Métailié.
- Bélanger, N. (2011). Une éducation inclusive : étude de cas multiples. Retour sur une recherche collaborative. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 55, 229-239.
- Bélanger, S. (2015). Les attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., pp. 133-155). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Belot, A. (2010). Éducation mutualiste et solidariste. In S. Audier (dir.), *La pensée solidariste : Aux sources du modèle social républicain* (pp. 306-309). Paris : Presses Universitaires de France. (Texte original publié en 1911).
- Benoit, H. (2004). Handicap et intégration : Du détour ségrégatif à l'école inclusive. *La nouvelle revue de l' AIS*, 28, 27-33.
- Benoit, H. (2005). Inégalités scolaires et traitement ségrégatif de la difficulté scolaire : Histoire ou actualité ? *La Nouvelle Revue de l' AIS*, 31, 91-100.
- 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, 49-63.

- Berchadsky, J. (1993). S.E.S/S.E.G.P.A : Quelles structures institutionnelles pour quelles finalités pédagogiques ? *Les Cahiers de Beaumont : Les orientations psycho-pédagogiques dans l'enseignement adapté*. 5-11.
- Bergeron, L. (2015). La planification de l'enseignement *a priori* en fonction de la diversité des élèves : une logique préventive et proactive. In N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., pp. 5-48). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Bergson, H. (2013). *Les deux sources de la morale et de la religion*. (Ouvrage original publié en 1932).
- Bernard, C. (1984). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Paris : Flammarion. (Ouvrage original publié en 1865).
- Bertin, A. (2005). Quelle perspective pour l'approche par les capacités ? *Revue Tiers Monde*, 182, 385-406. doi:10.3917/rtm.182.0385
- Berthelot, J.M. (2001). *Épistémologie des sciences sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bertin, A. (2008). L'approche par les capacités d'Amartya Sen, une voie nouvelle pour le socialisme libéral. *Cahiers du GREThA*, 2008/09, 2-16. Repéré à <http://cahiersdugretha.u-bordeaux4.fr/2008/2008-09.pdf>
- Binet, A. & Simon, T. (1978). *Les enfants anormaux*. Toulouse : Privat. (Ouvrage original publié en 1907).
- Blais, M.C. (2007). *La solidarité : Histoire d'une idée*. Paris : Gallimard.
- Blais, M.C. (2008). La solidarité. *Le Télémaque*, 33, 9-24. doi : 10.3917/tele.0330009
- Blais, M.C. (2014). Aux origines de la solidarité publique, l'œuvre de Léon Bourgeois. *Revue Française des Affaires Sociales*, 1-2, 12-31.
- Blanc, A. (2006). *Le handicap ou le désordre des apparences*. Paris : Armand Colin.
- Blanc, A. (2015). Handicap et démocratie. *Vie Sociale*, 3 (11), 207-222.
- Blanc, A. (2006). Handicap et insertion professionnelle : égalité et démocratie. *Reliance*, 19, 42-49. doi:10.3917/RELI.019.49
- Blanchard, S. & Sontag, J.C. (2004). Les pratiques d'orientation professionnelle : éclairages théoriques et témoignages d'acteurs. *Formation & Territoire*, 9, 27-51.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2010). *L'entretien* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck Universités.
- 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>
- Bodin, R. & Kerviche, C. (2015). Inclusion et handicap : la ruse de la raison (scolaire). In M.H. Jacques (dir.), *Les transitions scolaires : paliers, orientations, parcours* (pp. 391-411). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Borgetto, M. (2003). Solidarité. In D. Alland & S. Rials (dir.), *Dictionnaire de la culture juridique*, (pp.1430-1427). Paris : Presses Universitaires de France.
- Boudon, R. & Lazarsfeld, P. (1965). *Le vocabulaire des Sciences Sociales : concepts et indices*. Paris : Mouton & Co.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30, 3-6. doi:10.3406/arss.1979.2654
- Bourdieu, P. & Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91-92, 71-75. doi:10.3406/arss.1992.3008
- Bourdieu P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie de l'enseignement*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Bourgeois, L. (1896). *Solidarité*. Paris : Armand Colin.
- Boutinet, J.-P. (2001). *Anthropologie du projet* (6^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- 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'Orient Scolaire et Professionnelle*, 36/1, 19-32. doi:10.4000/osp.1259
- Brizais, R. (2013). Le regard de l'autre sur le chemin vers l'emploi ... Les facteurs à considérer. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 63, 119-132.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a contexte for human development : research perspectives. *Developmental Psychology*, 22/6, 723-742. doi:10.1037/0012-1649.22.6.723
- Brugère, F. (2011). *L'éthique du « care »*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bulletin Officiel. (2010). *Circulaire n°2010-088 du 18-06-2010*.
- Buisson, F. (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Librairie Hachette et Cie. Édition électronique, consultée en ligne sur le site de l'IFE : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>
- Bui-Xuân, G., Compte, R. & Mikulovic, J. (2004). La culture du handicap peut-elle être une culture du métissage ? *Corps & Culture*, 6/7. Repéré à <http://corpsetculture.revues.org/839>
- Bynner, J. (n.d.). *Risques et résultats de l'exclusion sociale : ce que montrent les données longitudinales*. En ligne sur le site de l'OCDE (19/08/2016) :

<https://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/1855793.pdf>

Calvès, G. Discrimination. *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 17 août 2013.
URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/discrimination/>

Calvez, M. (1994). Le handicap comme situation de seuil : éléments pour une sociologie de la liminalité. *Sciences sociales et santé*, 12/1, 61-88. doi:10.3406/sosan.1994.1283

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.

Canat, S. & Grave, B. (2010). Co-intervenir pour aider dans le cadre de la classe : le rôle du maître E et du professeur des écoles. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 51, 203 -222.

Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique* (10^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

Capul, M. (2014). Éducation spécialisée et pédagogie spécialisée. *Empan*, 95, 89-93.
doi:10.3917/empa.095.0089

Castel, R. (1994). La dynamique des processus de marginalisation : de la vulnérabilité à la désaffiliation. *Cahiers de recherche sociologique*, 22, 11-27. doi:10.7202/1002206ar

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

Castel, R. (2008). La citoyenneté sociale menacée. *Cités*, 35, 133-141. doi :
10.3917/cite.035.0133

Castel, R. (2011). Au-delà du salariat ou en-deçà de l'emploi ? L'institutionnalisation du précaire. *Repenser la solidarité : l'apport des sciences sociales* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

Castel, R. (2013). Cadrer l'exclusion. In S. Karsz (dir.), *L'exclusion, définir pour en finir* (pp. 35-60). Paris : Dunod.

CEDEFOP. (2008). De la politique à la pratique : une évolution systémique vers l'orientation tout au long de la vie en Europe. *Cedefop Panorama series*, 155.

Cefaï, D. (2003). Postface : l'enquête de terrain en science sociales. In D. Cefaï (dir.), *L'enquête de terrain* (pp. 467-615). Paris : La découverte.

Champeval, B. (2013). Être une enseignante de l'école inclusive dans le second degré : quelle(s) posture(s) ? Quelles formes de collaboration ? *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 61, 219-227.

Chapireau, F. (2001). La classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. *Gérontologie et société*, 99, 37-56. doi:10.3917/gs.099.0037

- Charrier, B. (2013). Former des enseignants à l'accueil en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 61, 139-152.
- Charrier, F., Goupil, D. & Geoffroy, J.-J. (2008). *Les personnes vulnérables : protection et accompagnement des majeurs en difficulté*. Ramonville Saint-Agne : Éditions Érès.
- Chaumon M. & Chaumon, R. (2001). L'évolution de la formation professionnelle des adolescents en grande difficulté. *Revue française de pédagogie*, 134, 59-70.
- Chauvière, M. (1980). *L'enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*. Paris : Éditions Ouvrières.
- Chauvière, M. (2000). L'école et le secteur médico-social. Naissance d'un contentieux. In M. Chauvière & E. Plaisance. *L'école face aux handicaps : éducation spéciale ou éducation intégrative* (pp. 53-69). Paris : Presses Universitaires de France.
- Chauvière, M. (2003). Parents, institutions et professionnels : entre concurrence et relations de service. *Enfance et psy*, 21, 13-22. doi:10.3917/ep.021.0013
- Chauvière, M. & Plaisance E. (2008). Les Conditions d'une culture partagée. *Reliance*, 27, 31-44.
- Clam, J. « Luhmann Niklas (1927-1998) », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 15 août 2013. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedia/niklas-luhmann/>
- Clavel, G. (1998). *La société d'exclusion : comprendre pour en sortir*. Paris : L'harmattan.
- Cohen-Scali, V. & Kokosowski, A. (2010). La question de l'opérationnalisation du modèle de la construction de sa vie. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 39/1, 87-99. doi:10.4000/osp.2476
- Connac, S. & Lemperiere, M. (2016). Quels sont les effets de la formation au tutorat ou à la coopération sur le rapport au savoir, à l'école primaire et au collège ? In M.-A. Hugon & Robbes, B. *Le Rapport aux savoirs dans des pédagogies différentes* (pp. 19-50). Nancy : Presses Universitaires de Nancy-Éditions Universitaires de Lorraine.
- Conseil supérieur des programmes. (2014). *Le Parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel*. Repéré à www.education.gouv.fr/csp/
- Coons, K.D. & Watson, L.S. (2013). Conducting Research with Individuals Who Have Intellectual Disabilities : Ethical and Pratical Implications for Qualitative Research. *Journal on Developmental Disabilities*, 19/2, 14-24.
- Cordoliani, C., Bodenant, P., Hugault, C. (2007). Le pilotage académique : développement des UPI en Lycée professionnel pour les élèves atteints de troubles importants des fonctions cognitives. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 37, 99-102.

