

Rapport final de recherche

**L'ORIENTATION SCOLAIRE DES ELEVES SOUTENUS PAR LE DISPOSITIF ULIS EN FIN DE
TROISIEME : CONTINUITES DES PRATIQUES ET DES REPRESENTATIONS, DISCONTINUITES
DES PARCOURS ?**

TrajUlis

Hélène BUISSON-FENET Coord.

31/01/2025

Soutenu par : IRESP-CNSA

TABLE DES MATIERES

NOTE D'INSTRUCTIONS AUX AUTEURS	3
I. PARTIE SCIENTIFIQUE.....	7
Résumé.....	8
Abstract	12
Synthèse longue	16
Rapport scientifique complet.....	29
II. PARTIE VALORISATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE	306



NOTE D'INSTRUCTIONS AUX AUTEURS

Le rapport final vise à **présenter les résultats de recherche** soutenue au titre d'un appel à projets de l'IReSP. Complété par **l'annexe budgétaire finale**, ce dossier permet de rendre compte de l'ensemble du travail mené par les personnes impliquées dans ce projet.

Il est demandé au **coordonnateur scientifique du projet**, en incluant les éléments des éventuelles équipes partenaires, d'établir un rapport sur le modèle décrit ci-après et de le communiquer à l'IReSP à la **date indiquée par la convention**.

⚠ Pour les **réseaux et communautés mixtes de recherche**, un modèle de rapport final est en cours de construction. Dans l'attente de sa mise en ligne, vous êtes invités à utiliser ce modèle, en l'adaptant selon les spécificités de ces modalités.

1. Le contenu du rapport

Le dossier de rapport final de recherche comprend **deux parties** : une partie scientifique et une partie sur la valorisation.

1.1. Une partie scientifique

Cette partie permettra d'apprécier le travail scientifique réalisé par les équipes durant toute la durée de la recherche et de prendre connaissance de ses résultats. Elle pourra faire l'objet d'une relecture par un expert extérieur (qui devra signer un engagement de confidentialité).

Elle se décline en **trois sous-sections distinctes qui visent des objectifs et des lecteurs différents et qui ont vocation à être consultées indépendamment les unes des autres** : un résumé en français et en anglais, une synthèse longue en français et le rapport scientifique complet (**uniquement pour les projets financés dans le cadre du programme Autonomie soutenu par la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie, CNSA**, et rédigé en français).

▪ Un résumé en français et en anglais

Dans ce résumé, vous communiquerez **les principaux éléments de la recherche**. Il doit être formulé de manière **simple et claire**, de sorte à **être compréhensible par un public initié mais non spécialiste du sujet**.

Le résumé sera **publié en l'état sur le site de l'IReSP** et sur tout autre support de diffusion de l'IReSP et du ou des financeur(s) afin de donner de la visibilité au projet et ses résultats.

Il doit présenter :

- le **contexte** et les **objectifs** du projet ;
- la **méthodologie** utilisée (très brièvement) ;
- les principaux **résultats** obtenus ;
- les apports ou **impacts potentiels** de ces résultats.

Deux versions doivent être rédigées, l'une en **français** et l'autre **anglais**.

Le format de chaque résumé est de **1 page en format A4**.

▪ **Une synthèse longue en français**

Cette synthèse permet de rendre compte des résultats de projet au(x) financeur(s) et autres membres du GIS-IReSP. Un effort particulier est attendu concernant la rédaction de ce document car c'est celui qui sera mobilisé de manière privilégiée au sein des institutions publiques afin d'éclairer leurs décisions. Il doit **présenter la méthodologie employée et les résultats obtenus afin de mettre en évidence leurs apports pour la communauté de la recherche et/ou pour la décision publique.**

La synthèse pourra être publiée **sur le site de l'IReSP et/ou sur les sites internet des financeurs** et sur tout autre support de diffusion de l'IReSP et du.es financeur.s.

Cette synthèse longue doit comporter entre **10 et 15 pages**.

Elle présente :

- **les messages clés du projet** dans un encart (ses résultats principaux, l'originalité du projet, ou encore ses apports pour la santé publique et/ou les politiques de l'autonomie) ;
- le **contexte** et les **objectifs** du projet ;
- la **méthodologie** utilisée (deux pages maximum) ;
- les principaux **résultats** obtenus ;
- les **apports** potentiels de ces résultats pour la communauté de recherche ;
- la manière dont ces résultats peuvent éventuellement **alimenter les réflexions et actions** de **décideurs, acteurs nationaux ou locaux**, ainsi que des professionnels des secteurs sanitaire, médico-social, social ou autres acteur, le cas échéant ;
- Dans le cadre d'une **recherche interventionnelle** : les **conditions de transférabilité** ou de mise à l'échelle et les points de vigilance (▲ si applicable) ;
- les **perspectives de recherches** ;
- les **15 principales références bibliographiques citées** en mettant en évidence, en caractères gras, les publications issues du projet (les autres publications issues du projet feront l'objet d'un recensement exhaustif dans la partie « Valorisation des résultats de la recherche »).

Si besoin, il est possible de réorganiser ce plan.

▲ Pour les **projets d'amorçage, projets pilote, contrats de définition et pour la mise en place de projets européens**, préciser : 1. les **conditions de faisabilité** du projet de recherche que vous envisagez de mener à partir de ce premier travail et 2. les principaux points sur lesquels il convient d'être **vigilant** concernant l'étude à venir, la **méthodologie**, les **partenariats**, les **coûts** ou encore le **calendrier**.

▪ **Rapport scientifique complet en français**

▲ La rédaction du rapport scientifique complet n'est **requis** que pour les **projets financés** par la CNSA (hors **projets d'amorçage, contrat de définition, communautés mixtes des recherches** et les soutiens accordés pour la **mise en place de projets européens**).

Le rapport scientifique complet doit permettre de présenter de manière approfondie la **démarche scientifique** du projet et ses **résultats**. Il pourra lui aussi faire l'objet d'une relecture par un expert extérieur (qui devra là-encore signer un engagement de confidentialité).

Ce document sera mis en ligne sur le site institutionnel de la CNSA. Il pourra aussi être consulté par tout membre du GIS-IReSP.

Ces rapports permettent à la CNSA de **prendre connaissance** du projet et de ses **résultats de manière approfondie**, ce qui est indispensable pour qu'elle **appuie et oriente ses actions** sur ces connaissances. Ces rapports sont, par ailleurs, régulièrement mobilisés par la CNSA, en réponse à des sollicitations provenant d'autres institutions (ex : Inspection Générale des Affaires Sociales, Cour des comptes, ...).

Le rapport scientifique complet doit présenter :

- le **contexte** et les **objectifs** de la recherche (si pertinent, les modifications des objectifs par rapport au projet initial) ;
- les **méthodologies** utilisées ;
- les **résultats** détaillés ;
- la **bibliographie** ;
- les **annexes**.

La **longueur** du rapport scientifique complet est à adapter selon l'envergure et la complexité du projet et doit satisfaire aux exigences attendues pour un rapport scientifique final de recherche. **Des publications scientifiques issues du projet peuvent constituer des parties du rapport si elles s'y prêtent. Elles doivent être intégrées en totalité dans le rapport. Si elles sont en anglais, au moins le résumé traduit en français doit être intégré dans le rapport et l'article mis en annexe.**

Les **supports visuels** (graphiques, tableaux etc.) permettant une meilleure compréhension du sujet sont appréciés.

Les **livrables** (brochures de présentation, capsules vidéo, thèses ou mémoires, articles soumis à des revues, articles publiés ou en cours de soumission, diaporamas en support d'une présentation orale, posters, etc...) réalisés au cours du projet doivent être transmis à l'IReSP à titre d'annexe(s).

Toute information confidentielle présentée dans ce rapport scientifique final et qui ne peut pas faire l'objet d'une divulgation aux destinataires mentionnés ou qui est sous embargo, doit être portée à la connaissance de l'IReSP.

Une date de fin d'embargo doit être communiquée pour une mise en ligne du rapport scientifique final sur le site de la CNSA.

1.2. Une partie sur la valorisation du travail et des résultats de la recherche

Cette section est destinée à répertorier l'ensemble des productions issues du projet, destinées à un public relevant du milieu académique ou non.

Elle sera transmise au(x) financeur(s) et pourra être consultée par tout membre du GIS-IReSP.
Les liens renseignés pourront être relayés sur le site internet de l'IReSP.

2. La forme, le format et l'accessibilité du rapport

Sur la **forme**, il est demandé :

- que le document soit rédigé en police **Calibri 12** et **interligne simple** ;
- que les graphiques, tableaux, photographies etc. soient **légendés** ;
- **que les sauts de pages** intégrés dans ce document entre chaque section soit conservés afin de permettre une lecture facilitée du document et la consultation des différentes sections indépendamment les unes des autres ;
- de **conserver les mises en forme** proposées dans un souci d'harmonisation des visuels.

Le rapport final de recherche devra être transmis en **format Word** à cette adresse
suiviprojets.iresp@inserm.fr

Sur l'**accessibilité du contenu du rapport final de recherche aux personnes en situation de handicap**.

La mise en forme du rapport final accessible pour le public en situation de handicap est requise. Afin de rendre les contenus compréhensibles et utilisables par toutes personnes en situation de handicap, les rédacteurs sont invités à **consulter les recommandations nationales sur l'accessibilité numérique**. Les rédacteurs peuvent consulter, entre autres documentations, le « [Kit d'accessibilité PDF, livret pédagogique](#) »¹ développé par le programme de recherche Fractures. Ci-dessous sont listés quelques conseils.

- Le texte ne devra pas être « justifié » (mais aligné à gauche)
- Conserver les accents sur les majuscules (ex : À, É, etc.)
- Expliciter les abréviations et acronymes
- Déclarer tout changement de langue
- Insérer une description des images, graphiques utilisés dans le rapport
- Détailler les données des graphiques
- Utiliser des couleurs de texte contrastées
- Utiliser les niveaux de titres automatiques et générer, si besoin, une table des matières automatique

¹ https://www.fracturesnumeriques.fr/kit-accessibilite-pdf/livrets/livret_googledocs.pdf

I. PARTIE SCIENTIFIQUE

Résumé

[TrajUlis]

[BUISSON-FENET Hélène

BROSSAIS Emmanuelle

CAPDEVIELLE Valérie

CHEVALLIER-RODRIGUES Emilie

COURTINAT-CAMPS Amélie

DE LEONARDIS Myriam

GASPARINI-FLACHAT Rachel

MARX Lisa

SAUNIER Déborah

SAVOURNIN Florence

TOULLEC Marie]

CONTEXTE

La scolarisation des élèves en situation de handicap à l'école ordinaire s'impose depuis les années 2000 sur l'agenda politique de la plupart des pays occidentaux. En France, les travaux de la Direction de l'évaluation, du pilotage et de la prospective (DEPP) montrent qu'elle est quantitativement allée bon train, en particulier grâce à l'expansion des unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis) qui concernent, depuis 2015, l'ensemble du cursus jusqu'à la fin de l'enseignement obligatoire. Cependant, les chiffres recouvrent des réalités qualitatives variées et nous disposons d'un corpus de données encore très parcellaires sur les élèves scolarisés avec l'appui du dispositif Ulis. À l'échelle nationale, les performances scolaires de ces élèves commencent à faire l'objet d'une investigation plus précise (DEPP, 2019) ; les données françaises de l'enquête internationale *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) permettent également de nourrir les analyses sur le sentiment de bien-être au collège de ces élèves, et de développer la thématique de la qualité de vie à l'école (CNESCO, 2017). En revanche, à notre connaissance, aucune analyse d'ensemble sur les inégalités de trajectoires de ces élèves scolarisés avec l'appui d'un dispositif Ulis n'a encore été proposée.

OBJECTIFS

Quelques travaux récents ayant été initiés en ce sens sur les discontinuités de parcours (Bourdon, 2019, 2020), nous souhaitons creuser ce sillon en ciblant notre enquête sur le *turning point* que constitue, pour les élèves scolarisés en Ulis, la fin de l'enseignement obligatoire et ses suites immédiates.

Le projet TrajUlis vise ainsi à intégrer trois objectifs :

- renseigner dans une perspective longitudinale la diversité des parcours des élèves scolarisés avec l'appui d'une Ulis-collège ou d'une Ulis-lycée professionnel (continuités, ruptures, bifurcations lors de la transition vers l'au-delà de l'enseignement obligatoire)
- éclairer la variété des représentations que les jeunes comme les professionnels dans les établissements scolaires enquêtés développent à l'égard de l'orientation scolaire des élèves en situation de handicap : quelles sont leurs sources d'information, quelles significations accordent-ils à la politique d'inclusion scolaire dans son ensemble et en contexte situé, comment se l'approprient-ils, à quels arbitrages et à quels dilemmes cette appropriation donne-t-elle lieu ?

- comparer la fabrication de l'orientation des élèves Ulis entre des configurations contrastées d'établissements scolaires situés dans trois académies distinctes, pour évaluer les différences locales de régulation intermédiaire de l'enseignement secondaire inclusif.

MÉTHODOLOGIE

TrajUlis s'appuie pour ce faire sur une méthodologie mixte, combinant d'une part l'analyse de données secondaires des trois académies relatives à l'orientation des élèves Ulis à la fin du collège, et le suivi d'une cohorte d'entre eux (entretiens individuels) sur chacun des quatre établissements par académie sur 2 ans, pendant la transition fin de 3^{ème} - post-collège ; d'autre part, une série de focus-groupes pluri-professionnels pour chacun des 12 établissements, doublée d'une série d'entretiens auprès des seuls coordonnateurs Ulis.

PRINCIPAUX RÉSULTATS

Objectif 1 : Le corpus des 173 collégiens et lycées professionnels de la base de données TrajUlis est cohérent avec les données nationales sur le profil des élèves accueillis en dispositif Ulis : on retrouve une majorité de garçons, des jeunes qui sont plus fréquemment dans des situations de vulnérabilités sociales (difficultés économiques) et familiales (monoparentalité), ainsi que des élèves qui connaissent plus souvent des retards scolaires avec des orientations dans les formations professionnelles les moins valorisées. Cependant l'analyse longitudinale des trajectoires des élèves du corpus met en lumière à partir des entretiens menés avec les coordonnateurs, des expériences variables d'orientation selon cinq profils, depuis les « pragmatiques » (investis dans la construction de leur orientation avec une recherche d'adéquation entre leur projet, l'offre de formation et le marché du travail) jusqu'aux « déconnectés » (absence de projet professionnel, souhaits trop flous voire irréalistes). La transition que constitue l'immédiat post-collège est l'héritage à la fois d'une trajectoire de socialisation scolaire vécue comme une épreuve biographique sous le sceau du stigmate, d'une expérience souvent contrainte de canalisation des désirs, et d'une projection d'avenir sous contrôle. Partagés par ces collégiens que nous avons revus post-3^{ème}, ces trois registres ne produisent pas cependant les mêmes effets sur leur cheminement en cours, et donnent lieu à différentes redéfinitions identitaires. Parmi les dix élèves ré-interrogés, huit ont intégré une seconde Bac Pro dont quatre ont dû redéfinir leur projet initial pour l'ajuster à leurs apprentissages. Ces dix portraits donnent plutôt à voir des parcours où les projections et les cursus finissent par s'articuler par réajustements successifs, souvent au gré des périodes de formation en entreprise à l'issue desquels les jeunes lycéens semblent se réapproprier progressivement le processus de décision que parents et enseignants ont commencé à dessiner pour eux.

Objectif 2 : Selon les acteurs professionnels, le dispositif Ulis permet aux collégiens en SH d'être des élèves comme les autres, c'est-à-dire d'apprendre à correspondre aux exigences institutionnelles. L'accompagnement à l'orientation repose ainsi sur le « principe de réalité » en ce qu'il cherche à décourager les aspirations d'avenir les moins ajustées, en les conformant aux destinées probables. Il suppose de ce fait un travail avec les collégiens pour qu'ils acceptent progressivement une formation qui, souvent, diffère des aspirations qu'ils ont pu exprimer. Les stages et mini-stages permettent de construire des perspectives de formation professionnelle pour les élèves et leur famille, mais aussi d'éprouver les dispositions des collégiens à se conformer aux exigences du monde du travail. Par ailleurs tous les professionnels des lycées rencontrés disent leurs incompréhensions des évolutions

du système scolaire. Ils se disent souvent démunis pour faire progresser les élèves en SH, regrettent de manquer de temps et délèguent aux coordonnateurs d'Ulis, parfois à regret, le suivi de ces élèves. Les nombreuses modifications institutionnelles de la voie professionnelle occasionnent des pertes de repères, perturbent leurs pratiques et l'inclusion est majoritairement vue comme une nébuleuse imposée par des politiques obscures. Le rôle des coordonnateurs dans les équipes éducatives qui œuvrent au sein des établissements est considéré comme crucial. Ces 16 professionnels interrogés ne disposent pas toujours des moyens et des marges de manœuvre suffisantes pour répondre aux injonctions paradoxales de leur mission, comme le montre leur difficulté à coordonner les visions parfois divergentes des chefs d'établissement, des équipes éducatives et des familles. Les tensions entre les exigences de l'école ordinaire et les besoins spécifiques des élèves en situation de handicap ne peuvent être surmontées qu'à partir d'inventions du quotidien qui conduisent les coordonnateurs à « bricoler » l'orientation scolaire. La diversité de leurs conceptions de l'orientation s'organise en trois grands ensembles articulés à des visions de l'école inclusive et du handicap différentes, que nous avons qualifiées « d'humaniste » (accent sur l'inclusion sociale), de « pragmatique » (accent sur la diplomation) et - pour un seul d'entre eux - de « déficitariste » (accent sur l'insertion professionnelle adaptée).

L'analyse des carrières de 49 élèves souligne combien les appropriations de l'orientation diffèrent entre le collège et le lycée, selon quatre dimensions en lien avec leur expérience de l'inclusion scolaire : rôle du dispositif Ulis, sociabilité entre pairs, accompagnement familial, représentations des « métiers ». Les dix élèves ré-interrogés ne dérogent pas aux réponses déjà enregistrées auprès de leurs camarades : leur perception de la scolarité lors de cette transition collège-lycée professionnel est positive, d'autant plus satisfaisante qu'elle s'accompagne d'un suivi plus lâche par le dispositif Ulis. Au collège comme au lycée, les stages en entreprises sont plébiscités : ils confrontent à la réalité des représentations jusque là très abstraites, même s'ils ne sont pas dépourvus de déconvenues ; ils permettent de capitaliser sur des apprentissages non-académiques, pris en compte dans un type de diplomation qui valorise les compétences psycho-sociales.

Objectif 3 : Parmi les déterminants de l'orientation, la distribution spatiale de l'offre de formation apparaît prépondérante en particulier dans les établissements ruraux et en REP+. Ces établissements sont en effet confrontés à des obstacles supplémentaires : à la situation de handicap, s'ajoute le « handicap social ». On s'oriente en fonction de ce qui est disponible, en fonction de l'histoire familiale, en fonction des possibilités de transport, des moyens des familles ou à cause de filières et dispositifs implicitement dédiés (certains CAP et Ulis). Dans les équipes, le travail collaboratif est variable et l'articulation des compétences entre enseignants et chef d'établissement est fortement dépendante du type de relation qu'entretient le duo coordonnateur Ulis-chef d'établissement (Kilic, 2023). Dans certains établissements, les CE s'en remettent entièrement aux coordonnateurs, supposés être experts de l'orientation des élèves ESH. Dans d'autres, les personnels de direction (CE ou adjoint) prennent une place plus importante. La marge de manœuvre que se donnent les établissements dans l'espace d'opportunité proposé aux élèves se décline différemment, selon les orientations collectives de savoirs professionnels qui constituent autant de leviers au service de la fabrique de l'orientation. La manière dont les équipes des établissements scolaires mobilisent ces leviers produit des environnements plus ou moins « capacitants ». Face à ces logiques d'établissements à l'œuvre, les coordonnateurs donnent à voir des postures différenciées et la nature des activités qui sont les leurs ne sont pas à analyser au

seul prisme de politiques académiques bien identifiées. Les coordonnateurs Ulis de collèges urbains REP+ disent rencontrer des résistances plus fortes dans leur environnement professionnel immédiat ; les coordonnateurs Ulis de collèges ruraux indiquent tenter de s'adapter à l'étroitesse du marché local ; quant aux coordonnateurs Ulis exerçant en établissements privés, ils ont plus fréquemment à faire face à des stéréotypes sur le handicap et à une culture d'établissement parfois peu inclusive. Ils soulignent unanimement le rôle central des stages dans l'orientation. Face aux limites du système éducatif, ils agissent comme des médiateurs critiques.

Les trajectoires des 173 élèves de la base de données TrajUlis témoignent d'une diversité de pratiques et d'usages d'un même dispositif Ulis, avec des interprétations personnelles, des retraductions, des ajustements par rapport aux projets initiaux. Les parcours portent aussi la marque des contextes locaux. Ils donnent à voir combien, en fonction du type d'accompagnement et du dialogue avec les parents à ce sujet, l'accent est mis sur les capacités individuelles ou sur la perception des obstacles de l'environnement. Les collégiens trouvent ainsi plus ou moins de ressources dans leur entourage (enseignants, surtout coordonnateur, mais aussi famille) pour les engager à se comporter en usagers de l'institution scolaire, à faire valoir leurs droits et composer leurs tactiques...quitte à accepter de courir certains risques immédiats (comme s'éloigner du domicile familial et de ses réseaux de proximité) pour accéder à une offre plus distante mais plus attractive.

APPORTS OU IMPACTS POTENTIELS

Si l'orientation a été très largement documentée d'une manière générale, en revanche la question des élèves en situation de handicap – en particulier ceux soutenus par une Uli – était jusqu'alors peu investiguée. En mobilisant une méthode mixte (statistique et qualitative), en croisant les regards disciplinaires, l'étude TrajUlis articule les trois niveaux d'interprétation que sont les élèves, les professionnels et les établissements dans leur contexte.

Ses résultats invitent à mettre l'accent sur la reconnaissance professionnelle des coordonnateurs Ulis, dont la mission d'enseignant-ressource devrait prendre son plein sens par une association plus systématique à l'enseignement en classe de référence. Il conviendrait aussi que les chefs d'établissement affirment un soutien social et politique explicite des orientations inclusives de l'établissement, à commencer par leur affichage dans le projet d'établissement et l'évaluation de leurs effets sur les compétences des élèves accompagnés par l'Uli, et plus largement sur le climat d'établissement. TrajUlis met aussi en lumière la nécessité d'une vigilance institutionnelle accrue sur la transition collège-lycée, qui constitue certes un moment de particulière vulnérabilité pour ces élèves, mais qui n'est pas sans risque pour la population scolaire dans son ensemble.

Abstract

[TrajUlis]

[BUISSON-FENET Hélène

BROSSAIS Emmanuelle

CAPDEVIELLE Valérie

CHEVALLIER-RODRIGUES Emilie

COURTINAT-CAMPS Amélie

DE LEONARDIS Myriam

GASPARINI-FLACHAT Rachel

MARX Lisa

SAUNIER Déborah

SAVOURNIN Florence

TOULLEC Marie]

CONTEXT

The inclusion of pupils with disabilities in mainstream schools has been on the political agenda in most Western countries since 2000. In France, work by the Direction de l'évaluation, du pilotage et de la prospective (DEPP) shows that, in quantitative terms, it has made good progress, thanks in particular to the expansion of local units for school inclusion (Ulis) which, since 2015, have covered the entire curriculum up to the end of compulsory education. However, the figures conceal a variety of qualitative realities, and we still have a very patchy body of data on pupils attending school with the support of the Ulis system. At national level, the academic performance of these pupils is beginning to be investigated in more detail (DEPP, 2019); French data from the international Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey are also being used to support analyses of these pupils' sense of well-being at school, and to develop the theme of quality of life at school (CNESCO, 2017). However, to our knowledge, no overall analysis of the inequalities in the trajectories of these pupils attending school with the support of an Ulis scheme has yet been proposed.

OBJECTIVES

As some recent work has been done in this area on discontinuity of pathways (Bourdon, 2019, 2020), we would like to explore this further by targeting our investigation at the turning point which, for pupils in Ulis, is the end of compulsory education and its immediate aftermath.

The TrajUlis project thus aims to integrate three objectives:

- to provide longitudinal information on the diversity of pathways followed by pupils enrolled with the support of an Ulis-collège or an Ulis-lycée professionnel (continuities, breaks, bifurcations during the transition beyond compulsory education)
- to shed light on the variety of representations that young people and professionals in the schools surveyed develop with regard to the educational guidance of pupils with disabilities: what are their sources of information, what significance do they attach to the policy of educational inclusion as a whole and in the context in which it is situated, how do they appropriate it, and what trade-offs and dilemmas does this appropriation give rise to?
- to compare the way in which Ulis pupils are steered between contrasting configurations of schools in three different académies, in order to assess local differences in the intermediate regulation of inclusive secondary education.

METHODS

TrajUlis is based on a mixed methodology, combining on the one hand the analysis of secondary data from the three academies relating to the orientation of Ulis pupils at the end of collège, and the monitoring of a cohort of them (individual interviews) in each of the four establishments per academy over 2 years, during the transition from the end of 3ème to post-collège; on the other hand, a series of multi-professional focus groups for each of the 12 establishments, coupled with a series of interviews with Ulis coordinators alone.

MAIN RESULTS

Objective 1: The corpus of 173 secondary school pupils and vocational lycées in the TrajUlis database is consistent with national data on the profile of pupils admitted to Ulis provision: there is a majority of boys, young people who are more frequently in situations of social vulnerability (economic difficulties) and family vulnerability (single parenthood), and pupils who are more often behind in their studies, with a tendency to go into the least valued vocational training. However, longitudinal analysis of the trajectories of the pupils in the corpus, based on interviews with the coordinators, the pupils' experiences of guidance five profiles, ranging from the 'pragmatists' (involved in the construction of their career path, with a search for a match between their plans, the training on offer and the job market) to the 'disconnected' (no career plan, wishes too vague or even unrealistic). The transition that is the immediate post-college period is the legacy of both a trajectory of school socialisation trajectory experienced as a biographical ordeal marked by stigma, an experience of channelling one's desires that is often forced and a controlled projection of the future. Shared by these schoolchildren whom we met again after the 3rd year of secondary school, these three registers do not, however, produce the same effects on their progress in school, and give rise to different redefinitions of identity. Of the ten students we interviewed again, eight had gone on to a second year of vocational training (Bac Pro), four of whom had to redefine their initial project to bring it into line with their learning. These ten portraits reveal pathways where projections and curricula end up coming together, through successive often as a result of periods of in-company training, at the end of which the young secondary school students seem to be gradually reclaiming the decision-making process that parents and teachers have begun to design for them.