- Coulon, A. (2014). Les concepts clés de l'ethnométhodologie. In A. Coulon, *L'ethnométhodologie*. Paris : Presses Universitaires de France. URL : <http://www.cairn.info/l-ethnomethodologie--9782130634935.htm>
- Crahay, M. (2010). Qualitatif-Quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ? In L. Paquay, M. Crahay, & J.M. De Ketele, *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (2^e éd., pp. 35-55). Bruxelles : De Boeck Université.
- CRESAS. (1978). *Le handicap socio-culturel en question*. Paris : Les éditions ESF.
- Crouzier, M.-F. (2010). Inclusion scolaire : tensions et mutations pour les professionnels de l'éducation. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 51, 27-41.
- Curchod, P. (2015). La transition entre scolarité obligatoire et formation professionnelle. In N. Rousseau, *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant*, (3^e éd, pp. 321-341). Québec : Presses de l'université du Québec.
- D'Alessio, S. (2009). 30 ans d'*Integrazione scolastica* en Italie : réflexions critiques et suggestions sur le développement de l'éducation inclusive en Italie. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, H.S. 5, 35-50.
- Danvers, F. (1988). Pour une histoire de l'orientation professionnelle. *Histoire de l'éducation*, 37, 3-15. doi:10.3406/hedu.1988.1549
- Darnon, S. (2007). L'UPI du lycée professionnel de Verrières-en-Forez (Loire). *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 37, 149-152.
- De Anna, L. (2000). Généalogie de l'intégration scolaire en Italie. In M. Chauvière & E. Plaisance. *L'école face aux handicaps : éducation spéciale ou éducation intégrative* (pp. 133-146). Paris : Presses Universitaires de France.
- Debarbieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Éducatons & Formations*, 88-89, 11-27.
- Decaunes, L. (1962). *Réformes et projets de réforme de l'enseignement français de la Révolution à nos jours (1789-1960)*. Paris : Institut Pédagogique National.
- Déclaration d'Incheon et cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4 : assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.* (2015).
- Déchaux, J.H. (1995). Sur le concept de figuration : quelques failles dans la sociologie de Norbert Elias. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 99, 293-313.
- Denecheau, B. (2013). *Étude comparative de l'accrochage scolaire des enfants placés en France et en Angleterre : La suppléance familiale à l'épreuve de la question scolaire*. Université de Bordeaux, Bordeaux.
- Desombre, C. (2011). Analyse psychosociale de l'intégration des élèves en situation de handicap. *Pratiques psychologiques*, 17, 391-403. doi:10.1016/j.prps.2009.04.006

- Dessent, T. (1987-88). Making the ordinary school special. *Children & society*, 4 ; 279-287.
- Dictionnaires Le Robert. (2015). *Le Robert illustré et son dictionnaire internet*. Paris : SEJER.
- Diederich N. (2004). *Les Naufragés de l'intelligence* (2^e éd.). Paris : La découverte.
- Donnelly, V. & Watkins, A. (2011). Former les enseignants à l'inclusion en Europe. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 55, 11-16.
- Donzelot, J. (2011). Un état qui rend capable. In S. Paugam (dir.), *Repenser la solidarité : l'apport des sciences sociales* (2^e éd. pp. 87-109). Paris : Presses Universitaires de France.
- Doré, R. (2001). Intégration scolaire. *Site de l'Adaptation scolaire et sociale de langue française*. Repéré à file ://C:\Éric\SASSLF\web\iquebec\FDC\themes\inin\TMP981627559.htm
- Doré, R., Dion, E., Wagner, S., Brunet, J.-P. (2002). High school inclusion of adolescents with mental retardation : a multiple case study. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37/3, 253-261. Repéré à [http ://www.jstor.org/stable/23880003](http://www.jstor.org/stable/23880003)
- Dorison, C. (2006). Des classes de perfectionnement aux classes d'intégration scolaire : l'évolution de la référence à la catégorie de débilité. *Le Français aujourd'hui*, 152, 51-59.
- 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*, 70-71, 67-78.
- Dromzée, L. (2007). Une UPI en lycée professionnel : le regard d'un chef d'établissement. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 37, 127-135.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (4^e éd.). Paris : Amand Colin.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., Vérétoit, A. (2010). *Les sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion scolaire*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dubois, B. (2016). La flexibilité d'une évaluation : une réponse à la prise en compte de la diversité des élèves ? *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 74, 79-87.
- Duguit, L. (1908). Le Droit social, le droit individuel et la transformation de l'État. In S.

- Audier, *La pensée solidariste : aux sources du modèle social républicain* (pp. 204-206). Paris : Presses Universitaires de France.
- Dupont, H. (2015). La loi de 2005 et l'accessibilité scolaire : une certaine ambiguïté. In J. Zaffran, *Accessibilité et handicap*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Durkheim, E. (2013). *De la division du travail social*. Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publié en 1893).
- Durkheim, E. (2010). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Flammarion. (Œuvre originale publiée en 1894).
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. *Formation emploi*, 130, 13-29. Repéré à <http://formationemploi.revues.org/4393>
- Duru-Bellat, M., Mons, N. Bydanova, E. (2008). Cohésion scolaire et politiques éducatives. *Revue française de pédagogie*, 164, 37-54.
- Duvoux, N. (2010). Configuration. In S. Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie* (pp. 52-54). Paris : Presses Universitaires de France,.
- Duvoux, N. (2014). L'institutionnalisation de la précarité sur le marché du travail en France et aux Etats-Unis. In S. Paugam (dir.), *L'intégration inégale : force, fragilité et rupture des liens sociaux* (pp. 279-297). Paris : Presses Universitaire de France.
- Ebersold, S. (1992). *L'invention du handicap : la normalisation de l'infirme*. Paris : CTNERHI.
- Ebersold, S. (2001). *La naissance de l'inemployable, ou l'insertion aux risques de l'exclusion*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- 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.
- Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et Formation*, 61, 71-83. Repéré à <http://rechercheformation.revues.org/522>
- Ebersold, S. (2013). De la transition comme référentiel analytique du devenir des élèves à BEP. *La nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 63, 15-28.
- Ebersold, S. (2014). Les savoirs de la comparaison internationale. In C. Gardou, *Handicap : une encyclopédie des savoirs* (pp. 79-94). Toulouse : Erès.

- Ebersold, S. & Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologique d'une approche polycentrée. *Alter, European Journal of Disability Research*, 7, 102-115. Repéré à <http://doi.org/10.1016/j.alter.2013.02.001>
- Elias, N. (1991). *Qu'est-ce que la sociologie ?* (Y. Hoffmann, Trad.). La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube. (Œuvre originale publiée en 1970).
- Esping-Andersen, G. (2007) *Les trois mondes de l'État-providence : Essai sur le capitalisme moderne* (2^e éd). Paris : Presses Universitaires de France.
- European Agency for Development in Special Needs Education. *Special Education across Europe in 2003 : Trends in provision in 18 European countries*. Consulté en ligne le 2 juin 2017 à https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-education-across-europe-in-2003_special_education_europe.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Consulté en ligne le 18/04/2017 à <https://www.european-agency.org/>
- Europe. Commission européenne. *Europe 2020*. Consulté en ligne le 15/02/2016 à http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_fr.htm
- Europe. Commission européenne. (2008). *Recommandation de la commission du 3 octobre 2008 relative à l'inclusion active des personnes exclues du marché du travail*, (2008/867/CE). repéré à <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/fr/all/?uri=celex:32008h0867>
- Fardeau, M. (2014). Les savoirs de la biologie humaine. In C. Gardou (dir.), *Handicap, une encyclopédie des savoirs* (pp. 61-78). Toulouse : Erès.
- Fillion, P.-L., Bergeron, G., Prud'homme L., Traver Marti J.A. (2016). L'éducation à la citoyenneté démocratique : un enjeu fondamental associé au projet d'inclusion scolaire et aux pratiques de différenciation pédagogique. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (dir), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 153-166). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Fleury, C. (2012). Travail et cohésion sociale au Luxembourg, *Sociologie*, 3, p. 229-249. doi 10.3917/socio.033.0229
- Foucault, M. (1972). *Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits, 1954-1988*. Paris : Gallimard.
- Fougeyrollas, P. (1998). <http://www.ripph.qc.ca/fr/mdh-pph/historique-du-mdh-pph>
- France. (2009). *Projet de loi autorisant la ratification de la convention relative aux droits des personnes handicapées*. Enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 24 juin 2009.
- France. (2015). Code civil. Paris : LexisNexis.
- Frémond, M. (2007). La scolarisation des élèves handicapés dans les unités pédagogiques d'intégration : enquête sur l'enquête. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la*

scolarisation, 37, 19-31.