Objective 2: According to the professionals involved, the Ulis scheme enables secondary school pupils with special needs to be pupils like any others, i.e. to learn to comply with institutional requirements. Guidance support is thus based on the 'reality principle' in that it seeks to discourage the most ill-adapted aspirations for the future, by bringing them into line with likely destinies. It therefore involves working with secondary school pupils to help them gradually accept a course of study that often differs from the aspirations they may have expressed. Work placements and mini-work placements help to build up vocational training prospects for pupils and their families, but also to test the willingness of secondary school pupils to comply with the demands of the world of work. In addition, all the secondary school professionals we met expressed their lack of understanding of changes in the school system. They often say that they are powerless to help students with special needs make progress, regret that they lack the time to do so and, sometimes reluctantly, delegate the task of monitoring these students to Ulis coordinators. The many institutional changes to the

vocational pathway are causing them to lose their bearings and disrupting their practices, and inclusion is mostly seen as a nebulous concept imposed by obscure policies. The role of the coordinators in the educational teams working in the schools is seen as crucial. The 16 professionals interviewed do not always have sufficient resources or room for manoeuvre to respond to the paradoxical demands of their role, as shown by their difficulty in coordinating the sometimes divergent views of school heads, educational teams and families. The tensions between the requirements of mainstream schools and the specific needs of pupils with disabilities can only be overcome by day-to-day inventions that lead coordinators to 'tinker' with school guidance. The diversity of their conceptions of guidance is organised into three main groups linked to different visions of inclusive schooling and disability, which we have described as 'humanist' (emphasis on social inclusion), 'pragmatic' (emphasis on graduation) and - in the case of one of them - 'deficitarist' (emphasis on adapted vocational integration).

An analysis of the careers of 49 pupils highlights the extent to which the way in which guidance is appropriated differs between lower and upper secondary school, along four dimensions linked to their experience of inclusive education: the role of the Ulis system, peer sociability, family support, and representations of 'careers'. The ten pupils re-interviewed did not differ from the responses already recorded among their peers: their perception of schooling during this transition from collège to vocational lycée was positive, all the more so because it was accompanied by looser monitoring by the Ulis scheme. In both lower and upper secondary schools, work placements are very popular: they provide a reality check for what were previously very abstract ideas, even if they are not without their drawbacks; they enable students to capitalise on non-academic learning, which is taken into account in a type of diploma that values psycho-social skills.

Objective 3: Among the determinants of educational choice, the spatial distribution of educational provision appears to be predominant, particularly in rural and REP+ schools. These establishments face additional obstacles: in addition to the handicap, there is also the 'social handicap'. Students are guided by what is available, by their family history, by transport possibilities, by family resources, or by implicitly dedicated courses of study (certain CAPs and Ulis). Within the teams, collaborative working varies and the articulation of skills between teachers and headteachers is highly dependent on the type of relationship maintained by the Ulis coordinator/headteacher duo (Kilic, 2023). In some schools, the CEs rely entirely on the coordinators, who are supposed to be experts in the guidance of ESH pupils. In others, management staff (CEs or deputy CEs) play a more important role. The room for manoeuvre that schools give themselves in the area of opportunity offered to pupils is expressed differently, depending on the collective orientation of the professional knowledge that constitutes so many levers in the service of the guidance process. The way in which school teams mobilise these levers produces environments that are more or less 'enabling'. In the face of these school logics at work, the coordinators reveal different positions and the nature of their activities should not be analysed solely through the prism of clearly identified academic policies. The Ulis coordinators from urban REP+ collèges said that they encountered greater resistance in their immediate professional environment; the Ulis coordinators from rural collèges said that they were trying to adapt to the narrowness of the local market; as for the Ulis coordinators working in public schools, they had to deal more frequently with stereotypes about disability and a school culture that was sometimes

not very inclusive. They unanimously stress the central role of work placements in guidance. Faced with the limitations of the education system, they act as critical mediators.

The trajectories of the 173 pupils in the TrajUlis database show a diversity of practices and uses of the same Ulis scheme, with personal interpretations, retranslations and adjustments to the initial plans. The journeys also bear the mark of local contexts. They show the extent to which, depending on the type of support and the dialogue with parents on the subject, the emphasis is placed on individual abilities or on the perception of obstacles in the environment. Schoolchildren find more or less resources in those around them (teachers, especially coordinators, but also families) to encourage them to behave as users of the educational institution, to assert their rights and devise their tactics... even if it means accepting to run certain immediate risks (such as moving away from the family home and its local networks) in order to access a more distant but more attractive offer.

OUTCOMES OR POTENTIAL IMPACTS

While guidance has been widely documented in general terms, the issue of pupils with disabilities - in particular those supported by an Ulis - has been little investigated until now. Using a mixed method (statistical and qualitative), and crossing disciplinary perspectives, the TrajUlis study articulates the three levels of interpretation: pupils, professionals and schools in their context.

Its results suggest that emphasis should be placed on the professional recognition of Ulis coordinators, whose mission as resource teachers should be given full meaning by more systematic involvement in teaching in the reference class. It would also be advisable for school heads to affirm explicit social and political support for the school's inclusive policies, starting with their inclusion in the school project and the evaluation of their effects on the skills of the pupils supported by the Ulis, and more broadly on the school climate. TrajUlis also highlights the need for greater institutional vigilance regarding the transition from lower to upper secondary school, which is certainly a particularly vulnerable time for these pupils, but not without risk for the school population as a whole.

Synthèse longue

L'ORIENTATION SCOLAIRE DES ELEVES SOUTENUS PAR LE DISPOSITIF ULIS EN FIN DE TROISIEME : CONTINUITES DES PRATIQUES ET DES REPRESENTATIONS, DISCONTINUITES DES PARCOURS ?

BUISSON-FENET Hélène / Triangle (UMR 5206)

AAPG Autonomie 2020

COURTINAT-CAMPS Amélie / LPS-DT - A 1697
 SAVOURNIN Florence / EFTS – UMR 122
 TOULLEC Marie / CREN – EA 2661

[« Modalité du projet](#)
[Projet de recherche complet](#)
[Modalité du projet »](#)

Messages clés du projet

- Au collège comme au lycée professionnel, les élèves accompagnés par une Ulis expriment davantage qu'un sentiment de satisfaction : cette expérience d'accompagnement au long terme étaye non seulement leurs compétences de base, mais les renforce dans leur estime de soi. Ce sentiment contraste avec le constat statistique d'un devenir scolaire disqualifié et d'une insertion professionnelle difficile.
- Les coordonnateurs Ulis sont les acteurs-clé non seulement de la scolarisation, mais aussi de l'orientation des élèves soutenus par le dispositif – ce qui questionne sur les modalités de fonctionnement d'une « école inclusive », où l'orientation relève des missions du professeur principal quels que soient les élèves.
- Si l'étude TrajUlis ne permet pas d'observer « d'effet académie » ni sur les pratiques professionnelles, ni sur les expériences scolaires des élèves, ni sur leurs parcours post-3^{ème}, en revanche elle souligne un « effet établissement » qui passe par des dynamiques collectives plus ou moins soutenantes.

Contexte et objectifs :

La scolarisation des élèves en situation de handicap à l'école ordinaire s'impose depuis les années 2000 sur l'agenda politique de la plupart des pays occidentaux. En France, les travaux de la Direction de l'évaluation, du pilotage et de la prospective (DEPP) montrent qu'elle est quantitativement allée bon train, en particulier grâce à l'expansion des unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis) qui concernent, depuis 2015, l'ensemble du cursus jusqu'à la fin de l'enseignement obligatoire. Cependant, les chiffres recouvrent des réalités qualitatives variées et nous disposons d'un corpus de données encore très parcellaires sur les élèves scolarisés avec l'appui du dispositif Ulis. À l'échelle nationale, les performances scolaires de ces élèves commencent à faire l'objet d'une investigation plus précise (DEPP, 2019) ; les données françaises de l'enquête internationale *Health Behaviour in School-aged Children*

(HBSO) permettent également de nourrir les analyses sur le sentiment de bien-être au collège de ces élèves, et de développer la thématique de la qualité de vie à l'école (CNESCO, 2017). En revanche, à notre connaissance, aucune analyse d'ensemble sur les inégalités de trajectoires de ces élèves scolarisés avec l'appui d'un dispositif Ulis n'a encore été proposée. Quelques travaux récents ayant été initiés en ce sens sur les discontinuités de parcours (Bourdon, 2019, 2020), nous souhaitons creuser ce sillon en ciblant notre enquête sur le *turning point* que constitue, pour les élèves scolarisés en Ulis, la fin de l'enseignement obligatoire et ses suites immédiates.

Le projet TrajUlis vise ainsi à intégrer trois objectifs :

- renseigner dans une perspective longitudinale la diversité des parcours des élèves scolarisés avec l'appui d'une Ulis-collège ou d'une Ulis-lycée professionnel (continuités, ruptures, bifurcations lors de la transition vers l'au-delà de l'enseignement obligatoire)
- éclairer la variété des représentations que les jeunes comme les professionnels dans les établissements scolaires enquêtés développent à l'égard de l'orientation scolaire des élèves en situation de handicap : quelles sont leurs sources d'information, quelles significations accordent-ils à la politique d'inclusion scolaire dans son ensemble et en contexte situé, comment se l'approprient-ils, à quels arbitrages et à quels dilemmes cette appropriation donne-t-elle lieu ?

Méthodologie :

TrajUlis s'appuie pour ce faire sur une méthodologie mixte, combinant d'une part une exploitation de l'enquête Génération 2017 du CEREQ ; d'autre part une analyse de données secondaires des trois académies relatives à l'orientation des élèves Ulis à la fin du collège, et le suivi d'une cohorte d'entre eux (entretiens individuels) sur chacun des quatre établissements par académie sur 2 ans, pendant la transition fin de 3^{ème} - post-collège ; d'autre part, une série de focus-groupes pluri-professionnels pour chacun des 12 établissements, doublée d'une série d'entretiens auprès des seuls coordonnateurs Ulis.

Principaux résultats :

Objectif 1 : Renseigner dans une perspective longitudinale la diversité des parcours des élèves scolarisés avec l'appui d'une Ulis-collège ou d'une Ulis-lycée professionnel (continuités, ruptures, bifurcations lors de la transition vers l'au-delà de l'enseignement obligatoire)

Selon les professionnels des collèges des trois académies, l'orientation des élèves accompagnés par un dispositif Ulis doit être anticipée, dès la classe de 4^{ème} et parfois même dès la classe de 5^{ème}. La prise en compte des bonifications dans l'accès d'une filière de formation permet d'en faciliter l'obtention tout en risquant de créer des effets de stigmatisation. Quelques filières sont réservées à un nombre grandissant d'élèves en demande, générant de la frustration de la part des acteurs, des familles et des élèves. Au lycée professionnel, des réorientations sont possibles vers d'autres filières pour réajuster les projets professionnels des élèves à leur faisabilité. Il est également possible pour des élèves de prolonger leur scolarité en s'inscrivant dans un autre CAP ou en Bac Pro. Des projets de vie à plus long terme sont envisageables dans des établissements médico-sociaux ou des ESAT. Les acteurs expriment l'inadéquation entre l'énergie que demandent les ajustements personnalisés des parcours des élèves et les formations obtenues au regard de ce que souhaitent les élèves et leur famille. Les professionnels soulignent que les élèves accompagnés par un dispositif Ulis obtiennent généralement un diplôme (en grande

majorité un CAP). Ils ont donc acquis des compétences qui pourtant s'avèrent, selon eux, souvent insuffisantes pour qu'ils soient employables. L'insertion professionnelle est une préoccupation pour les professionnels qui déplorent un écueil d'importance : pour de nombreux élèves, la sortie du lycée est synonyme d'isolement social (Capdevielle et al, 2024).

Les coordonnateurs soulignent que les trajectoires des élèves accompagnés par une Ulys - documentées dans le chapitre suivant - sont façonnées par une tension constante entre prescriptions inclusives et contraintes structurelles. Les logiques d'affectation qui président à la répartition des élèves entre les différentes voies et filières de formation, ou encore la mobilité géographique contrainte d'un point de vue tant logistique (transports) que socio-affectif (angoisses parentales) conditionnent leurs choix d'orientation.

Toutefois la sédentarité supposée d'élèves qui « bougent peu », et dont le caractère casanier est aussi associé aux faibles ressources matérielles des familles, est en partie construite par la formation elle-même qui doit composer avec un lien renforcé entre école et entreprise (Tanguy, 2005) et cherche à s'ajuster à l'offre d'emploi local. C'est dès la « pré-professionnalisation » que dessinent les stages au collège, que les élèves intériorisent le « sens des limites géographiques » (Agnoux, 2023). Les attentes de mobilité - ou plutôt les regrets d'immobilité qu'expriment les coordonnateurs - apparaissent non seulement en décalage avec les pratiques d'orientation dans les classes populaires (Orange, 2010), mais aussi contradictoires avec le recrutement de proximité de certains LP situés dans des bassins où l'offre de formation est limitée, ce qui produit une forme d'assignation résidentielle à l'espace local.

Les coordonnateurs Ulys rencontrés soulignent également la rareté des dispositifs Ulys en lycée, ce qui oblige les élèves à privilégier des filières professionnelles au détriment d'autres aspirations. Cette orientation « imposée » s'accompagne parfois de réorientations successives au lycée pour ajuster les choix initiaux à la réalité des capacités des élèves. Certains élèves adoptent des stratégies de progression par étapes (ex. : cumul de CAP).

Le corpus des 173 collégiens et lycées professionnels de l'enquête TrajUlys est cohérent avec les données nationales sur le profil des élèves accueillis en dispositif Ulys. Il se caractérise par le fait qu'on retrouve une majorité de garçons, des jeunes qui sont plus fréquemment dans des situations de vulnérabilités sociales (difficultés économiques) et familiales (monoparentalité), ainsi que des élèves qui connaissent plus souvent des retards scolaires avec des orientations dans les formations professionnelles les moins valorisées.

Cependant l'analyse longitudinale des trajectoires des élèves du corpus met en lumière à partir des entretiens menés avec les coordonnateurs, des expériences variables d'orientation selon cinq profils, depuis les « pragmatiques » jusqu'aux « déconnectés ». Les « pragmatiques » s'investissent le plus dans la construction de leur orientation avec une recherche d'adéquation entre leur projet, l'offre de formation et le marché du travail. Dans cette catégorie les « localistes » cherchent d'abord la proximité géographique de la formation, les « décidés » visent d'abord un métier, les « constructifs » élaborent un projet professionnel en cours de formation. Les « déconnectés » se caractérisent par une absence de projet professionnel ou des souhaits trop flous voire irréalistes. Dans cette catégorie, les « naufragés » montrent peu d'investissement dans les activités d'orientation, ils subissent une orientation contrainte et les « décrocheurs », souvent absentéistes et sans projet professionnel, résistent à une orientation professionnelle non voulue et vécue comme disqualifiante.

Par ailleurs, pour les élèves accompagnés par une Ulis, la transition que constitue l'immédiat post-collège est l'héritage à la fois d'une trajectoire de socialisation scolaire vécue comme une épreuve biographique sous le sceau du stigmat, d'une expérience souvent contrainte de canalisation des désirs, et d'une projection d'avenir sous contrôle. Partagés par ces collégiens que nous avons revus post-3^{ème}, ces trois registres ne produisent pas cependant les mêmes effets sur leur cheminement en cours, et donnent lieu à différentes redéfinitions identitaires. Parmi les dix élèves ré-interrogés, huit ont intégré une seconde Bac Pro – dont cinq sur leur 1^{er} ou 2^{ème} vœu, deux une spécialité de CAP – dont l'un des deux décrochera dès le premier trimestre. Parmi les lycéens de Bac Pro, quatre ont dû redéfinir leur projet initial pour l'ajuster à leurs apprentissages. Loin d'être représentatif des trajectoires repérées depuis la base de données « Elèves » (partie 1), ces dix portraits donnent plutôt à voir des parcours où les projections et les cursus finissent par s'articuler par réajustements successifs, souvent au gré des périodes de formation en entreprise à l'issue desquels les jeunes lycéens semblent se réapproprier progressivement le processus de décision que parents et enseignants ont commencé à dessiner pour eux.

Objectif 2 : Éclairer la variété des représentations que les jeunes comme les professionnels dans les établissements scolaires enquêtés développent à l'égard de l'orientation scolaire des élèves en situation de handicap : quelles sont leurs sources d'information, quelles significations accordent-ils à la politique d'inclusion scolaire dans son ensemble et en contexte situé, comment se l'approprient-ils, à quels arbitrages et à quels dilemmes cette appropriation donne-t-elle lieu ?

Les collectifs professionnels travaillent à construire ce qu'ils nomment une « orientation scolaire réaliste » à l'égard des élèves accompagnés par un dispositif Ulis. Les acteurs scolaires doivent tenir deux objectifs qui semblent contradictoires : celui de la gestion des flux, qui vise à répartir les élèves entre les différentes formations et celui du respect du projet individuel de l'élève, tel qu'il est défini par la loi d'orientation de 1989.

Au collège, comme pour les dispositifs-relais (Millet et Thin, 2012, p. 130), il s'agit « d'ajuster les espérances, de normaliser les dispositions ». Le dispositif Ulis permet d'assurer aux collégiens une « raison sociale » leur permettant d'être des élèves comme les autres, c'est-à-dire d'apprendre à correspondre aux exigences institutionnelles. L'accompagnement à l'orientation repose ainsi sur le « principe de réalité » en ce qu'il cherche à décourager les aspirations d'avenir les moins ajustées, en les conformant aux destinées probables. Il suppose de ce fait un travail avec les collégiens pour qu'ils acceptent progressivement une formation qui, souvent, diffère des aspirations qu'ils ont pu exprimer. Les stages et mini-stages permettent de construire des perspectives de formation professionnelle pour les élèves et leur famille, mais aussi d'éprouver les dispositions des collégiens à se conformer aux exigences du monde du travail.

Tous les professionnels des lycées rencontrés disent leurs incompréhensions des évolutions du système scolaire. Les nombreuses modifications institutionnelles de la voie professionnelle occasionnent des pertes de repères, perturbent leurs pratiques et l'inclusion est majoritairement vue comme une nébuleuse imposée par des politiques obscures. Un risque existe alors, celui du retour du refoulé, avec la stabilisation des catégorisations et des stigmatisations au détriment de perspectives d'actions transformatrices (Plaisance, 2014, p. 28), mais aussi des diversités revendiquées et niées à la fois (Fraser, 2005, p.21, cité par Macaire, 2024, p.86). Ainsi, les acteurs des lycées professionnels, en particulier les

enseignants, portent un regard assez critique sur les dynamiques inclusives à l'œuvre aujourd'hui. Ils se disent en effet souvent démunis pour faire progresser les élèves en SH, regrettent de manquer de temps et délèguent aux coordonnateurs d'Ulis, parfois à regret, le suivi de ces élèves.

Dans tous les établissements enquêtés, collèges comme lycées, le rôle de ces coordonnateurs Ulis apparaît essentiel. C'est celui ou celle sur qui tout repose : orientation, relation avec les familles, stages, bon déroulement du parcours scolaire et de la scolarisation dans les classes de référence.

L'analyse des éléments biographiques montre une grande hétérogénéité des parcours des coordonnateurs Ulis, influencés par des déterminants personnels, institutionnels mais aussi contextuels. Ils viennent d'horizons variés, incluant le 1er et 2nd degrés, des SEGPA, IME ou encore des parcours dans l'enseignement général ou technologique. Certains ont choisi leur poste par conviction, tandis que d'autres y sont arrivés par opportunité ou nécessité (affectation d'office, stratégie de carrière). Les expériences dans le dispositif sont donc diversifiées, en termes d'ancienneté et d'expertise spécifique : ils ont entre 3 et 35 ans d'expérience dans l'éducation et de 1 à 11 ans en tant que coordonnateurs Ulis. Certains se sont spécialisés dans des outils numériques ou pédagogiques (p.ex., les livres audio, ...), d'autres dans la préparation à l'orientation professionnelle (p.ex., stages, partenariats locaux...). Leur engagement dans la fonction de coordonnateur Ulis est souvent l'aboutissement d'un parcours réfléchi mais progressif. La majorité des coordonnateurs rencontrés sont arrivés sur leur poste après une carrière dans l'enseignement ou l'éducation spécialisée. Beaucoup ont décidé de se tourner vers les dispositifs Ulis par envie d'accompagner les élèves à besoins spécifiques et de retrouver du sens dans leur métier. La plupart ont obtenu des certifications ou diplômes spécialisés (CAPPEI, 2CA-SH, CAPA-SH, CAPSAIS) pour s'adapter aux besoins des élèves soutenus par une Ulis.

La diversité de leurs conceptions de l'orientation s'organisent en trois grands ensembles articulés à des visions de l'école inclusive et du handicap différents, que nous avons qualifiées d'humaniste, de pragmatique et de déficitariste. L'orientation la plus partagée semble être une **orientation « pragmatique »**, centrée sur les réalités institutionnelles (déficit de places, saturation des dispositifs, manque de temps pour coordonner les équipes, éloignement des dispositifs médico-sociaux, etc.), les capacités "mesurables" des élèves et les contraintes locales. Ces coordonnateurs tentent d'aménager leur accompagnement entre une logique comptable d'affectation des élèves et une logique d'accompagnement de leurs projets. Il en résulte un allongement des parcours pour renforcer la diplomation, voire tenter la poursuite d'études. **L'orientation « humaniste »** vise à concilier aspirations, capacités et besoins des élèves tout en valorisant leurs potentialités et en promouvant leur inclusion sociale. Le handicap est considéré à partir d'une lecture en « positif » comme une vulnérabilité parmi d'autres. Ces coordonnateurs mettent l'accent sur l'autonomie des élèves et la lutte contre le « handicap social » et les discriminations. Cette orientation donne priorité à une logique de parcours de vie sur la recherche d'une relation formation-emploi.

L'orientation « déficitariste » se fonde sur une conception qui considère le handicap comme une limite inhérente à l'élève, que des compensations ne suffiront pas à annuler. L'inclusion en milieu ordinaire est perçue comme un palliatif qui retarde une insertion limitée à l'insertion sociale et l'emploi adapté. En rupture avec la prescription inclusive, cette orientation s'inscrit dans un paradigme ségrégatif en pensant l'orientation de manière univoque, uniquement vers le milieu protégé. Cette posture n'est présente que chez un seul coordonnateur parmi les 16 que nous avons rencontrés. Le point de vue de ce professionnel

témoigne de la fragilité de l'idéal inclusif qui en définitive peut ne pas être porté par tous les professionnels alors même que leur fonction l'exigerait. Elle montre les tensions entre aspirations à la normalisation et reconnaissance des besoins différenciés dans les trajectoires d'orientation des élèves soutenus par une Ulis.

Ces professionnels ne disposent pas toujours des moyens et des marges de manœuvre suffisantes pour répondre aux injonctions paradoxales de leur mission, comme le montre leur difficulté à coordonner les visions parfois divergentes des chefs d'établissement, des équipes éducatives et des familles. Les tensions entre les exigences de l'école ordinaire et les besoins spécifiques des élèves en situation de handicap ne peuvent être surmontées qu'à partir d'inventions du quotidien qui conduisent les coordonnateurs à endosser, pour une majorité d'entre eux, « la figure du bricoleur » (Levi-Strauss, 1962).

L'analyse des carrières des élèves menée à partir d'entretiens collectifs réalisés auprès de 23 collégiens et de 25 lycéens souligne combien les rapports subjectifs et les appropriations de l'orientation diffèrent entre le collège et le lycée, selon quatre dimensions en lien avec leur expérience de l'inclusion scolaire. Les élèves décrivent le dispositif Ulis comme une aide ambivalente, perçue comme protectrice, étayante quant à l'accompagnement dans les apprentissages et la scolarité mais en même temps présentant un risque de stigmatisation et de limitation de l'autonomie - d'ailleurs davantage pointé par les lycéens que par les collégiens. La sociabilité entre pairs est vécue comme plus difficile au collège, lieu d'évaluation, de sélection, avec une moindre maturité des élèves, alors que le lycée professionnel est décrit comme un contexte plus serein sur le plan des interactions entre pairs qui partagent certaines difficultés d'apprentissage et qui sont confrontés aux mêmes enjeux d'orientation professionnelle (passion pour un métier mais aussi expérience partagée d'un sentiment de relégation en filière professionnelle). Le soutien familial semble déterminant au collège comme au lycée : les élèves accompagnés par une Ulis perçoivent le rôle de leurs parents, voire de leur fratrie, davantage comme une aide à construire leur projet que comme une injonction pressante à choisir un métier prédéfini.

L'orientation apparaît comme un processus au cours duquel les élèves soutenus par une Ulis « apprennent à savoir ce qu'ils veulent » (Mazouz, 2014), à hiérarchiser leurs envies et à verbaliser leurs volontés et leurs capacités, de façon à ajuster leurs souhaits de métiers exprimés au collège à la possibilité de les réaliser, quitte à les modifier en acceptant de nouvelles perspectives plus « réalistes » dans le cadre du lycée professionnel. À ce titre, les stages d'observation au collège et les périodes de formation professionnelle de formation en lycée professionnel constituent des moments de confrontation avec la réalité du métier, appréciés par les élèves et qui leur permettent de consolider ou de réorienter les objectifs professionnels et de les entraîner à des compétences sociales professionnellement utiles. Les dix élèves ré-interrogés ne dérogent pas aux réponses déjà enregistrées auprès de leurs camarades : leur perception de la scolarité lors de cette transition collège-lycée professionnel est positive, à l'exception de ceux, pour qui l'établissement d'affectation n'est pas celui qu'ils avaient espéré, indépendamment de la spécialité demandée. Cette expérience scolaire est d'autant plus satisfaisante qu'elle s'accompagne d'un suivi plus lâche par le dispositif Ulis, ce qui confère un espace de liberté où d'autres enjeux que les savoirs scolaires peuvent s'exprimer, ce qui n'est pas sans engendrer de nouvelles difficultés dans les apprentissages puisque les lycéens sont moins étayés voire moins « protégés » de conditions de vie de classe parfois éprouvantes. Selon eux, si l'orientation scolaire au collège avait pu reposer essentiellement sur l'accompagnement du coordonnateur Ulis, en lycée s'y substitue l'enjeu de la diplomation qui apparaît parfois comme un objet de grande anxiété. À

ce titre, les stages en entreprises sont plébiscités. D'une part, parce qu'ils confrontent à la réalité des représentations jusque là très abstraites – et même s'ils ne sont pas dépourvus de déconvenues, ils permettent de mettre des mots et des situations sur les difficultés que les jeunes peuvent éprouver sans toujours s'en saisir. D'autre part, ils permettent de capitaliser sur des apprentissages non-académiques, pris en compte dans un type de diplomation qui valorise les compétences psycho-sociales.

Objectif 3 : comparer la fabrication de l'orientation des élèves soutenus par une Ulis entre des configurations contrastées d'établissements scolaires situés dans trois académies distinctes, pour évaluer les différences locales de régulation intermédiaire de l'enseignement secondaire inclusif.

Parmi les déterminants de l'orientation, la distribution spatiale de l'offre de formation apparaît prépondérante en particulier dans les établissements ruraux et en REP+. Ces établissements sont en effet confrontés à des obstacles supplémentaires : à la situation de handicap, s'ajoute le « handicap social ». On s'oriente en fonction de ce qui est disponible, en fonction de l'histoire familiale, en fonction des possibilités de transport, des moyens des familles ou à cause de filières et dispositifs implicitement dédiés (certains CAP et Ulis). Les chefs d'établissement évoquent peu souvent le dispositif Ulys quand ils présentent les projets d'établissement et pour eux, l'éthique inclusive manque de traduction en acte. Le dispositif est conçu comme une « aide liée à la déficience », plutôt que dans une « logique de mise en compétence tournée vers la concrétisation de droits individuels » (Ebersold et Feuilladiou, 2022) ou du droit d'être élève à travers l'accès aux savoirs (Feuilladiou, 2020).