- Frétigné, C. (2011). *Exclusion, insertion et formation en questions*. Paris : L'Harmattan.
- Frétigné, C. (2013). Les dispositifs innovants de l'école à la lumière de la « handicapologie ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61, 165-173.
- Frisch, M. & Zapata, A. (2013). Évolution et caractérisation de la professionnalité inclusive. Vers la conception de formes didactiques et d'accompagnement adaptés. In J.M. Perez & T. Assude (dir.), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires* (pp. 173-187). Nancy : Presses Universitaires de Nancy-Éditions Universitaires de Lorraine.
- Fuster P. & Jeanne P. (2009). *La Scolarisation des enfants en situation de handicap*. Paris : Berger-Levrault.
- Gardien, E. (2010). La pairémulation dans le champ du handicap : Histoire, pratiques et débats en France. *Rhizome*, 3-4. Repéré à <hal-00673245>
- Gardou, C. (2005). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité : pour une révolution de la pensée et de l'action*. Toulouse : Erès.
- Gardou, C. (2008). Comment penser les situations de handicap dans le processus de scolarisation ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 44, 123-135.
- Gardou, C. (2014). Le temps des propositions. In C. Gardou (dir.), *Handicap, une encyclopédie des savoirs* (pp. 429-439). Toulouse : Erès
- Gardou, C. & Barry, V. (2013). Entretien avec Charles Gardou : « Il n'y a pas de vie minuscule à l'école ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61, 13-20.
- Gardou, C. & Laplantine, F. (2014). Les savoirs de l'anthropologie. In C. Gardou (dir.), *Handicap, une encyclopédie des savoirs* (pp. 43-60). Toulouse : Erès
- Gardou, C. & Plaisance, E. (2014). Les savoirs des sciences de l'éducation. In C. Gardou (dir.), *Handicap : une encyclopédie des savoirs* (pp. 289-306). Toulouse : Erès.
- Garfinkel, H. (2001). Le programme de l'ethnométhodologie. In M. De Fornel, A. Ogien & L. Quéré (dir), *L'ethno-méthodologie : Une sociologie radicale* (pp. 31-55). Paris : La Découverte.
- Garfinkel, H. (1967/2007). *Recherches en ethnométhodologie* (M. Barthélémy & L. Quéré, Trad.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Garrau, M. & Le Goff, A. (2010). *Care, justice et dépendance*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gateaux-Mennecier, J. (1989). *Bourneville et l'enfance aliénée*. Paris : Éditions du Centurion.
- Gateaux-Mennecier, J. (1990). *La débilité légère : une construction idéologique*. Paris : Éditions du CNRS.
- Gateaux-Mennecier, J. (1993). Représentations psychologiques et régulation sociale au XIXe

- siècle. L'«arriération», de l'asile à l'institution scolaire. *Sociétés contemporaines*, 13, 179-190. doi : 10.3406/socco.1993.1113
- Gaudreau, N. Fortier, M.P., Bergeron, G., Bonvin, P. (2016). La gestion de classe et l'inclusion scolaire : pratiques exemplaires pour favoriser la réussite pour tous. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (dir.), *l'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 139-151). Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- De Gaulejac, V. & Taboada Leonetti, I. (1994). La désinsertion sociale : déchéance sociale et processus d'insertion. *Recherches et Prévisions*, 38, 77-83
- Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Gautherin, J. (2002). *Une discipline pour la République : la Science de l'éducation (1882-1914)*. Berne, Londres, Francfort, New-York : Peter Lang.
- Gazier, B. (2001). « L'employabilité : la complexité d'une notion ». In Weinert, P., Baukens, M., Bolléro, P., Pineschi-Gapenne, M. & Walwei, U. (dir.), *L'employabilité de la théorie à la pratique*. Bern : Peter Lang.
- Genevois, S. & Leininger-Frézal, C. (2016). Introduire les « jeux sérieux » à l'école dans l'entrelacement du formel et du non formel. In M.A. Hugon & B. Robbes, *Le rapport aux savoirs dans les pédagogies différentes* (pp. 87-105). Nancy : Presses Universitaires de Nancy-Éditions Universitaires de Lorraine.
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., Tsakiris, V. (2012). Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities : effect of the type of school. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 531-541.
- Giret, J.-F., Nauze-Fichet E. & Tomasini, M. (2006). « Le déclassement des jeunes sur le marché du travail ». In France. *Données sociales : la société française*. Repéré le 29 juillet 2016 sur le site de l'INSEE : http://www.insee.fr/fr/publications-et-services/sommaire.asp?reg_id=0&ref_id=donsoc06
- Goffman, E. (1968). *Asiles : études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les Éditions de Minuit
- Goffman, E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Goguel d'Allondas, A. (2003). *L'exclusion sociale : les métamorphoses d'un concept (1960-2000)*. Paris : L'Harmattan.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2009). Inclusive education in Sweden ? Ideas, policies and practices. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation, H.S.* 5, 83-97.

- Goussault, A. (1998). L'insertion par l'économie, une valeur ajoutée incontournable. *Revue Quart Monde*, 166. Repéré à <http://www.editionsquartmonde.org/rqm/document.php?id=2758>
- Greco, P. (2016). « Piaget Jean – (1896-1980) ». In Universalis éducation [en ligne]. Encyclopædia Universalis, consulté le 25 juillet 2016 à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/jean-piaget/>
- Grégor, T. (2013). Impact d'un dispositif ULIS pro sur la « représentation de soi » d'un groupe d'adolescents déficients intellectuels. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 63, 59-68.
- Greiner, D. (2014). Les savoirs de la théologie chrétienne. In C. Gardou (dir), *Handicap : une encyclopédie des savoirs* (pp. 415-427). Toulouse : Erès.
- Grossetti, M. (2006). « Trois échelles d'action et d'analyse. L'abstraction comme opérateur d'échelle ». *L'année sociologique*, 56, 285-307. doi:10.3917/anso.062.0285
- Gubbels, A. (2002). Un changement de paradigme pour les politiques européennes relatives au handicap ? La classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. *Handicap : Revue de Sciences Humaines et Sociales*, 94-95, 43-50.
- Guérin-Plantin, C. (1999). *Genèses de l'insertion : l'action publique indéfinie*. Paris : Dunod.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2^e éd.). Paris : Dunod.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés*. Paris : Dunod.
- Gurvitch, G. (2009). *La déclaration des droits sociaux*. Paris : Dalloz. (Ouvrage original publié en 1946).
- Gutierrez, L. (2011a). « Roger Cousinet : un disciple d'Alfred Binet en pédagogie ». *Bulletin de psychologie*, 513, 227-232. doi :10.3917/bupsy.513.0227
- Gutierrez, L. (2011b). État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France. *Carrefours de l'éducation*, 31, p105-136. doi 10.3917/cdle.031.0105
- Guyennot, C. (1998). *L'insertion : un problème social*. Paris : L'Harmattan.
- Hacking, I. (2005). *Façonner les gens II*. Cours en ligne repéré à https://www.college-de-france.fr/site/ian-hacking/_course.htm
- Haelewyck, M.-C. (2013). Comment favoriser l'autodétermination des jeunes en situation de handicap afin de développer leur identité personnelle ? *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 63, 207-217.
- Hamonet, C. (2016). *Les personnes en situation de handicap* (8^e éd.). Paris : Presses

Universitaires de France.

- Hocquard, D. (2008). La solidarité, idée politique et éducative : À propos de M.-C. Blais, « La solidarité, histoire d'une idée » (Gallimard, 2007). *Les études sociales*, 147-148, 219-223. doi:10.3917/etsoc.147.0219
- D'Hombres, E. (2010). Le solidarisme : De la théorie scientifique au programme de gouvernement. *Revue d'éthique et de théologie morale*, 260, 81-107. doi:10.3917/retm.260.0081
- Hugon, M.-A. & Vial, M. (2009). Anormalité, débilite, inadaptation, handicap socio-culturel, fragilité : une histoire sans cesse recommencée ? *Spécificités*, 2, 21-32.
- Huteau, M. (2007). L'Étude de l'intelligence : nouveauté et portée de l'œuvre d'Alfred Binet. *Bulletin de psychologie*, 490, 357-370.
- Ianes, D. & Demo, H. (2013). Que peut-on apprendre de l'expérience italienne ? Quelques démarches pour améliorer l'inclusion. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 61, 109-124.
- INSERM. (2016). *Déficiences intellectuelles : Expertise collective. Synthèse et recommandations*. Paris : Les éditions Inserm.
- INS HEA. (2010). *Textes fondamentaux : scolarisation des élèves en situation de handicap, enseignements adaptés, aides spécialisées : premier et second degrés*. Suresnes : INS HEA.
- Jacques, M.-H. (2015). Accompagner la transition élève/travailleur chez l'adolescent handicapé : Quels appuis, quelles ressources pour une accessibilité accrue vers l'emploi ? In J. Zaffran (dir.), *Accessibilité et handicap*, pp. 155-175. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Jeanne, Y. (2007). Jean-Marc Gaspard Itard, l'aube de la modernité. *Reliance*, 25, 129-134. doi 10.3917/reli.025.0129
- Jeanne, Y. (2008). Édouard Seguin, le recours à la méthode. *Reliance*, 27, 121-126. doi 10.3917/reli.027.0121
- Jeanne, Y. (2014). Co-éduquer les enfants infirmes et ceux qui ne le sont pas : l'œuvre pionnière de Frantisek Bakulé. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 65, 31-39.
- Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapports aux savoirs en lycée professionnel*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jellab, A. (2008). Sociologie du lycée professionnel : l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Jenson, J. (1998). *Les Contours de la cohésion sociale : l'état de la recherche au Canada*. Ottawa : Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques. Repéré à <http://rcrpp.org/doc.cfm?doc=180&l=fr>
- Jorro, A. & De Ketele, J.M. (2013). Défis professionnels et scientifiques de l'engagement en

- éducation et en formation. In A. Jorro & J.M. De Ketele (dir), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (pp. 165-173). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Journal Officiel de la République Française. (1957). *Loi n° 57-1223 du 23 novembre 1957 sur le reclassement des travailleurs handicapés.*
- Journal officiel de la République Française. (1975). *Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées*
- Journal Officiel de la République Française. (1989). *Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation.*
- Journal Officiel de la République Française. (2005). *Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.*
- Journal Officiel de la République Française. (2013). *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.*
- Kaufmann, J.C. (2011). *L'entretien compréhensif* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Kieffer, A. & Tanguy, L. (2001). Les mouvements de la recherche sur l'insertion sociale, 1980-2000. *Education & Sociétés*, 7, 95-109. doi:10.3917/es.007/0095
- Klasen, S. (1998). *Social exclusion, children, and education : conceptual and measurement issues*. Repéré à <http://www.oecd.org/education/school/1855901.pdf>
- Kyrou, A. (2013). L'abeille et la ruche comme métaphores politiques, *Labyrinthe*, 40. doi:10.4000/labyrinthe.4326
- Lachaud, Y. (2006). *Favoriser l'insertion professionnelle des jeunes handicapés*. Paris : Ministère de la sécurité sociale, des personnes âgées, des personnes handicapées et de la famille. Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/064000182.pdf>
- Lacoste, S., Esparbès-Pistre, S. & Tap, P. (2005). L'orientation scolaire et professionnelle comme source de stress chez les collégiens et les lycéens. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34/3, 295-322. doi:0.4000/osp/617
- Lagache, D. (1946). Nomenclature et classification des jeunes inadaptés. *Sauvegarde*, 2, I-VIII ; 3, IX-XII ; 4, XIII-XX.
- Landrier, S. & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation emploi*, 109, repéré à <http://formationemploi.revues.org/2734>
- Lansade, G. (2015). Entre classe d'inclusion et Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire en lycée professionnel : suivis ethnographiques d'une scolarisation adaptée. *Recherches en Éducation*, 23, 95-104.

- Laot F., F. (2005). Apprendre dans les collectifs solidaires. Le cas de l'éducation sociale des adultes en France à la fin du 19^e siècle. *Savoirs*, 9, p. 85-104.
doi:10.3917/savo.009.0085
- Larousse. (2014). *Le Lexis : Le dictionnaire érudit de la langue française*. Paris : Editions Larousse.
- Lasida, E. (2014). Les savoirs des sciences économiques. In C. Gardou (dir.), *Handicap : une encyclopédie des savoirs* (pp. 307-320). Toulouse : Érès.
- Lebaron, F. (2014). *Les 300 mots de la sociologie*. Paris : Dunod.
- Lebaron, F. & Schulteis, F. (2011). Vers un état social européen ? Les enseignements de la politique européenne de lutte contre le chômage des jeunes (1997-2001). In S. Paugam (dir.), *Repenser la solidarité* (pp. 873-886). Paris : Presses Universitaires de France.
- Lécuyer, R., & Durand, K. (2012). Aux sources de la connaissance. L'état du débat constructivisme/ nativisme chez le très jeune enfant. *Devenir*, 24, 181-214.
doi:10.3917/dev.123.0181
- Lemay, R. (1996). La valorisation des rôles sociaux et le principe de normalisation : des lignes directrices pour la mise en œuvre de contextes sociaux et de services humains pour les personnes à risque de dévalorisation sociale. *La Revue Internationale de la Valorisation des Rôles Sociaux*, 2/2, 15-21.
- Lemieux, C. (2012). Problématiser. In S. Paugam (dir.), *L'enquête sociologique* (2^e éd., pp. 27-51). Paris : Presses Universitaires de France.
- Lenoir, M. (2015). Le bien-être de l'élève au collège : une ressource transitionnelle pour l'adolescent. In M.H. Jacques (dir.), *Les transitions scolaires : paliers, orientations, parcours* (pp. 139-150). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Lenoir, R. (1974). *Les exclus : un français sur dix* (4^e éd). Paris : Seuil.
- Lesain-Delabarre, J.-M. (2000). *L'adaptation et l'intégration scolaire*. Paris : ESF éditeur.
- Levi-Strauss, C. (1950). Préface. In M. Mauss, *Sociologie et Anthropologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lewi-Dumont, N. (2010). Les « professeurs-ressources » : un trait d'union pour la scolarisation des élèves handicapés dans l'enseignement secondaire. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 51, 191-201.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education : a critical perspective, *British Journal of Special Education*, 30/1, 3-12.
- Lombardi, G., Ricci, C., De Anna, L., Gardou, C. & Roche Olivar, R. (2015). L'école inclusive comme facteur de promotion du comportement prosocial. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 70-71, 223-243.
- Lucas, B. (2015). *Le travailleur handicapé aux portes de l'inclusion*. Grenoble : Presses

Universitaires de Grenoble.

Luhmann, N. (1999). *Politique et complexité* (J. Schmutz, trad.). Paris : Les Éditions du Cerf. (Ouvrage original publié en 1987).

Maillard, F. (2016). La réforme de la voie professionnelle : une politique scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 41, 151-168.

Mäkinen, M. & Mäkinen, E. (2011). Teaching in inclusive setting : towards collaborative scaffolding. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 55, 57-74.

Mangard & Channouf. (2007). Effets de l'appartenance socioculturelle, du sexe et de la filière de formation de l'élève sur la perception qu'ont les enseignants des causes et sur les décisions de l'orientation : approche socio-cognitive. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36, 223-250. doi :10.4000/osp.1394

Marc, E. & Picard, D. (1984). *L'école de Palo Alto*. Paris : Retz

Markus, J.P. (2010). La notion juridique de personne handicapée. In O. Guézou & S. Manson (dir.), *Droit Public et handicap* (p. 27-46). Paris : Dalloz.

Masclet, O. (2012). *Sociologie de la diversité et des discriminations*. Paris : Presses Universitaires de France.

Massé L. (2015). Les stratégies d'enseignement pour une classe inclusive. In N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant*, (3^e éd, pp. 421-451). Québec : Presses de l'université du Québec.

Mauss, M. (1969). *Œuvres 3. Cohésion sociale et divisions de la sociologie*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Mauss, M. (2013). *Sociologie et Anthropologie*. Paris : Presses Universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1950).

Mazeau, M. (2005). Troubles cognitifs ; déficience mentale, troubles spécifiques des apprentissages : un mot peut en cacher un autre. *Contraste*, 22-23, 187-207. doi:10.3917/cont.022.0187

Mazereau, P. (2006). Les Figures historiques de la « déviance » scolaire entre discours professionnels et savants. *Le Français Aujourd'hui*, 152, 9-18.

Mazereau, P. (2004). Chronique de l'année 1954 dans l'éducation spéciale. *La Nouvelle Revue de l'AIS*, 28, 141-146.

Mazereau, P. (2012). La République, l'école et les élèves en difficulté ou handicapés : une histoire française. *Le Français Aujourd'hui*, 177, 29-37. doi:10.3917/lfa.177.0029

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

- Mcdonnell, P. (2000). Inclusive education in Ireland. In F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton (Eds), *Inclusive Education Policy, Contexts and Comparative perspectives*. London : David Fulton Publisher.
- Meirieu, P. (2009). Le Pari de l'éducabilité : les soirées de l'enpjj. *Les Cahiers Dynamiques*, 43, 4-9. doi:10.3917/lcd.043.0004
- OCDE – Organisation de coopération et de développement économiques. (1997). *Cohésion sociale et mondialisation de l'économie*. Paris : OCDE.
- Mencacci, N., Harma, K., Gombert, A., Barbier, M.L., Chnane-Davin, F. Tsao, R. (2011). La formation des étudiants de master Éducation et Formation à la prise en compte des Besoins éducatifs particuliers : l'exemple de l'IUFM d'Aix-Marseille. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 55, 75-91.
- Merle, P. (2009). *La Démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.
- Merrien, F-X. (2007). *L'État-Providence*. (3^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Merrien, F-X. (2015). États Providence en devenir, devenir des États providence. *Vie sociale*, 10, 203-215. doi:10.3917/ vsoc. 152. 0203
- Mias, C. et Bataille, M. (2013). L'engagement professionnel du point de vue de l'implication et des représentations professionnelles. Dans J.-M. De Ketele et A. Jorro, *L'engagement professionnel en éducation et Formation*, (153-164). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Misès, R., Perron, R. & Salbreux, R. (1994). *Retards et troubles de l'intelligence de l'enfant*. Paris : ESF éditeur.
- Moreau, A.C. (2015). L'enseignant inclusif. In N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant*, (3^e éd, pp. 157-181). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Moreau de Bellaing, L. (1992). Le solidarisme et ses commentaires actuels. In C.U.R.A.P.P. Chevallier, J. (dir), *La solidarité. Un sentiment républicain ?*(pp. 85-99). Paris : Presses Universitaires de France.
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- Mormiche, P. & Boissonnat, V. (2003). Handicap et inégalités sociales : premiers apports de l'enquête « Handicaps, incapacités, dépendance ». *Revue Française des Affaires Sociales*, 1-2, 267-285.
- Mosconi, N. (2012). Henri Marion et « l'égalité dans la différence ». *Le Télémaque*, 41, 133-150. doi:10.3917/tele.041.0133
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu : des documents et des communications* (9^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

- Muckensturm, S. (2003). Les infirmes indigents dans le Bas-Rhin (XIX^e siècle). In A. Gueslin & H.J. Stiker (dir.), *Handicaps, Pauvreté et exclusion* (pp. 75-87). Paris : Les Éditions de l'Atelier/Éditions ouvrières.
- Muel-Dreyfus, F. (1975). L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale. *Actes de la recherche en sciences sociale, 1*, 60-74. doi:10.3406/arss.1975.2450
- Nal, E. (2015). Les hétérotopies, enjeux et rôles des espaces autres pour l'éducation et la formation : lieux collectifs et espaces personnels. *Recherches et éducations, 14*, 147-161.
- Nicole-Drancourt C. & Roulleau-Berger L. (2006). *L'insertion des jeunes en France* (4^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Nilholm, C. & Hakanson, C. (2003). L'éducation spéciale dans le contexte suédois : bilan et perspectives. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation, 22*, 48-51.
- OCDE. (2003). Diversity, Inclusion and Equity : Insights from Special Needs Provision. In OECD, *Education Policy Analysis* (pp 9-37).
- OCDE. (2005). *La définition et la sélection des compétences clés*. Repéré à <https://www.oecd.org/pisa/35693273.pdf>
- OMS. (2001). *Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé-2*. Genève : OMS.
- OMS. (2015). *CIM 10 : Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes*. France : ATIH.
- Ouellette, J.-G. & Allard, R. (1995). Vers un modèle macroscopique des facteurs déterminants de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. *Carriérologie, 497-517*. Repéré à http://www.carrierologie.uqam.ca/volume08_3-4/12_allard/12_allard.pdf
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Palheta, U. (2011). Le collège divise. Appartenance de classe, trajectoires scolaires et enseignement professionnel. *Sociologie, 2*, 363-386. doi:10.3917/socio.024.0363.
- Palheta, U. (2015). La double vérité de l'orientation vers l'enseignement professionnel. In M.H. Jacques (dir.), *Les transitions scolaires : paliers, orientations, parcours* (pp. 217-226). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Paquay, L. (2010). Introduction : Au-delà des cloisonnements entre divers types de recherche, quels critères de qualité ? In L. Paquay, M. Crahay, & J.M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (2^e éd. pp. 13-31). Bruxelles : De Boeck Université.
- Paré, C., Parent, G., Beaulieu, A.P., Letscher, S. & Point, M. (2015). Le modèle du développement humain et du processus de production du handicap de Fourgeyrollas. In N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant*, (3^e éd, pp. 257-281). Québec : Presses de l'université du Québec.