Dans les équipes, le travail collaboratif est variable et l'articulation des compétences entre enseignants et chef d'établissement est fortement dépendante du type de relation qu'entretient le duo coordonnateur Ulys-chef d'établissement (Kilic, 2023). Dans certains établissements, les CE s'en remettent entièrement aux coordonnateurs, supposés être experts de l'orientation des élèves ESH. Dans d'autres, les personnels de direction (CE ou adjoint) prennent une place plus importante.

Comment un établissement scolaire met-il en œuvre sa « croyance » dans la capacité d'élèves reconnus comme « cognitivement fragiles » à réaliser leur projet ? On observe que les différents établissements (collèges et lycées) conduisent un travail coordonné de « production d'une orientation réaliste ». Lors des focus-groups, les acteurs échangent dans une sorte de *chorégraphie argumentaire* (Sotirov, 2024, p. 149) sans qu'apparaissent de désaccords majeurs quant à l'orientation, la diplomation et l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap. La marge de manœuvre que se donnent les établissements dans l'espace d'opportunité proposés aux élèves se décline cependant différemment. Ces différentes déclinaisons correspondent à des orientations collectives de savoirs professionnels qui constituent autant de leviers au service de la fabrique de l'orientation :

- être vigilant à ne pas fonctionner collectivement sur des attributions stéréotypiques d'incompétence des élèves ;
- rendre socialement désirables par le collectif enseignant les apprentissages de ces élèves (et pas seulement leur intégration sociale dans l'établissement...) ;
- faciliter l'accès de ces élèves à une offre de formation non ségrégée (aide à la mobilité, bonus pour l'inscription en internat...) ;

- tisser tout au long de la 4^{ème}-3^{ème} une continuité et une cohérence d'accompagnement lors de la transition collège-lycée ;
- aménager cet accompagnement jusqu'en entreprise (coopération étroite entre tuteur et coordonnateur Ulis).

La manière dont les équipes des établissements scolaires mobilisent ces leviers produit des environnements plus ou moins capacitants.

Nous avons rencontré des coordonnateurs exerçant dans des établissements relevant de systèmes éducatifs (public - privé) et contextes territoriaux hétérogènes (zones urbaines REP+, territoires ruraux). Un premier constat concerne l'organisation des dispositifs Ulis dans lesquels ils interviennent. Si le fonctionnement du dispositif au sein des collèges apparaît relativement standardisé, il n'en va pas de même pour les Ulis Pro en lycée qui ont des configurations plus diversifiées (dispositifs « Hors les murs », accompagnement renforcé, Ulis SAS, Ulis de détermination). Face à ces logiques d'établissements à l'œuvre, les coordonnateurs sont amenés à développer une activité qui se fonde avant tout sur leur itinéraire de formation personnel et la manière dont ils conçoivent l'orientation, les missions de l'école inclusive et la situation de handicap de leurs élèves. Ainsi les différences de postures et la nature des activités qui sont les leurs ne sont pas à analyser au seul prisme de politiques académiques bien identifiées.

Quelques spécificités relatives à ces contextes de formation émergent néanmoins : les coordonnateurs Ulis de collèges urbains REP+ disent rencontrer des résistances plus fortes dans leur environnement professionnel immédiat ; les coordonnateurs Ulis de collèges ruraux indiquent devoir pallier l'éloignement géographique en développant des ressources locales. Ils tentent de s'adapter à l'étroitesse du marché local ; quant aux coordonnateurs Ulis exerçant en établissements privés, ils ont plus fréquemment à faire face à des stéréotypes sur le handicap et à une culture d'établissement parfois peu inclusive. Les coordonnateurs Ulis soulignent unanimement le rôle central des stages dans la découverte des métiers, permettant aux élèves d'affiner leurs choix - ce qui n'empêche pas l'existence des préjugés ou une mauvaise information sur certaines filières, qui peuvent générer des désillusions éprouvantes pour les élèves.

Leur capacité à mobiliser des réseaux (MDPH, Mission Locale, entreprises) et à s'appuyer sur des stratégies informelles (ex. : absence de mention du dispositif Ulis dans certains dossiers) illustre leur créativité face aux limites du système éducatif. Ils agissent comme des médiateurs critiques, et se confrontent à quatre obstacles institutionnels et sociaux qu'on peut repérer dans leurs discours :

-
- Le regard porté sur l'Ulis dans l'établissement et les difficultés du travail en équipe : de nombreux coordonnateurs ont rencontré des résistances de la part des équipes pédagogiques à l'implantation des dispositifs Ulis, notamment dans les collèges et lycées urbains REP+ mais aussi les collèges privés. Le rôle des chefs d'établissement n'est pas toujours le même : certains coordonnateurs louent une collaboration étroite avec leur direction, tandis que d'autres évoquent un manque de reconnaissance ou de soutien institutionnel de leur part. Ceux qui disent bénéficier d'une direction engagée pour l'inclusion rapportent une meilleure acceptation des dispositifs inclusifs et une évolution des mentalités des équipes pédagogiques.
 - Les représentations de l'inclusion : certains établissements avaient des idées préconçues sur l'inclusion voire une vision parfois « archaïque », limitant l'inclusion des élèves soutenus par l'Ulis à des matières perçues comme moins académiques.

- La participation des familles : plusieurs coordonnateurs font part également de la difficulté de travailler avec certains parents, parfois peu sensibilisés à l'inclusion ou inquiets pour l'avenir de leurs enfants.
- Tous indiquent collaborer avec des partenaires internes (que ce soit les professeurs principaux, le.la PsyEN, l'AESH) et externes (p.ex., avec des acteurs médico-sociaux), mais la qualité et l'intensité de ces partenariats varient selon les établissements.

Les trajectoires des 173 élèves de TrajUlis témoignent d'une diversité de pratiques et d'usages d'un même dispositif Ulis, avec des interprétations personnelles, des retraductions, des ajustements par rapport aux projets initiaux. Mais ces trajectoires tiennent aussi à la fabrication socio-institutionnelle de l'orientation dont la temporalité et les modalités diffèrent entre le collège où l'on trouve davantage d'élèves « déconnectés » et le lycée qui offre une agentivité plus importante aux élèves et qui regroupe davantage de « pragmatiques ». C'est enfin au niveau de l'établissement que se joue cette fabrication : l'hétérogénéité des pratiques et des représentations des professionnels, l'offre de formation, l'appui possible sur les ressources des familles contribuent à augmenter la proportion d'élèves « pragmatiques » ou « déconnectés ».

Par ailleurs les parcours portent la marque des contextes locaux : Alejandro a dû adapter un projet professionnel pourtant précis à la spécialité différente que propose le lycée d'affectation obtenu, Amir intègre le seul établissement proposant un Baccalauréat Métiers de l'électricité et environnements connectés disposant d'un dispositif Ulis dans la métropole et il s'agit d'un établissement régional d'enseignement adapté relevant du secteur médico-social et non de l'Éducation nationale... En outre les parcours donnent à voir combien, en fonction du type d'accompagnement et du dialogue avec les parents à ce sujet, l'accent est mis sur les capacités individuelles ou sur la perception des obstacles de l'environnement. Les collégiens trouvent ainsi plus ou moins de ressources dans leur entourage (coordonnateurs, enseignants mais aussi familles) pour les engager à se comporter en usagers de l'institution scolaire, à faire valoir leurs droits et composer leurs tactiques...quitte à accepter de courir certains risques immédiats (comme s'éloigner du domicile familial et de ses réseaux de proximité) pour accéder à une offre plus distante mais plus attractive. Les deux collèges privés, qui soit externalisent les élèves accompagnés par l'Ulis vers le médico-social (cas de Chèvrefeuille), soit les canalisent vers une offre étroite du même secteur d'enseignement (cas de Jasmin d'où provient Amélie), procèdent ici à l'envers du collège Glycine (d'où proviennent Malika et Amir), sans pour autant que les contextes socio-spatiaux soient similaires.

Apports potentiels :

Si l'orientation a été très largement documentée d'une manière générale, en revanche la question des élèves en situation de handicap – en particulier ceux soutenus par une Ulis – était jusqu'alors peu investiguée. En mobilisant une méthode mixte (statistique et qualitative), en croisant les regards disciplinaires, l'étude TrajUlis articule les trois niveaux d'interprétation que sont les élèves, les professionnels et les établissements dans leur contexte.

Ses résultats invitent à mettre l'accent sur la reconnaissance professionnelle des coordonnateurs Ulis, dont la mission d'enseignant-ressource devrait prendre son plein sens par une association plus systématique à l'enseignement en classe de référence. Il conviendrait aussi que les chefs d'établissement affirment un soutien social et politique

explicite des orientations inclusives de l'établissement, à commencer par leur affichage dans le projet d'établissement et l'évaluation de leurs effets sur les compétences des élèves accompagnés par l'Ulis, et plus largement sur le climat d'établissement. TrajUlis met aussi en lumière la nécessité d'une vigilance institutionnelle accrue sur la transition collège-lycée, qui constitue certes un moment de particulière vulnérabilité pour ces élèves, mais qui n'est pas sans risque pour la population scolaire dans son ensemble.

Perspectives de recherche :

L'appariement entre différentes catégories d'établissements (publics ou privés, urbains ou ruraux, situés en REP+ ou en centre-ville) s'avère peu signifiant pour rendre compte des différentes modalités d'appropriation de la prescription inclusive et de l'orientation des coordonnateurs Ulis rencontrés. Ces catégories descriptives, utiles à l'exposition des résultats, peinent à rendre compte des situations vécues par les coordonnateurs Ulis et de leurs expériences de travail. D'autres facteurs, tels que la dynamique interne des établissements ou les capacités d'adaptation des équipes éducatives, jouent un rôle peut-être plus crucial. Par ailleurs nos analyses montrent la centralité du rôle professionnel du coordonnateur, mais ne permettent pas de repérer l'importance des mécanismes décisionnels dans la production d'orientations scolaires différenciées voire inégales (Herbaut, 2024).

Un prolongement de l'enquête pourrait consister à « tracer » plus finement et sur une période plus longue la dynamique globale des établissements en matière d'inclusion scolaire, sur le modèle de l'enquête doctorale de J. Cayouette-Remblière (2016) : l'analyse de discours, prédominante dans TrajUlis, pourrait dès lors être complétée à la fois par une "statistique ethnographique" permettant de reconstituer deux ou trois cohortes d'élèves accompagnés par une Ulis à partir de leurs dossiers scolaires, et par une observation filmée des événements institutionnels (conseils de classe, ESS, rencontres d'orientation active, rendez-vous de stages et PFMP) qui scandent leurs trajectoires scolaires. Développée à l'échelle de chaque établissement, une telle approche par méthodes mixtes permettrait de mieux saisir la complexité des dynamiques collectives et des logiques locales. Elle offrirait une vision plus nuancée des interactions entre professionnels, et enrichirait également la compréhension des obstacles persistants à "l'école inclusive".

En particulier l'analyse longitudinale des parcours des élèves accompagnés par une Ulis demande à être explorée plus systématiquement avec des bases de données plus importantes que ce que nous avons pu faire dans la recherche TrajUlis. En effet, l'entrée par la scolarisation en Ulis est encore peu analysée et ne permet pas à grande échelle de saisir les parcours scolaires puis professionnels des élèves accompagnés par une Ulis. Nous avons pu, avec nos données, identifier des caractéristiques du rapport à la scolarisation et l'orientation des collégiens et des lycéens. Cependant, le nombre relativement réduit d'élèves (173 élèves sur 3 académies) et les difficultés à obtenir des informations longitudinales sur les parcours scolaires ne nous a pas permis de proposer des analyses plus poussées que des statistiques descriptives. Une base de données plus importante autoriserait notamment de tester des corrélations et peut-être de mettre en évidence un effet "politique académique" sur les parcours scolaires des élèves accompagnés par une Ulis.

Par ailleurs, l'analyse du vécu des carrières scolaires par les élèves du dispositif Ulis comparé à celui des élèves du secondaires en général gagnerait à être approfondie au-delà des éléments que nous avons pu récolter autour de la question de l'orientation. On peut se demander notamment si les comportements moins contestataires des élèves accueillis dans le dispositif Ulis à l'égard des adultes des établissements ne s'expliquent pas au moins partiellement par des relations plus personnalisées développées par les professionnels veillant à leur inclusion scolaire ? Ces comportements plus conciliants dans les relations avec les professionnels des établissements peuvent-ils être interprétés comme le résultat d'un conformisme à l'égard de la vie scolaire de la part de jeunes qui se sentent à la frontière de la scolarité ordinaire, dans un contexte social où l'accès au diplôme est devenu un signal essentiel de la normalité et de l'insertion sociale ?

Enfin une analyse des parcours qui met l'accent sur le rapport à l'école et le métier d'élève permet de commencer à nourrir la critique du « modèle linéaire général » de reproduction sociale, cher à la sociologie classique des inégalités scolaires (Abbott, 2011). Toutefois en s'arrêtant aux portes de l'école, TrajUlis passe sous silence l'environnement familial et la dynamique des relations intergénérationnelles. Or les parcours individuels ne sont pas façonnés par la seule histoire des individus, mais aussi par ceux de la génération précédente selon les normes, valeurs et pratiques de cette génération : Tristan Poullaouec (2019) y insiste à travers la méthode des « portraits de familles », en s'intéressant à la manière dont les familles populaires reportent leurs déceptions scolaires intimes sur les projections scolaires qu'elles adressent à leurs enfants. D'un point de vue épistémologique, TrajUlis invite, dans ses limites mêmes, à inscrire une recherche ultérieure qui la compléterait dans le paradigme du *life course* (Elder, 1985) en considérant l'histoire familiale autour de l'école et du handicap et la dynamique des relations à travers le temps. Car un dilemme noue ces relations parents-enfants : dans une histoire longue des familles populaires à l'égard de l'école qui a fait muter les pratiques de résistance à la coercition de la norme scolaire vers des pratiques de reconnaissance des bienfaits du diplôme, l'injonction à l'autonomisation peut entrer en contradiction avec la compensation et l'habitude des parents à prendre la place de leur progéniture jugée incompétente, parce que vulnérable. La situation de handicap comme épreuve de socialisation – pas seulement pour le jeune notifié, mais pour sa famille proche – nécessite non seulement de s'intéresser à l'épaisseur temporelle des phénomènes (comme l'initie TrajUlis) mais aussi de se pencher sur l'imbrication entre les différentes sphères de la vie sociale dont l'école n'est qu'une partie.