- Paré, M. & Trépanier, N. L'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. (2015). In N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant*, (3^e éd, pp. 233-256). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Parisot, A.-S. (2014). Les savoirs des sciences juridiques. In C. Gardou (dir.), *Handicap, une encyclopédie des savoirs* (pp. 347-365). Toulouse : Erès.
- Paugam, S. (1993). *La société française et ses pauvres*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Paugam, S. (2000). *Le salarié de la précarité : les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Paugam, S. (2006). L'épreuve du chômage : une rupture cumulative des liens sociaux ? *Revue européenne des sciences sociales*, XLIV-135, 11-27. doi:10.4000/ress.248
- Paugam, S. (2010). *Les 100 mots de la sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Paugam, S. (2011). *Repenser la solidarité : l'apport des sciences sociales*. (2^e éd) Paris : Presses universitaires de France.
- Paugam, S. (2012). *L'enquête sociologique* (2^e éd). Paris : Presses universitaires de France.
- Paugam, S. (2013a). *La disqualification sociale : essai sur la nouvelle pauvreté* (5^e éd). Paris : Presses Universitaires de France.
- Paugam, S. (2013b). Introduction : Durkheim et le lien social, In E. Durkheim, *De la division du travail social*, (pp.1-40). Paris, PUF (Œuvre originale publiée en 1893).
- Paugam, S. (2013c). *Le lien social*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Paugam, S. (2014). Intégration et inégalités : deux regards sociologiques à conjuguer. In S. Paugam (dir.), *L'intégration inégale : force, fragilité et rupture des liens sociaux*, (pp. 1-25). Paris : Presses Universitaire de France.
- Paugam, S. & Van de Velde, C. (2012). Le raisonnement comparatiste. In S. Paugam (dir), *L'enquête sociologique* (2^e éd., pp. 357-375). Paris : Presses universitaires de France.
- Paulin, I. (2008). Évolution et disparités d'orientation en fin de troisième. *Éducation & formations*, 77, 9-17. Ministère de l'Éducation Nationale. Repéré à <http://m.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid23695/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid23695/n-77-l-orientation.html>
- Pavageau, P., Nascimento, A. & Falzon, P. (2007). Les risques d'exclusion dans un contexte de transformation organisationnelle. *Perspectives Interdisciplinaires sur le Travail et la Santé*, 9/2. doi:10.4000/pistes.2960
- Peeters, H. & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès, La revue*, 25, 15-23. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-1999-3-15htm>

- Philip, C. (2006). Relations professionnels/parents, de la disqualification à la collaboration : une « évolution contrainte ». *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 34, 35-49.
- Philip, A. (2007a). Les UPI des collèges et des lycées : caractéristiques, évolutions et dérives. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 37, 9-17.
- Philip, A. (2007b). La formation professionnelle des jeunes avec troubles des fonctions cognitives : éléments d'une problématique. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 37, 75-83.
- Piaget, J. (1931). L'esprit de solidarité chez l'enfant et la collaboration internationale. In SDN, *Recueil pédagogique* (pp.11-27). Repéré à <http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/presentation/index.php?DOCID=690>
- Pinell, P. & Zafiropoulos, M. (1983). *Un siècle d'échecs scolaires : 1882-1982*. Paris : Éditions Ouvrières.
- Piveteau, D. (2014). « Zéro sans solution » : *Le devoir collectif de permettre un parcours de vie sans rupture, pour les personnes en situation de handicap et pour leurs proches*.
- Plaisance, E. (2000). Les mots de l'éducation spéciale. In M. Chauvière & E. Plaisance. *L'école face aux handicaps : éducation spéciale ou éducation intégrative* (pp. 15-29). Paris : Presses Universitaires de France.
- Plaisance, E. (2009a). *Autrement capables*. Paris : Autrement.
- Plaisance, E. (2009b). Conférence de consensus 2008. Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation. *Recherche et Formation*, 61, 11-40.
- Plaisance, E. (2012). *Special educational needs* selon Mary Warnock : autocritique ou reniement ? *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 57, 211-217.
- Plaisance, E. (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : vers un renouvellement des problématiques ? *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 63, 219-230.
- Plaisance, E., 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, 159-164.
- Plaisance, E. & Schneider, C. (2009). Inclusion : le concept et le terrain. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la scolarisation*, H.S. 5, 25-34.
- Ponthieux, S. (2008). Rubrique – Les analyses du capital social : apports et controverses. *Informations Sociales*, 147, 32-33.
- 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

- Pouyaud, J. (2015). Accompagner les adolescents dans leur parcours d'orientation : la prise en compte de l'espace de vie dans les transitions scolaires. In M.H. Jacques (dir.), *Les transitions scolaires : paliers, orientations, parcours* (pp. 201-215). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Prost, A. & Baudry, S. (2012). Quels enseignements tirer de la démocratisation scolaire ? *Regards Croisés sur l'Économie*, 12, 46-49. doi:10.3917/RCE.012.0046
- Prud'homme, L. (2015). Se former à un enseignement pour tous les élèves. In N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant*, (3^e éd, pp. 345-373). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Prud'homme, L. Paré, M. Leblanc, M., Bergeron, G., Sermier Dessemontet, R. & Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (dir). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 123-137). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Prud'homme, L. & Ramel, S. (2016). Introduction. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (dir). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 21-24). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Pull, J. (2010). *Intégration et inclusion scolaire, des modèles éducatifs attendus ?* Paris : L'Harmattan.
- Ramel S. & Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (dir). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 25-37). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Ramel, S., Vienneau, R., Pieri, M. & Arnaiz P. (2016). Des injonctions internationales aux législations nationales et locales. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (dir). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 39-50). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Rapegno, N. (2014). *Établissements d'hébergements pour adultes handicapés en France : enjeux territoriaux et impacts sur la participation sociale des usagers*. EHESS, Paris.
- Rault, C. (2003). Besoins éducatifs particuliers : la définition d'un concept et ses incidences sur les dispositifs d'adaptation et d'intégration scolaires. *La Nouvelle Revue de l'AIS*, 22, 19-32.
- 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
- Ravaud, J.F. & Stiker, H.J. (2000a). Les modèles de l'inclusion et de l'exclusion à l'épreuve du handicap. 1^{ère} partie : Les processus sociaux fondamentaux d'exclusion et d'inclusion. *Handicap : revue de sciences humaines et sociales*, 86, 1-18.

- Ravaud, J.F. & Stiker, H.J. (2000b). Les modèles de l'inclusion et de l'exclusion à l'épreuve du handicap. 2^{ème} partie : typologie de l'inclusion et de l'exclusion. *Handicap : revue de sciences humaines et sociales*, 87, 2-16.
- Rawls, J. (2003). *La justice comme équité : une reformulation de la théorie de la justice* (B. Guilleme, Trad). Paris : Éditions La Découverte.
- Renouf, S. (2007). Création d'Unité pédagogique d'intégration au Lycée professionnel Gabriel Péri à Toulouse. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 37, 108-114.
- Révauger, J.P. (2010). *Cohesion sociale Reflexions comparatives*. Repéré à <http://jprevauger.over-blog.com/article-cohesion-sociale-reflexions-comparatives-63673232.html>
- Rey, A (dir). (2005). *Dictionnaire culturel en langue française*. Paris : Dictionnaires le Robert.
- Rey, A (dir). (2010). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires le Robert.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2012). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Rhein, C. (2002). Intégration sociale, intégration spatiale. *L'Espace géographique*, 3/31, 193-207.
- Rochex, J.-Y. (2010). Les « trois âges » des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? In C. Ben Ayed (dir), *L'école démocratique : vers un renoncement politique ?* (pp. 94-108). Paris : Armand Colin.
- Roegiers, X. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire : la pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck.
- Roman, S. (2015). Hétérotopie et utopie pratique : comparaison entre Foucault et Ricoeur. *Le Philosophoire*, 2/44, 69-86.
- Roques, J.-L. (2003). Effet du local sur les projets de jeunes : « le cas de deux petites villes du Gard ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32/1. doi 10.4000/osp.3157
- Rosenczwaig, P. (2011). La mesure du fonctionnement cognitif chez Binet. *Bulletin de psychologie*, 513, 251-260.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves* (S. Audebert, Trad.). Tournai : Casterman.
- Rossignol, C. (2010). La notion de handicap : métaphore politique et point de ralliement des corporatismes. *Interactions*, 2. Repéré à http://classiques.uqac.ca/contemporains/handicap_et_inadaptation/interactions/vol_2/notion_de_handicap/FR/notion_handicap_FR.html

- Roumanet, A & Verlay J.L. Ensembles (Théorie des) : Théorie élémentaire. *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 17 août 2013. Repéré à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedia/ensembles-theorie-des-theorie-elementaire/>
- Rousseau, J.-J. (1966). *Du contrat social*. Paris : Garnier-Flammarion. *Œuvre originale publiée en 1762*.
- Rousseau, N., Prud'homme, L. & Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi... les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. In N. Rousseau (dir), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd. p. 5-48). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Rousseau, N., Paquet-Bélanger, N., Stanké, B., Bergeron, L. (2015). La pédagogie universelle et la technologie d'aide : deux voies favorisant le soutien tantôt collectif, tantôt individuel aux apprentissages. In N. Rousseau (dir), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd. p. 453- 490). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Sabbagh, D. (2011). La transparence comme obstacle : les déterminants de l'euphémisation de la « discrimination positive » en France et aux Etats-Unis. In S. Paugam (dir.), *Repenser la solidarité : l'apport des sciences sociales* (2^e éd. pp. 585-598). Paris : Presses universitaires de France.
- Sauvêtre, P. (2009). Michel Foucault : problématisation et transformation des institutions. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 17, 165-177. doi:10.4000/traces.4262
- Schnapper, D. (1991). *La France de l'intégration : sociologie de la nation*. Paris : Gallimard.
- Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration ?* Paris : Gallimard.
- Schneider-Gilot, M. (2006). Quand le courant pédagogique « des compétences » empêche une structuration des enseignements autour de l'étude et de la classification de question parentes. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 85-96. Repéré à : <https://rfp.revues.org/136>
- Schovanec, J. (2012). Réflexions sur la scolarisation des élèves autistes à partir d'une expérience. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 60, 11-21.
- Schwartz, B. (1981). *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*. Paris : La Documentation Française.
- Sen, A. (1999). *Commodities and capabilities*. Oxford university press.
- Sen, A. (2000). Social exclusion : concept, application and scrutiny. *Social Development Papers, 1*. Office of Environment and Social Development Asian Development Bank.
- Sen, A. & Parodi, M. (2007). Mérite et justice. *Revue de l'OFCE*, 102, 467-481. doi:10.3917/reof.102.0467
- Shakespeare, T. & Watson, N. (1998). (J.F. Ravaud, J.-F. & F. Marchand, Trad.) Perspectives théoriques sur l'enfance handicapée. Handicaps et inadaptations. *Les cahiers du*

- Sindzingre, N. Rites de passage. *Encyclopædia Universalis*, consulté le 21 septembre 2016.
Repéré à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/rites-de-passage/>
- Stiker, H.-J. (1995). Itinéraire d'une définition. *Informations Sociales*, 42, 8-20.
- Stiker, H.-J. (2002). Analyse anthropologique comparée de deux classifications :
Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (OMS) et
Classification québécoise dite Processus de production du handicap (Société canadienne
pour la CIDIH). *Handicap, Revue de Sciences Humaines et Sociales*, 94-95, 95-110.
- Stiker, H.-J. (2009). *Les Métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours*. Grenoble : Presses
Universitaires de Grenoble.
- Stiker, H.-J. (2013). *Corps infirmes et sociétés* (4^e éd.). Paris : Dunod.
- Stiker, H.-J. (2014). Les savoirs de l'histoire. In C. Gardou, *Handicap, une encyclopédie des
savoirs*, (pp. 113-127). Toulouse : Erès.
- Stiker, H.-J. & Jeanne, Y. (2007). L'infirmité est le miroir de notre monde. *Reliance*, 26, 7-10.
doi 10.3917/reli.026.0007
- Stiker, H.J., Puig, J. & Huet, O. (2014). *Handicap et accompagnement : nouvelles attentes,
nouvelles pratiques*. Paris : Dunod.
- Tanguy, L. (2007). Apprentissage en entreprise et formation professionnelle en école : une
mise en perspective des années 1950 aux années 1990. *Revue Française de Pédagogie*,
183, 27-38.
- Tanguy, L. (2008). La recherche de liens entre la formation et l'emploi : une institution et sa
revue – Un point de vue –, *Formation emploi*, 101, Repéré à
<http://formationemploi.revues.org/57>
- Terré, F., Simler, P. & Lequette, Y. (2013). *Droit civil : les obligations*. Paris : Dalloz.
- Thibodeau, S., Gélinas Proulx, A., St-Vincent, L.A., Leclerc, M., Labelle, J. & Ramel, S.,
(2016). La direction d'école : un acteur crucial pour l'inclusion scolaire. In L.
Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (dir). *L'inclusion scolaire, ses
fondements, ses acteurs, ses pratiques* (pp. 57-69). Louvain-La-Neuve : De Boeck
Supérieur.
- 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
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des Sciences
de l'Éducation*, 34/1, 123-139. doi 10.7202/018993ar
- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*,
177, 11-17. doi 10.3917/lfa.177.0011.

- Thomazet, S. & Mérini, C. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 70-71, 137-148.
- Touraine, A. (1991). Face à l'exclusion. In Collectif Entretiens, *Citoyenneté et urbanité* (pp. 165- 173). Paris : Esprit.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Tremblay, P. (2016). *Qu'est-ce qu'un enseignement spécialisé ?* [Conférence en ligne]. Paris : INS HEA. Repéré à <http://inshea.fr/fr/content/vid%C3%A9o-traduction-lsf-conference-Tremblay-2016>
- Troger, V. & Ruano-Borbalan, J.-C. (2005). *Histoire du système éducatif*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Troncin, T. (2011). Pourquoi et comment ancrer la question de la diversité des élèves au cœur de la formation des enseignants ? *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 55, 123-132.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable : pour une politique du « care »*. Paris : La Découverte.
- UNESCO. Apprendre à vivre ensemble : Exclusion. Consulté en ligne le 18 août 2016. Repéré à <http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/exclusion/>
- UNESCO. (2011). *Classification Internationale Type de l'Éducation*. Montréal : Institut statistique de l'UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>
- UNESCO. Inclusion sociale, consulté le 28 août 2016. Repéré à <http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/urban-development/migrants-inclusion-in-cities/good-practices/social-inclusion/>
- UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*.
- UNESCO. Site du BIE consulté en ligne le 25 juillet 2016. Repéré à <http://www.ibe.unesco.org/fr/conditions-d%E2%80%99utilisation-et-politique-de-confidentialit%C3%A9>
- UNICEF. (1989). *Convention Internationale sur les Droits de l'Enfant*. New York : UNICEF.
- Van Campenhoudt, L. & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4^e éd.). Paris : Dunod.
- Vandelle, H. (2015). La transition vers le lycée professionnel : stratégies pédagogiques autour

- de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle. In M.H. Jacques (dir.), *Les transitions scolaires : paliers, orientations, parcours* (pp. 337-351). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Van Der Maren, J.M. (2010). Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. In L. Paquay, M. Crahay, & J.M. De Ketele, *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (2^e éd. pp. 69-84). Bruxelles : De Boeck Université.
- Van Gennep, A. (1981). *Les rites de passage*. Paris : A. et J. Picard. (Œuvre originale publiée en 1909).
- Verhoeven, M. (2010). Traitement scolaire de la différence culturelle et identités de jeunes issus de l'immigration : une recherche semi-inductive et comparative multi-niveaux. In L. Paquay, M. Crahay, & J.M. De Ketele, *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (2^e éd. pp. 87-111). Bruxelles : De Boeck Université.
- Verhoeven, M. (2016). Justice éducative et approche par les capacités. Quelques balises méthodologiques pour appréhender l'égalité des capacités en éducation. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 47-2, 15-35. Repéré à <https://rsa.revues.org/1703>
- Veysset, N. (2003). Le mendiant infirme au XIX^e siècle. In A. Gueslin & H.J. Stiker (dir.), *Handicaps, pauvreté et exclusion* (pp. 33-51). Paris : Les Éditions de l'Atelier/Éditions ouvrières.
- Vial, J. (1995). *Histoire de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vial, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école : aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*. Paris : Armand Colin.
- Vial, M. (2003). Éducation des arriérés en France (début du XX^e siècle). In A. Gueslin & H.J. Stiker (dir.), *Handicaps, pauvreté et exclusion* (pp. 205-218). Paris : Les Éditions de l'Atelier/Éditions ouvrières.
- Vial, M. (2011). Enfants « anormaux ». Les mots à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle. *Alter, European Journal of Disability Research*, 5, 69-88.
- Vial, M., Plaisance, J. & Stiker, H.-J. (2000). *Enfants sourds, enfants aveugles au début du XX^e siècle*. Paris : CTNERHI-CNEFEI.
- Vidler, A., Foucault, M. & Johnston, P. (2014). Heterotopias. *AA Files*, 69, 18-22.
- Vienneau, R. (2016). Les fondements de l'inclusion scolaire : Introduction. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire, ses fondements, ses acteurs, ses pratiques*, (pp. 21-24). Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Vienneau, R. & Thériault, C. (2015). Les effets de l'inclusion scolaire : une recension des écrits (2000 à 2014). In N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un*

- défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., pp. 89-130). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Villanella, G. (2003). Méthodologie d'un projet éducatif personnalisé. In CRESAS. *Diversité et handicap à l'école : quelles pratiques éducatives pour tous ?* (pp. 60-81). Paris : CTNERHI/INRP
- Ville, I., Fillion, E. & Ravaud, J.-F. (2014). *Introduction à la sociologie du handicap : histoire, politiques et expérience*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Warnock report* (1978). Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. *Warnock report : special educational needs*. London : HMSO.
- Wehmeyer, M.L. (1999). A Functional Model of Self-Determination : Describing Development and Implementing Instruction. *Focus on autism an other developmental disabilities*, 14/1, 53-61.
- Weinert, P., Baukens, M., Bollérot, P., Pineschi-Gapenne, M. & Walwei, U. (2001). *L'employabilité de la théorie à la pratique*. Bern : Peter Lang.
- Weislo, E. (2012). *Le handicap a sa place : de l'autorisation d'absence aux bancs de l'école*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Wuhl, S. (1996). *Insertion : les politiques en crise*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Wuhl, S. (2007). *Discrimination positive et justice sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Wuhl, S. (2008). La « discrimination positive » à la française : les contradictions des politiques publiques. *Informations sociales*, 148, 84-93.
- Zaffran, J. (2007a). *L'intégration scolaire des handicapés* (2^e éd.). Paris : L'Harmattan.
- Zaffran, J. (2007 b). *Quelle école pour les élèves handicapés ?* Paris : Éditions La Découverte.
- Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive, une réponse à l'échec scolaire ?* Paris : L'Harmattan.
- Zucman, E. (2009). Les « Besoins éducatifs particuliers » : une clef pour la scolarisation des élèves en difficulté. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation, H.S.* 5, 115-119.