15 principales références bibliographiques :

- Capdevielle, V., Savournin, F., Brossais, E., Chevallier-Rodrigues, E., Courtinat-Camps, A., de Léonardis, M., & Lespine, L. (2022). *Sécuriser les transitions professionnelles en milieu ordinaire d'élèves de lycées professionnels en situation de handicap intellectuel et psychique. Les Ulis pro au cœur des dispositifs et des pratiques d'accompagnement*. Fondation Internationale de Recherche Appliquée sur le Handicap (FIRAH). <https://hal.science/hal-04191297>
- Cayouette-Remblière, J. (2016). *L'école qui classe : 530 élèves du primaire au bac*. PUF.
- Chevallier-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A., & De Léonardis, M. (2019). Modalités de scolarisation et estime de soi d'élèves en situation de handicap: *Bulletin de psychologie*, Numéro 564(6). <https://doi.org/10.3917/bupsy.564.0433>

- Duru-Bellat, M. (1988). *Le Fonctionnement De L'Orientation. Genèse des inégalités sociales à l'Ecole*. Delachaux et Niestlé.
- Ebersold, S., Plaisance, E. Zander, C. (2015). Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. [Rapport de recherche] Conseil national d'évaluation du système scolaire-CNESCO, Conférence de comparaisons internationales.
- Eideliman, J.-S., & Lansade. (2022). *L'enquête handicapée ? Enquêter auprès de jeunes dits handicapés mentaux ou ayant des troubles psychiques : Entre bricolage et modestie méthodologique*. Presses universitaires de la méditerranée. <https://journals.openedition.org/edso/22336>
- Gilles, M. ,Maillard, F. & Brucy G. (dir.). (2013) *Le CAP : un diplôme du peuple : (1911-2011)*. Presses universitaires de Rennes. <https://books.openedition.org/pur/118133>
- Kergoat, P., et Capdevielle-Mougnibas, V. (2015). Les formations par apprentissage et la production des inégalités : de l'orientation à la formation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 44(2), 135-145.
- Lansade, G. (2021) . Dans les coulisses de l'inclusion scolaire. D'une inclusion sans condition à une inclusion différenciée. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, N° 89-90, vol. 2(3), 47-63. <https://doi.org/10.3917/nresi.090.0047>.
- Masse, F. et Thomazet, S. (2019) . Coordonnateur d'Ulis école : exercer dans l'école inclusive comme personne ressource. Quelles réalités ? Quelle évolution de l'identité professionnelle pour cet enseignant spécialisé ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, n° 86(2), 225-240. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0225>
- Midelet, J. (2019). Les dispositifs Ulis. Enjeux d'un dispositif de transition : *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, N° 85(1). <https://doi.org/10.3917/nresi.085.0071>
- Orange, S. (2013). *L'autre enseignement supérieur : Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. PUF.
- Palheta, U. (2011). Enseignement professionnel et classes populaires : Comment s'orientent les élèves « orientés ». *Revue française de pédagogie*, 175. <https://doi.org/10.4000/rfp.3052>
- Petry-Genay, I. (2017). *Les processus d'orientation des élèves en situation de handicap cognitif dans le second degré : Le dispositif ULIS dans ses dimensions socialisante et capacitante* [These de doctorat, Université Côte d'Azur]. <https://theses.fr/2017AZUR2043>
- Zaffran, J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés ?* La Découverte.

S'il s'agit d'un **projet d'amorçage, projet pilote, contrat de définition** ou de soutien à la **mise en place de projets européens** :

Ce projet a-t-il permis de construire un projet de recherche complet ?

☐Oui ☐Non

Si non, précisez les raisons :

Si oui, précisez bien dans la synthèse les perspectives : projet envisagé, conditions de faisabilité, principaux points d'attention et perspectives de financement.



Rapport scientifique complet

Rappel : Ce document n'est requis que pour les projets soutenus par la CNSA

TrajUlis L'ORIENTATION SCOLAIRE DES ELEVES SOUTENUS PAR LE DISPOSITIF ULIS EN FIN DE TROISIEME : CONTINUITES DES PRATIQUES ET DES REPRESENTATIONS, DISCONTINUITES DES PARCOURS ?
 BUISSON-FENET Hélène / Triangle (UMR 5206)
 AAPG Autonomie 2020
 COURTINAT-CAMPS Amélie / LPS-DT - A 1697 SAVOURNIN Florence / EFTS – UMR 122 TOULLEC Marie / CREN – EA 2661
« Modalité du projet » Projet de recherche complet « Modalité du projet »

Passer le gué.

L'orientation scolaire des élèves accompagnés par une Ulis et la transition collège-lycée professionnel : une enquête dans 3 académies, 6 lycées professionnels et 7 collèges

Introduction générale

A la suite de la première massification qui ouvre largement l'entrée au collège dans les années 1950, puis de la « bombe des 80 % au bac » qui augmente la linéarité des parcours vers un baccalauréat général ou technologique, la troisième explosion scolaire à partir des années 2010 concerne pour l'essentiel la voie professionnelle, qui prend désormais comme ligne de mire le baccalauréat en 3 ans (Maillard et Moreau, dir., 2019), avec des parcours linéaires vers un bac pro davantage féminins (Cayouette-Remblière, 2024). Considérant le profil socio-scolaire de l'enseignement professionnel en France, cet allongement des scolarisations par le bac pro concernent des élèves de milieux populaires. Parallèlement, l'analyse statistique montre que pour les élèves scolarisés en troisième en 2019 ou 2020, les demandes d'orientation en voie professionnelle continuent à diminuer, à l'exception de ceux scolarisés dans une classe de troisième autre que générale (agricole, « prépa-métier », insertion, etc.), essentiellement en faveur du Bac pro et au détriment du CAP. En outre plus le niveau des acquis est faible à l'entrée en sixième, plus les élèves souhaitent s'orienter vers une seconde professionnelle ou un CAP ; plus les difficultés scolaires sont importantes, plus le vœu de CAP l'emporte – ce qui s'accroît encore avec des élèves en retard, et encore davantage dans le cas d'un redoublement précoce (en primaire). Les conseils de classe suivent ici les vœux des familles, et tendent même à les dépasser en se prononçant davantage en faveur du CAP que du Bac pro pour les élèves les plus en difficulté (Schneider et Iasoni, 2023).

L'analyse du dernier panel scolaire en France (suivant les élèves entrés en CP en 2011 et arrivés en troisième huit ans plus tard) est utile et précise pour décrire l'orientation en fin de troisième et montrer les fortes disparités scolaires, sociales et de genre. Cependant, elle ne traite pas d'un groupe en pleine expansion depuis la fin des années 1990 : celui des élèves en situation de handicap accompagnés par une Ulis, dans le cadre du développement de l'inclusion scolaire. Les chiffres parlent toutefois d'eux-mêmes : plus de 25 040 élèves en situation de handicap sont aujourd'hui accueillis en lycée professionnel, contre à peine plus de 15 500 en lycée général et technologique (DEPP, 2023) - quand la plupart des LP sont aujourd'hui pourvus d'une Ulis, alors qu'on décompte 22 élèves accompagnés en Ulis en LGT publics (RERS 2024). Autrement dit : la plupart des élèves de troisième soutenus par une Ulis s'orientent et/ou sont orientés en lycée professionnel doté d'une Ulis².

² Et comme la quasi-totalité des élèves affectés en Ulis sont diagnostiqués comme porteurs de « troubles cognitifs », c'est bien l'enseignement professionnel qu'on charge d'accompagner vers l'insertion en milieu ordinaire ces élèves : voir Capdevielle *et alii*, avril 2024.

Par ailleurs, la littérature de sciences sociales consacrée aux populations juvéniles vulnérables insiste soit sur les dispositifs de remédiation des élèves en rupture scolaire au collège ou en décrochage au lycée (Glasman & Ouevrard, 2011 ; Millet & Thin, 2012 ; Bernard, 2013 ; Berthet & Simon, 2014) ; soit sur le passage de l'école à l'emploi et sur l'insertion professionnelle (OSP, 2022). Or si la transition du collège au lycée est un enjeu dans toute carrière scolaire dans la mesure où elle définit la bifurcation majeure entre différentes « voies », pour les élèves soutenus par une Ulys elle s'assortit à la fois d'une accélération de l'orientation et d'arbitrages supplémentaires : à la différence de l'enseignement général, l'offre d'enseignement professionnel est plus disparate dans ses spécialisations, plus émietlée sur le territoire, et la poursuite de l'accompagnement Ulys ou de l'aide humaine individualisée sont à négocier dans le même agenda. Aux micro-discontinuités ordinaires que nécessite de gérer l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap (Jacques 2013, 2016), créées par les modalités de prise en charge, de soutien et de compensation dont ils bénéficient (arrivée et sortie d'école en taxi, sorties de classe pour des aides pédagogiques ou médicales, interventions modulaires entre enseignants spécialisés / enseignants ordinaires / aides auxiliaires), se superposent alors de nouveaux déplacements géographiques, une temporalité d'apprentissage recomposée entre cours généraux, cours d'atelier et stages de formation professionnelle, une nouvelle articulation entre compétences, savoir-faire et savoir-être. La problématique de l'orientation lors de cette transition entre le collège et le lycée recoupe ainsi largement la dynamique de la « constitution de soi », sous la double spécificité du handicap et de la professionnalisation.

Menée pendant trois ans sur trois sites académiques distincts (académies de Lyon, Toulouse et Nantes), l'enquête TrajUlys s'intéresse donc à cette charnière que constitue pour ces élèves le passage de la classe de troisième à « l'au-delà » du collège, en particulier pour ceux chez qui ont été diagnostiqués pour des « troubles cognitifs » et qui constituent la proportion la plus importante des élèves affectés sur un dispositif Ulys³. Au regard de la cohorte, cette transition est aujourd'hui le moment de la « grande bifurcation » entre un enseignement commun obligatoire – dont on sait grâce à l'enquête PISA combien il est particulièrement inéquitable dans le cas français, où l'origine sociale et le revenu des parents restent très explicatifs des performances des élèves – et une triple filiarisation scolaire qui hiérarchise voie générale, voie technologique et voie professionnelle. Or si la voie générale s'annonce désormais la plus prisée en moyenne par l'ensemble des catégories socio-professionnelles (Schneider et Iasoni, op. cit.), c'est la voie professionnelle qu'empruntent la plupart des collégiens accompagnés par une Ulys – davantage encore en CAP qu'en seconde professionnelle. Les nouvelles discontinuités que cette transition entraînent et les éventuelles frustrations qu'elle occasionne accroissent le risque de décrochage d'élèves dont la faible estime de soi et la fatigabilité sont précisément le dénominateur commun, par-delà la diversité des « troubles des fonctions cognitives » qu'amalgame leur notification en Ulys : « passer le gué » du collège au lycée – le plus souvent au lycée professionnel – devient un enjeu majeur de l'autonomisation de l'élève comme du jeune en train de devenir adulte.

Dès lors, comment se fabrique l'orientation post-collège des élèves Ulys, par-delà la conception individualiste du « vœu » ? Peut-on mesurer d'éventuels « effets de contexte » explicables par le poids des orientations académiques de politique inclusive, les régulations des établissements scolaires, l'action conjointe des professionnels qui gravitent autour des

³ La catégorie Ulys TFC concerne plus de 95 % des élèves accompagnés par une Ulys.

élèves soutenus par une Ulis ? Comment les élèves eux-mêmes se représentent-ils et s'investissent-ils dans une orientation que la littérature sociologique décrit comme largement « contrainte » voire « subie » ? Au final, peut-on discerner des régulations d'établissement, des pratiques professionnelles ou des formes d'engagement des élèves qui favorisent une orientation désirable, qui sécurisent la diplomation, « (r)accrochent » les jeunes à un parcours plus long que ce qu'ils projetaient initialement, voire facilitent leur insertion sociale et professionnelle ?

Pour répondre à ces questions générales, trois objectifs principaux ont organisé notre enquête. Nous nous sommes d'abord demandé en préliminaire à quel profil socio-scolaire général ressemblaient les élèves scolarisés avec l'appui d'une Ulis-collège ou d'une Ulis-lycée professionnel, et dans quelle mesure les données localisées sur leur vœux d'orientation et leur affectation montraient des particularités territoriales dans leurs trajectoires socio-scolaires. Nous avons ensuite cherché à comprendre la fabrication de l'orientation par des collectifs professionnels, au sein desquels le/la coordonnateur.e Ulis joue un rôle central. Parallèlement, nous avons cherché à donner la parole aux premiers concernés, en interrogeant à la fois la variété des représentations que les jeunes accompagnés par une Ulis développent à l'égard de leur orientation, les arbitrages et les dilemmes qu'ils rencontrent, et finalement le sens qu'ils donnent à leur expérience propre. Nous nous sommes dès lors attardé à identifier, au niveau d'établissements aux profils socio-scolaires contrastés, des formes de régulations intermédiaires plus ou moins « habilitantes » ou plus ou moins « empêchantes » dans l'accompagnement de leurs élèves vers une nouvelle étape d'autonomie.