INDEX

LISTE DES TABLEAUX

<i>Tableau 1 : Evolution des effectifs en dispositifs ULIS, SAIO Nancy-Metz, 2014-2015</i>	<i>228</i>
<i>Tableau 2 : Devenir des élèves scolarisés en ULIS, SAIO Nancy-Metz, 2012-2013.....</i>	<i>230</i>
<i>Tableau 3 : Établissements 2d degré DA.....</i>	<i>234</i>
<i>Tableau 4 : ÉTAT DES LIEUX 2010/2011 : ULIS du Lycée Professionnel / IEN ASH académique</i>	<i>244</i>
<i>Tableau 5 : Établissements 2d degré DB.....</i>	<i>255</i>
<i>Tableau 6 : Effectif dispositif ULIS Pro DB-LP2/ extrait du rapport d'activités 2013-2014 ...</i>	<i>270</i>
<i>Tableau 7 : Configuration académique des pratiques d'orientations vers un projet de formation en ULIS (2013-2015).....</i>	<i>276</i>
<i>Tableau 8 : Devenir des élèves scolarisés en ULI-LP dans l'académie (2012 et 2013)</i>	<i>278</i>

LISTE DES SCHEMAS

<i>Figure 1 : Le circuit de scolarisation de l'ESH</i>	<i>225</i>
<i>Figure 2 : l'offre scolaire pour l'élève « handicapé mental »</i>	<i>226</i>
<i>Figure 3 : L'outil de positionnement PPO</i>	<i>269</i>
<i>Figure 4 : Photo de la salle de classe spécialisée, ULIS DA-C1 : affichages, portants</i>	<i>289</i>
<i>Figure 5 : Photo de la salle de classe spécialisée, ULIS DA-C1 :</i>	<i>289</i>

ANNEXES

ANNEXE 1. SIGLES ET ABRÉVIATIONS

AVS (i/co) : Auxiliaire de Vie Scolaire (individuel, collectif)
ASH : Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés
BEP : Besoins Éducatifs Particuliers
CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle
CAPA-SH : Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap
CDAPH : Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées
CFG : Certificat de Formation Générale
COP/COPsy : Conseiller d'Orientation Psychologue
CLIS : Classe d'Inclusion Scolaire
DNB : Diplôme National du Brevet
EPT : École Pour Tous
ESAT : Établissement et Service d'Aide par le Travail
ESS : Équipe de Suivi de Scolarisation
IEN/IPR : Inspecteur de l'Éducation Nationale/ Inspecteur Pédagogique Régional
IME : Institut Médico-Éducatif
LP : Lycée Professionnel
IMPRO : Institut Médico-Professionnel
MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées
PIODMEP : Parcours Individuel d'Information, d'Orientation et de Découverte du Monde Économique et Professionnel
PPO : Projet Personnalisé d'Orientation
SESSAD : Service d'Éducation et de Soins Spécialisés À Domicile
SES/SEGPA : Section d'éducation spécialisée/Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
SIFPRO (SIPFP) : Service d'Initiation et de Première Formation Professionnelle
TFC : Troubles des Fonctions Cognitives
UPI : Unité Pédagogique d'Intégration
ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire
VSL : Véhicule Sanitaire Léger
ZEP : Zone d'Éducation Prioritaire

2CA-SH : Certificat Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap

ANNEXE 2. PPO ANONYME DEPARTEMENT A

Projet Personnalisé d'Orientation Collège 2 Département 1				
Stages de découverte - Année de 4 ^{ème} et de 3 ^{ème}				
Dates	Modalités de recherche	Lieux de stage	Champ professionnel couvert / Objectifs	1. POINTS POSITIFS / NEGATIFS
Du 19/11/2012 Au 24/11/2012 Niveau : 4 ^{ème}		H Fleur (horticulture)	Découverte du métier de fleuriste (avantage, inconvénients, contraintes, intérêt, horaires...)	
Du 8/04/2013 Au 13/04/2013 4 ^{ème}		Boucherie / charcuterie	Découverte du métier de boucher / charcutier (avantage, inconvénients, contraintes, intérêt, horaires...)	
Du 10/06/2013 Au 15/06/2013 Niveau : 4 ^{ème}		Magasin Babou	Découverte du métier de d'employé en vente, agent polyvalent	
Du 25/11/2013 Au 07/11/2013 Niveau : 3 ^e		Magasin Babou	Découverte du métier de d'employé en vente, agent polyvalent	
Parcours de Découverte des Métiers et des Formations				
De la 5 ^{ème} à la 3 ^{ème}				
5 ^{ème}	Projet de l'élève (vœux formulés)			
	Intérêt et motivation :			
	Avis de la Conseillère d'Orientation Psychologue			
	Avis de la famille			
	Avis de l'équipe pédagogique			
4 ^{ème}	Avis des partenaires			
	Vœux d'orientation :			
	Après différents travaux et activités, 3 métiers se dégagent pour A : coiffeuse, fleuriste, serveuse dans un restaurant (à approfondir par des stages ou des journées d'immersion)			
	Intérêt et motivation :			
A, lors des différents entretiens et activités, fait ressortir des intérêts pour le travail avec les enfants (assistante maternelle). Sa maman travaille dans ce domaine et elle aime l'aider quand elle a eu du temps				
Avis de la Conseillère d'Orientation Psychologue				

ANNEXE 3. COURRIER ADRESSE AUX FAMILLES

Isabelle Petry Genay

Doctorante en sciences de l'éducation (URMIS; UNS)

i.p[REDACTED]@gmail.com

,

[REDACTED], 12 décembre 2013

,

Madame, Monsieur,

,

Dans le cadre d'un projet de recherche au sujet de la préparation de l'orientation et du projet professionnel en ULIS, je dois venir observer le travail de Madame [REDACTED] dans sa classe.

Je souhaite m'entretenir avec votre enfant et je vous demande l'autorisation d'utiliser cet entretien pour mon travail. Ce travail se fait dans le respect de l'anonymat des élèves et du collège. Il s'agit d'apporter une information générale au sujet de la scolarisation des élèves en ULIS.

En vous remerciant de votre compréhension,

Cordialement

Isabelle Petry Genay

,

J'autorise l'entretien et l'utilisation de façon anonyme

,

Je n'autorise pas l'utilisation de l'entretien

,

Nom :'

Date :'

Signature :''

ANNEXE 4. TABLEAUX INDICATEURS POUR LA CONSTRUCTION DES GUIDES D'ENTRETIENS

Variables	intégrer l'ordre collectif de l'école ou de l'environnement de travail (stages)	Rentrer dans des tâches attendues	Capacités de compréhension & acquisition de compétences cognitives	Modalités de travail et d'appropriation du projet	La socialisation avec les pairs	l'Autonomie pratique
Indicateurs au sujet des élèves	Perception du coordo et des enseignants, de l'élève, validation du stages, sanctions ou pb de disciplines avérés, renouvellement du stage dans un même lieu	Evaluation verbale des tâches scolaires par le coordo ou autres enseignants (éventuellement bulletin), ce qui est dit des inclusions, évaluation maître stage et prof ateliers	Types d'inclusion (matières générales ou EPS, arts pla) Ce qu'en dit le coordo, les profs d'ateliers et/ou autres enseignants	Participation aux pratiques PDMF : effectives ou non, qui les effectue : cop, coordo, où ? : classes réf ou ULIS Stages Types et modalités de choix Investissement personnel de l'élève Degré exprimé de satisfaction	Décrite par l'élève et/ou le coordo : copains, comportements vie scolaire : récréations, cantine, vie de classe. Plutôt sociable ou plutôt solitaire, comportements qui peuvent poser problème	Transports : peut-il prendre le bus ou le train ? avec ou sans aide ? circuit quotidien ou tous trajets. Qui lui a appris ? (parent, éducateur, prof) téléphoner ? Repas. Se vêtir de façon adaptée et gérer une tenue. Est-il possible d'envisager Internat ? un logement ? si non pourquoi ?
Indicateurs : pratiques des professionnels	Culture de classe, moyens d'aide en cas de difficultés, types d'accompagnement, de médiations, conception de la scolarisation et de ce que on peut attendre d'un élève,	Organisation des tâches scolaires et de la classe, attendus de l'enseignant, gratifications, pédagogies spécifiques, moyens d'aide	Outils d'aide mis à disposition de l'élève, individualisation et adaptation, perception des compétences de l'élèves, notion de volontariat et investissement personnel de l'enseignant, collaboration entre enseignants, travail d'équipe	Pratiques PDMF : comment avec qui, où ? recherches et suivi de stages : qui s'en occupe et comment ? circulation et transmission de l'information, collaboration entre professionnels, partenariats, investissement du professionnel, perception de l'avenir de ces jeunes.	Comment elle est travaillée ? activités collectives ? mutualisation ou compétitivité ? pédagogies spécifiques	Quels professionnels la travaille ? comment ? quelles modalités ? Ou rôle des familles ?