Le présent rapport s'organise ainsi en trois parties. Dans un premier temps, nous rappelons l'histoire de la mise en œuvre du dispositif Ulis qui caractérise aujourd'hui une « inclusion scolaire à la française », nous examinons quel profil de population il rassemble et nous rendons compte partiellement de sa dispersion territoriale. Sur la base d'une recension bibliographique orientée et thématisée, nous développons ensuite notre cadrage théorique et nos méthodes d'enquête. Puis nous présentons dans 3 chapitres successifs les résultats des analyses de notre recueil de données, essentiellement qualitatives. Nous concluons en mettant en perspective nos objectifs initiaux avec nos résultats, que nous discutons à la lumière des travaux passés en revue.

Partie I - Éléments de contexte

Chapitre 1. Le dispositif Ulis, une brève histoire de l'inclusion scolaire « à la française »

L'implantation et la diffusion d'une conception socio-scolaire du handicap, commune à nombre de systèmes éducatifs européens depuis la première moitié des années 2000 (XX), se traduit dans les politiques d'éducation françaises par une double spécificité. D'une part, le législateur fait le choix de maintenir les instituts du champ médico-social pour accueillir et accompagner vers l'autonomie sociale maximale des jeunes dont les répercussions des troubles sur les apprentissages cognitifs fondamentaux (lire, écrire, compter) sont évaluées comme trop importantes pour un maintien dans l'école dite ordinaire. D'autre part, l'offre scolaire se diversifie sous la forme de « dispositifs », c'est-à-dire de formes et d'environnements intégrés, étroitement articulés à la classe commune de référence, tout en mettant l'accent sur des modalités spécifiques d'apprentissage de publics à besoins éducatifs particuliers, mis en œuvre en-dehors de ce groupe-classe. Les unités localisées d'inclusion scolaire (Ulis) ressortent de ceux-là, à l'instar des Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A). Cette modalité de scolarisation en école ordinaire connaît un succès croissant depuis sa mise en place dans les années 2010, et représente aujourd'hui plus du tiers des élèves notifiés pour handicap âgés de 13 à 15 ans.

1. Des CLIS et des UPI pour mettre en œuvre l'inclusion scolaire

Le dispositif Ulis ne naît pas directement de la loi de 2005 en faveur de l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, ni même de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 qui fait pourtant entrer dans le Code de l'éducation l'impératif d'une « inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction » (article L.111-1).

Il décline d'abord le changement de sigle qu'opère la circulaire N° 2010-088 du 18 juin 2010 à l'égard des Unités pédagogiques d'intégration en collège (UPI) créées en 1995 pour prolonger les efforts intégratifs du premier degré dans le second degré, et qui poursuivent deux objectifs : d'une part, maintenir les élèves handicapés issus des classes d'intégration scolaire du primaire dans l'école ordinaire, et leur éviter dans la mesure du possible l'orientation en structure spécialisée à l'entrée en sixième. D'autre part, préserver, au collège, la classe ordinaire des difficultés pédagogiques et socio-psychologiques qu'une intégration intégrale de ces élèves cognitivement déficients occasionne. L'enseignant spécialisé qui coordonne l'UPI rédige ainsi un projet d'intégration pour qualifier les besoins d'apprentissage de l'élève et décrire les conditions des adaptations nécessaires à sa fréquentation efficace des cours ordinaires - la mobilisation de supports didactiques et/ou pédagogiques s'annonçant centrale dans le fonctionnement de cette unité de « remise à niveaux » à la fois disciplinaires et transversaux.

Ce changement de sigle des UPI en Ulis s'accompagne en cela d'une redéfinition substantielle de la prise en charge des élèves notifiés par la Commission départementale de l'autonomie (CDA) pour leur handicap : initiés en collège, les Ulis remplacent désormais dès l'enseignement primaire les Classes d'intégration scolaire (CLIS) créées en 1991^[2], et renversent la définition de la « scolarisation » puisque les élèves du dispositif désormais baptisé du même nom tout au long du cursus, doivent fréquenter autant que possible les cours de la classe ordinaire à laquelle ils appartiennent *sauf* « lorsque les objectifs

d'apprentissage envisagés pour eux requièrent des modalités adaptées nécessitant un regroupement et une mise en œuvre par le coordonnateur », qui auront alors lieu « dans un lieu spécifique » (circ. 18 juin 2010).

Jusque là en effet, dans la foulée des révisions de 1989 sur la nomenclature des déficiences (Dorison, 2006), les CLIS accueillait à l'école primaire « des élèves handicapés physiques ou handicapés sensoriels ou handicapés mentaux » pour les répartir entre les quatre catégories des « troubles ou retards du développement mental exprimés par une déficience intellectuelle ou des états déficitaires » (CLIS « de type 1 »), du « handicap auditif » (type 2), du « handicap visuel (type 3) et du « handicap moteur » (type 4)⁴. Mais au cours de l'année 1998-1999, la mission conjointe des Inspections générales de l'Éducation nationale et des Affaires sociales souligne l'insuffisance des capacités d'accueil, des disparités géographiques importantes et la persistance de discontinuités éducatives avec le primaire. Lancé dès la fin de 1999, le plan Handiscol (circ. du 19 novembre 1999) comporte 20 mesures organisées autour de 5 axes prioritaires, depuis l'effectivité du droit à l'intégration scolaire jusqu'à l'amélioration de la formation des personnels. Une nouvelle circulaire en date du 21 février 2001 intitulée « Scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et développement des UPI » réaffirme que « la scolarisation en milieu ordinaire représente pour les élèves handicapés de meilleures chances de réussite scolaire et d'épanouissement personnel. Elle constitue une étape déterminante pour l'intégration sociale et professionnelle ». En 2003, année européenne des personnes handicapées lors de laquelle un plan quinquennal prévoit la création de 200 UPI par an, le dossier spécial que leur consacre la *Nouvelle revue de l'AIS : adaptation, intégration scolaires et éducation spécialisée* éditée par l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA), souligne leur projet politique sous-jacent : il s'agit de participer à « l'avènement d'un modèle de société affichant une plus grande tolérance à la différence » (Ebersold, p.7). Le même auteur souligne conjointement « le poids des représentations relatives à la déficience », autrement dit les préjugés qui continuent à grever l'accompagnement pédagogique de ces élèves, tout comme les relations avec leurs pairs dans leur vie scolaire quotidienne : parce que les UPI ont été pensées comme un groupe à part, leurs membres ne sont assimilés à des élèves ordinaires que par le truchement d'une intégration ponctuelle à leur classe de référence. En insistant davantage sur l'accessibilité de la formation que sur l'adaptation didactique, la transformation des UPI en Uli doit permettre de renverser la vapeur.

2. Le dispositif ULIS versus la classe Segpa ?

La circulaire du 18 juin 2010 définit l'Uli comme une unité (supposée « ouverte » pour reprendre les termes de M. Caraglio, 2017) par différence avec une classe (supposée « fermée »). Elle précise que l'Uli fait « partie intégrante » de l'établissement ; les élèves y sont des « élèves à part entière », des apprenants inscrits dans une division ordinaire : autrement dit, ils sont administrativement inscrits dans une classe, et non plus dans un dispositif comme ils l'étaient avec les UPI. À la différence de la scolarisation en Section d'enseignement générale et professionnelle adaptée (SEGPA) décidée dans le cadre d'une Commission départementale d'orientation relevant de l'Éducation nationale (donc

⁴ Circulaire n°91-304 du 18 novembre 1991.

localement de l'Inspection académique), les élèves soutenus par une Ulis sont désignés comme relevant de « l'institution du handicap » (Bodin, 2018) : la commission en charge de proposer une orientation en Ulis sur la base d'un volume horaire relève de la Maison départementale des personnes en situation de handicap (MDPH), aujourd'hui sous tutelle du ministère « des solidarités, de l'autonomie et des personnes handicapées ».⁵

Au quotidien, ils doivent fréquenter autant que possible les cours de la classe à laquelle ils appartiennent, et être regroupés seulement lorsque les adaptations pédagogiques à leurs besoins s'avèrent trop spécifiques pour être mises en œuvre sans difficulté par les enseignants non spécialisés. D'un point de vue organisationnel, la taille d'un dispositif Ulis peut dépendre du type de trouble et de la définition des besoins qu'il prend prioritairement en charge, d'un possible fonctionnement « en réseau » sur deux établissements, voire de la marge de négociation possible avec le coordonnateur Ulis en poste, selon qu'il accepte de voir repousser le plafond officiel de 10 élèves ou d'accompagner les jeunes dont la déficience n'est pas clairement diagnostiquée. Les élèves scolarisés avec l'appui d'une Ulis bénéficient d'un accompagnement collectif (celui du coordonnateur et d'une accompagnatrice dédiée) rattaché au dispositif, qui a tendance à se substituer dans la période récente à l'accompagnement individuel.

A la différence de la scolarisation en Section d'enseignement générale et professionnelle adaptée (SEGPA), conçue comme une véritable filière préprofessionnelle tout au long du collège (Moquet, 2020) et dont une partie de l'enseignement se réalise en ateliers, la dimension physique de l'inclusion est ici manifeste. Le nombre d'heures de cours dispensés en Ulis ne dépasse officiellement jamais la moitié du volume horaire complet du collégien, les apprentissages en classe de référence ne sont pas étayés par le suivi d'une accompagnante individualisée, enfin le co-enseignement du coordonnateur Ulis et de ses collègues enseignants est promu dans les rapports de l'IGESR sur l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. Cette volonté de concrétiser la conception inclusiviste de l'enseignement traduit d'ailleurs aussi plusieurs limites. En particulier, l'alternance de la présence scolaire entre classe de référence et regroupement Ulis, notifiée en collège non sans une flexibilité possible selon les progrès et les difficultés d'acquisition, permet certes de répondre au plus près des besoins éducatifs particuliers. Cependant, cette alternance fragmente et enchevêtre différentes temporalités et en complexifie fortement la gestion du côté des professionnels, et surtout la maîtrise du côté d'apprenants dont les troubles fragilisent déjà les compétences psychosociales (Bourdon, 2019).

Au-delà de ces éléments distinctifs d'avec la Segpa, la difficulté de s'extraire dans le système éducatif français de la forme scolaire centrale que constitue par excellence le « groupe-classe » donne la mesure de l'ambivalence de l'Ulis. S'il figure de laisser aux acteurs professionnels une marge de manœuvre nécessaire à l'adaptation contextuelle des apprentissages, l'usage flou et imprécis que fait le législateur du terme de « dispositif » (Midelet, 2019) fait courir le risque de rabattre cette innovation organisationnelle et pédagogique sur le coutumier que constitue le fonctionnement par groupe d'âge et année scolaire. Dans l'acception socio-ethnographique du terrain d'enquête, les coordonnateurs Ulis interrogés par G. Lansade (2015) sont renvoyés à leur statut d'enseignants « pour qui la classe fait partie des éléments qui fondent (son) identité professionnelle » (p.100) et visent à se rapprocher du cadrage formel de la classe de référence pour contrôler les écarts à la

⁵ Notons toutefois que depuis la réforme des Segpa en date de 2015 (Circulaire n°2015-176), la CDO ne fait qu'enregistrer la décision prise, comme pour les Ulis, en CDA (MDPH).

norme scolaire (en matière de situations d'apprentissage, de passation des consignes, de modalités d'évaluation...) afin de temporiser les difficultés de leurs élèves dans l'ordinaire scolaire.

Tandis que cette « logique de l'entre-deux » (Barrère, 2013, p.100) ne se pose pas aux Sections d'enseignement adapté, dotées d'une unité propre qui les identifie à une filière, l'importance qu'accordent les Ulis à la construction et à l'organisation du projet professionnel les rapprochent *a contrario* des Segpa. Dès la circulaire initiale de 2010 qui en organise les contours, les Ulis sont investies de la prise en charge du Projet personnalisé d'orientation (PPO) depuis la classe de 3^{ème} jusqu'à l'entrée dans la vie active ou l'enseignement supérieur. Il faut attendre novembre 2016 pour qu'un second texte (circ. n° 2016-186) précise les différentes possibilités et caractéristiques de la formation des élèves en situation de handicap dans la voie professionnelle. Inscrits dans le droit commun du parcours Avenir qui « vise l'acquisition de connaissances et de compétences nécessaires pour faire des choix éclairés et réfléchis », ces élèves sont en pratique davantage sollicités par leur coordonnateur pour de courtes périodes de stage, et sont mis en situation de développer les gestes professionnels à travers des ateliers partagés avec les élèves de Segpa ou les jeunes d'établissements mécio-sociaux d'aide par le travail (ESAT). Celles et ceux qui ne sont pas jugés aptes à passer le diplôme national du Brevet peuvent le voir remplacé par le Certificat de formation générale, et bénéficier d'une visite médicale en cours de classe de 3^{ème} pour spécifier les possibilités et les contraintes dans la poursuite de la formation professionnalisante choisie. Enfin la circulaire de juin 2010 propose de mettre en œuvre une attestation de compétences en remplacement de la validation complète d'un référentiel tel que le CAP.

En d'autres termes, l'impératif précoce d'employabilité associé aux troubles qui invalideraient le passage en lycée général et technologique rapproche les collégiens du dispositif Ulis de celles et ceux de la section Segpa, « antichambre de l'enseignement professionnel » (Palheta, 2011), mais sans les doter d'une orientation aussi consolidée vers l'insertion professionnelle de court terme. Certes, de premiers stages peuvent être effectués et sont même encouragés dès la 4^{ème} ; mais l'enseignement en Ulis ne dispense pas de contenu de formation directement lié à la socialisation sur le marché du travail et n'immerge pas les élèves dans des situations proches du monde du travail, comme il est inscrit dans les curricula de Segpa (Moquet, op.cit.). Par ailleurs l'absence d'application du « bonus médical » jusqu'en 2022 lors du protocole de candidature Affelnet en fin de 3^{ème} illustre la reconnaissance plus faible de l'orientation professionnalisante des Ulis, par contraste avec celle des Segpa pour qui l'application systématique de ce bonus permet une orientation prioritaire vers une offre de spécialités professionnelles sous statut scolaire dont les places sont comptées.