ANNEXE 5. GUIDES D'ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS

Guide entretien professionnels (enseignants –coordonnateurs-autres professionnels)
<i>Question principale : Comment pensez-vous que l'on puisse favoriser l'accrochage professionnel des jeunes en situation de handicap cognitif dans le cadre de vos pratiques professionnelles?</i>
Sous-questions à moduler en fonction de l'interlocuteur et du déroulement de l'entretien:
Quelles sont les pratiques qui aident les élèves handicapés à entrer dans un projet professionnel qui leur correspond ?
Qu'est-ce qui devrait être fait ?
Comment favorisez-vous la prise de confiance en soi des élèves handicapés ? la capacité à choisir ? leur mode d'investissement personnel dans ce projet ?
Comment les aider à établir un projet en adéquation avec leurs possibilités ?
Quelles sont les difficultés les plus fréquentes ?
Comment et avec qui travaillez-vous la question de l'autonomie : transports, vie quotidienne ?
Comment le projet pro peut-il s'intégrer au projet de vie, quels outils, possibilités, collaborations possibles (pour la question du logement, des transports) ?
Comment travaillez-vous la question de l'inclusion sociale en classe ordinaire, sur le plan des apprentissages et sur le plan des relations sociales entre pairs ?
Quelle vision à plus long terme avez-vous de l'insertion professionnelle de ces jeunes ? (représentations)
Guide entretien élèves
Présentation du projet :
Je cherche à comprendre comment ça se passe pour les jeunes comme toi qui préparent leur projet professionnel (ou qui sont en formation professionnelle). Je fais ce travail pour qu'on puisse mieux aider les jeunes à préparer leur projet professionnel.
Question centrale :
Est-ce que tu pourrais me raconter comment ça se passe pour toi, comment tu prépares ton projet avec Mme... (ou mr) (ou comment se passe pour toi la formation en CAP) ?
Sous-questions (outils pour nourrir l'entretien) : avec ces élèves, il est nécessaire de relancer souvent des questions et d'adapter le langage à leur capacité de compréhension :
Qui t'aide (ou avec qui) à chercher et préparer tes stages ?
Comment as-tu choisi cette filière (ou ce stage) ?
Qu'est-ce qui te plaît dans ce projet? Qui ne te plaît pas ?
Comment ça se passe pour toi?
Qu'est-ce qui est facile ? difficile ?
Retour stage : est-ce que tu as eu des difficultés ?
Est-ce que tu aimerais faire ce travail ?
Question des transports : comment viens-tu au collège, lycée ? Comment te rends-tu en stage ?
De l'autonomie au quotidien : lieu de vie, déplacements.
Intégration sociale : est-ce que tu as des copains ? Comment ça se passe avec les autres ici ?
Où aimerais-tu travailler plus tard ? (adéquation du projet)

ANNEXE 6. TABLEAU DES ENTRETIENS

Localisation : département, établissement	Fonction/ catégorie	Caractéristiques individuelles	N° entretien
informatifs/ exploratoires/complémentaires			
Académie /LP DD	Enseignante chargée de mission ULIS-LP	PLP spécialisée 2CA-SH	1
Département A : DA	Conseillère pédagogique ASH	Psychologue scolaire	2
	Enseignant référent	Coordonnateur ULIS pdt 4 ans	3
	COP DA	Investissement auprès d'une ULIS	4
	Directeur adjoint SEGPA	Enseignant spécialisé (20 ans de spé, 16 ans direction SEGPA)	5
	Coordonnatrice C5	Enseignante (24 ans, 10 ans spé, 6 ULIS)	6
	Coordonnatrice ULIS LP1	Enseignante spécialisée CAPA-SH	7
Département B : DB	Conseiller pédagogique ASH	Enseignant spécialisé	8
	Coordonnatrice C1+2élèves	Enseignante (28 ans 11 de spécialisé)	9
	Proviseure-adj LP1	Connaissance ULIS	10
Département : DC	Coordonnateur LP1	Enseignant spé 4 ans ULIS	11
	Coordonnatrice LP2	Prof EPS CAPA-SH 2ans ULIS	12
Analyse thématique : guide/transcription littéraire			
DA-Collège			
DA-C1	Coordonnatrice	Enseignante 4ans, dont 2 ans spé ULIS	13-14
	AVSco	ULIS 2 ans, avant AVSi	15
	Documentaliste	30 ans enseignement	16
	Professeur anglais	8 ans enseignement	17
	Professeur maths	expérimentée	18
	Elève 1 Gaël	Classe 5 ^{ème} /4 ^{ème}	19-20
	Elève 2 Claire	Classe 5 ^{ème} /4 ^{ème}	21-22
	Elève 3 Julie	Classe 5 ^{ème} /4 ^{ème}	23-24
	Elève 4 Noé	Classe 4 ^{ème} / 3 ^{ème}	25-26
DA-C2	Coordonnatrice	22 ans enseignant, 2 spé	27
	Elève 1 Gauthier	Classe 3 ^{ème}	28
	Elève 2 Stéphane	Classe de 3 ^{ème}	29
	Elève 3 Margaux	4 ^{ème} / 3 ^{ème}	30-31
	Elève 4 Faustine	4 ^{ème} / 3 ^{ème}	32-33
DA-C3	Coordonnateur	4 ans ULIS	34

	Prof SEGPA	femme	35
	AVSCO	Depuis 6 ans, femme	36
	Elève1 Jérémie	Classe 3^{ème}	37
	Elève2 Alan	Classe 3^{ème}	38
	Elève3 Julian	Classe 3^{ème}	39
	Elève4 Karim	Classe 3^{ème}	40
DA-C4	Coordonnateur	Plusieurs années exp	41
	Elève1 Romain	Classe 3^{ème}	42
	Elève2 Antoine	Classe 3^{ème}	43
	Elève 3 Camille	Classe 3^{ème}	44
	Elève 4 Robin	Classe 3^{ème}	45
	Elève 5 Maëva	Classe 3^{ème}	46
DA-Lycée Professionnel			
DA-LP1	Coordonnatrice	7ans spécialisation	47-48
	Chef travaux EREA	homme	49
	Professeur principale	femme	50
	Prof MHL LP	femme	51
	Coordo+profs aloys		52
	Elève 1 Aloys	1CAP MHL	53-54
	Elève2 Gabriel	2de pro logistique	55
	Elève3 Cindy	1CAP MHL	56
DA-LP2	Coordonnatrice	PLP 3 ans spé	57
	Elève 1 Louis	1^{ère} Pro tertiaire	58
	Elève2 Naël	1 CAP Cuisine	59
	Elève3 Emilie	T Bac Pro tertiaire	60
DB Collège			
DB-C2	Coordonnateur	5 ans enseigt, 1 an spé	61
	Elève1 Rémi	Classe 3^{ème}	62
	Elève2 Jacques	Classe 4^{ème}	63
	Elèves 3-4Lena/Marina	Classe 5^{ème}	64
DB-C3	Coordonnatrice	8ans enseigt 5ans spé,	65
	Elève1Aline	Classe 4^{ème}	66
	Elève2 Pierre	Classe 4^{ème}	67
	Elève3 Pascaline	Classe 3^{ème}	68
DB-C4	Coordonnatrice	15ans enseigt-14 spé	69
	Elève1 Driss	Classe 3^{ème}	70
	Elève2 Charlotte	Classe 3^{ème}	71
	Elève3 Michaël	Classe 3^{ème}	72
DB Lycée Professionnel			
DB-LP1	Coordonnatrice	20 ans PLP/ 1an spé	73
	Elève1Carine	ULIS Pro SAS	74
	Elève2 Louise	ULIS Pro SAS	75
	Elève3 Maxime	ULIS Pro SAS	76

ANNEXE 7. GRILLES D'ANALYSES

a. Chapitre 3, partie 2, analyse thématique

Entretien n° Professionnel n° , temps entretien	Constats difficultés	Représentations	Démarches/ modalités	Processus sens positif/ sens négatif/	Réussite	Non réussite, à améliorer
Axe : processus inclusif socialisant/autonomie						
Axe : capacitant /aux apprentissage scolaires et pros						
Axe : porteur de perspective						

Entretien n°-élève N° Classe	Difficultés/ décalages	Ressentis	Expériences vécues/ tâches réalisées	Représentations	Souhait/ intérêts/ projets exprimés	Réussite/ Autres faits relatés
Axe : processus inclusif socialisant/autonomie						
Axe : capacitant /aux apprentissage						
Axe : porteur de perspective						

b. Grille analyse de contenu, chapitre 4 partie 2

Collège			N°entretien
Axe socialisant	Autonomie	Déplacements	
		Gestion du quotidien	
		Démarches, argent	
		Quitter le domicile/envisager l'internat (oui/non)	
	Socialisation	Niveau ULIS	
		Niveau établissement	
		Extra scolaire	
	Ouvertures	Relationnelle	
		Culturelle	
	Ressources	Niveau familial	
		Niveau cadre scolaire	
		Niveau social	
Axe capacitant	Habiletés conceptuelles	Modalités inscriptions/ inclusion	
		Socle commun/programme/LPC	
		Certification	
	Habiletés Préprofessionnelles	Activités, ateliers	
		Stages/immersions	
	Ressources	Organisationnelles	

		Aménagements et adaptations	
		Humaines	
Perspectives		Modalités piiodmep	
		Formation	
		Insertion pro	
		Insertion sociale	

Lycée Professionnel			N°Entretien
AXE SOCIALISANT	Autonomie	Déplacements	
		Gestion du quotidien	
		Démarches, argent	
		Quitter le domicile	
	Socialisation	Niveau ULIS	
		Niveau établissement	
		Extra scolaire	
	Ouvertures	Relationnelle	
		Culturelle	
	Ressources	Niveau familial	
		Niveau cadre scolaire	
		Niveau social	
AXE CAPACITANT	Habiletés conceptuelles	Modalités inclusion	
		Socle commun/programme	
		Certification	
	Habiletés professionnelles	Ateliers, cours pro	
		PFMP	
	Ressources	Organisationnelles	
		Aménagements/ adaptations	
		Humaines	
PERSPECTIVES		Formation	
		Insertion pro	
		Insertion sociale	