A cela s'ajoutent une série de contraintes institutionnelles qui fragilisent l'orientation post-collège et alourdissent le risque d'une orientation contrainte, comme l'affectation longtemps prioritaire en lycée doté du dispositif alors que tous les établissements ne le proposent pas ; ou inversement dans la période récente, l'affectation dans une formation dont l'absence d'étayage Ulis ne permet pas de pallier les lourdes difficultés à suivre les temps de scolarisation en classe de référence. Dès lors, comme le souligne J. Midelet (2015, p.140), « l'enseignant peut être amené à déconstruire le projet professionnel du jeune du fait des contraintes telles que le manque de place dans certaines formations

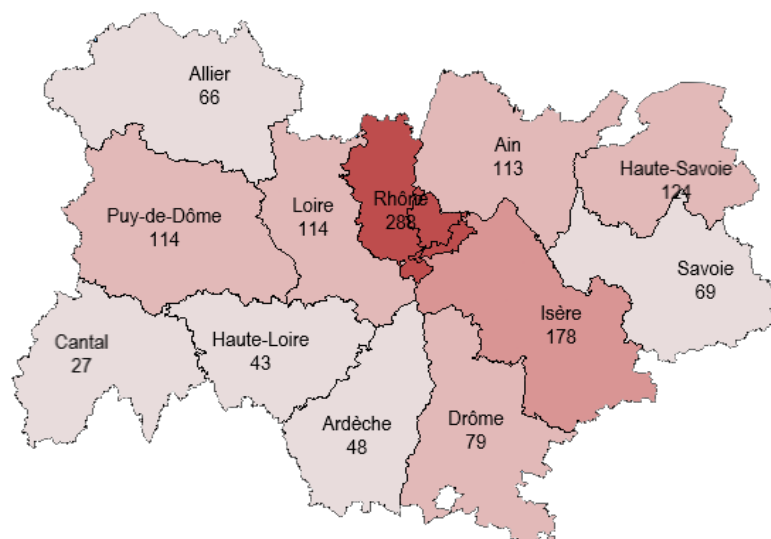
professionnelles, la possibilité ou non d'accéder à des temps d'inclusion dans toutes les disciplines scolaires, des orientations par défaut vers le dispositif Ulis faute de place en établissement spécialisé ou encore le choix d'une profession dont il estime que les compétences attendues sont au-delà de ce que le jeune pourra atteindre. »

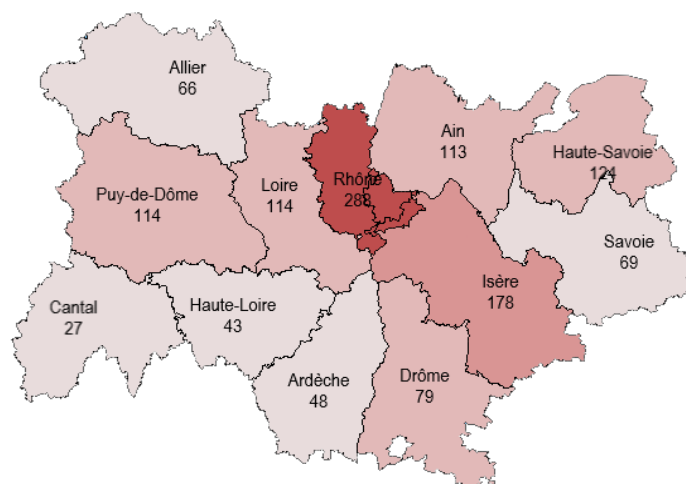
3. Une offre de dispositifs Ulis localement inégale...

Le dispositif Ulis connaît un succès croissant, tant auprès des familles qui en font davantage la demande que de la part de l'Éducation nationale, qui ouvre des places au fur et à mesure de l'avancée des élèves en situation de handicap dans le cursus scolaire : à la rentrée 2023, 213 538 élèves en situation de handicap fréquentaient un établissement scolaire du second degré relevant du ministère de l'Éducation nationale, dont 57 026 (soit 26,7 %) avec appui d'une Uli. La part des Uli dans la scolarisation des ESH était de 16 % en 2004. En outre, la proportion d'élèves scolarisés avec appui d'une Uli augmente avec l'âge jusqu'à 15 ans (35 %), puis décroît : elle concerne environ un tiers des effectifs d'élèves handicapés âgés de 13 à 15 ans, contre environ un quart des 16-17 ans.^[3]

Les enquêtes administratives 3 et 12 de l'Éducation nationale (DEPP-DEGESCO), qui recensent les élèves handicapés selon leur modalité de scolarisation, en secteur public comme dans le secteur privé sous contrat, permettent de connaître selon la catégorie de trouble le nombre et la répartition des Uli dans les départements et les académies, ainsi que leurs modalités de fonctionnement. Au regard de la perspective panoramique nationale que fournissent les Repères et références statistiques publiés par la DEPP, elles montrent quant à elles une forte disparité territoriale, d'abord de la population des enfants en situation de handicap : en 2013 le taux d'enfants recensés varie de 9,5 ‰ pour la Seine-et-Marne ou les Hauts-de-Seine, contre 25 ‰ en Saône-et-Loire, soit deux fois et demi plus que le taux le plus faible (Etchegaray *et alii*, 2019, p. 255).

C'est ensuite la modalité de scolarisation qui varie fortement selon le département. Ainsi dans l'une des trois grandes académies de l'enquête TrajUli, à la rentrée 2020, on observe à la fois que la plupart des élèves notifiés Uli sont effectivement scolarisés dans l'un des 1263 dispositifs éponymes, et que la répartition géographique s'annonce disparate :

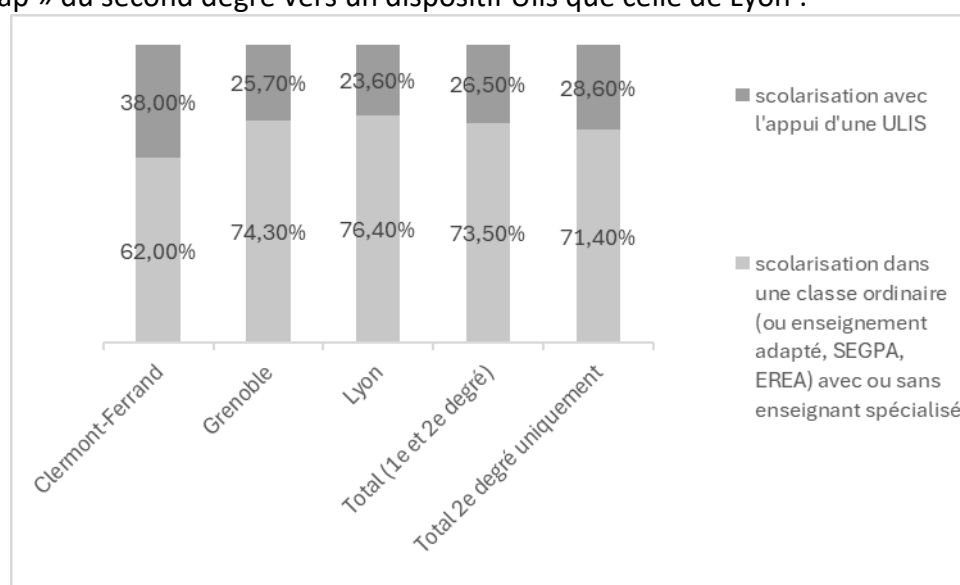




Rapport CREAI Auvergne-Rhône-Alpes (2022).

Sources : Enquêtes 3 et 12 – rentrée scolaire 2020, réalisées par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

L'académie de Clermont-Ferrand oriente une part bien supérieure des élèves notifiés « handicap » du second degré vers un dispositif Ulis que celle de Lyon :



Rapport CREAI (2022), p. 66 et p. 68.

Sources : Enquêtes 3 et 12 – rentrée scolaire 2020, réalisées par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Si les effectifs des Ulis augmentent pour chacune des trois académies depuis 2015, ils croissent moins que ceux des élèves notifiés et moins dans l'académie de Lyon que dans les deux autres :

Evolution des modalités de scolarisation entre 2015 et 2020

Milieu ordinaire **sans** appui d'un dispositif ULIS

	2015	2017	2018	2019	2020	<i>Evolution (2015-20)</i>
Académie de Clermont- Ferrand	3 101	3 400	3 749	4 170	4 354	40,4%
Académie de Grenoble	10 746	12 847	13 451	14 736	14 854	38,2%
Académie de Lyon	10 611	12 893	14 454	15 929	17 368	63,7%
Total AURA	24 458	29 140	31 654	34 835	36 576	49,5%

Milieu ordinaire **avec** appui d'un dispositif ULIS

	2015	2017	2018	2019	2020	<i>Evolution (2015-20)</i>
Académie de Clermont- Ferrand	2 066	2 311	2 420	2 545	2 674	29,4%
Académie de Grenoble	3 918	4 424	4 694	4 920	5 139	31,2%
Académie de Lyon	4 450	4 954	5 098	5 158	5 353	20,3%
Total AURA	10 434	11 689	12 212	12 623	13 166	26,2%

Illustration propre reprenant CREA (2022), p. 67.

Sources : Enquêtes 3 et 12, rentrées scolaires 2015, 2017, 2018, 2019 et 2020 réalisées par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Par ailleurs alors que près de 88% des Uli de la région Auvergne-Rhône Alpes concernent les Troubles des fonctions cognitives (TFC), cette part varie en fonction des départements, allant de 100 % dans le Cantal à 78 % dans le Rhône :

Répartition départementale des ULIS, par type d'ULIS

Département	TFC	ULIS TSA	ULIS TFM	ULIS TFA	ULIS TSLA	ULIS TFV	ULIS TMA	Total
Ain	108	4	1					113
Allier	65		1					66
Ardèche	43	2	3					48
Cantal	27							27
Drôme	72		4	3				79
Isère	164		4	7		3		178
Loire	103	6	5					114
Haute-Loire	41		2					43
Puy-de-Dôme	96	3	9	2	1	2	1	114
Rhône	225	33	7	9	12	2		288
Savoie	55	5	2		7			69
Haute-Savoie	116	4	4					124
Région	1115	57	42	21	20	7	1	1263
	88,3%	4,5%	3,3%	1,7%	1,6%	0,5%	0,1%	100%

Les disparités dans la répartition des Uli ne s'expliquent pas par le seul facteur démographique, selon lequel le nombre d'Unités serait proportionnel à la population scolaire départementale. Les travaux soulignent que des différences départementales se font jour entre les Commissions de l'autonomie, qui prescrivent sans toujours prendre en compte les contraintes de l'opérateur qu'est l'Éducation nationale, selon les rapports de force entre associations porteuses des intérêts des familles, médecins référents et représentants de l'Inspection académique (Bertrand *et alii*, 2012). La croissance structurelle des notifications de handicap s'assortit aussi de réponses institutionnelles qui tentent de garder sous contrôle la demande d'aide humaine individuelle par les familles, plus coûteuse que l'aide collective au sein d'une Uli, en conjonction de gel du nombre de places dans le secteur médico-social.

4. ...pour une régulation et un pilotage à géométrie (relativement) variable

A ces disparités quantitatives s'ajoutent aussi des différences proprement qualitatives, selon les initiatives académiques en faveur de la continuité des parcours et les innovations visant à lutter contre le risque de décrochage. Par exemple, on observe dans une autre des trois académies enquêtées la présence « d'Uli-Sas » qui prolonge l'étayage d'heures

d'enseignement adapté dans certaines classes de CAP au sein de lycées professionnels non dotés officiellement du dispositif.

Plus généralement, des alternatives au collège unique perdurent longtemps à partir de la classe de 4ème comme le remarque un rapport de 2013 de l'Inspection générale sur la grande difficulté scolaire qui souligne « qu'on peut trouver jusqu'à huit ou dix modalités de scolarisation des élèves de troisième encadrées par des procédures et des textes spécifiques (SEGPA, EREA, troisième préparatoire aux formations professionnelles, DIMA en lycée professionnel, DIMA en CFA, Ulis, classe relais, UPE2A, unité d'enseignement en établissement spécialisé, troisième agricole, voire structure dépendant du ministère de la justice, etc.) »⁶.

Le caractère segmenté de l'offre institutionnelle rend poreuses les frontières entre ces différents dispositifs, et autorise selon les contextes des modalités de pilotage différenciées, parce que l'affectation en Ulis est aussi un outil de gestion des flux d'élèves sous la contrainte de places rares, pour lesquelles des arbitrages sont à l'œuvre (Lansade, op. cit.). L'orientation en Ulis dépend de la décision en CDA prise sur la base d'un dossier déposé par les familles auprès des MDPH, alors que les CDO, entièrement composées d'agents de l'Éducation nationale, statuent sur l'orientation en Segpa. Mais pour les deux commissions, ce dossier est constitué de bilans d'expertises diverses, renseignées au moins par les enseignants (bilan scolaire) et le médecin scolaire. Deux autres documents sont nécessaires à la CDO pour traiter le dossier : le bilan psychométrique et le bilan de l'assistante de service social permettent dans ce cas au conseil des maîtres (à l'issue du CM2) ou au conseil de classe (à l'issue de la 6ème ou de la 5ème) d'initier une proposition d'orientation, quand l'orientation en Ulis par la CDA ne le requiert pas - alors même que les élèves orientés en Segpa peuvent aussi faire l'objet d'une reconnaissance de handicap.

Si le passage d'Ulis-école à Segpa est rare à la fin du primaire (souvent récente à cet âge scolaire, la notification MDPH l'emporte), au collège l'agenda contraignant pour soumettre une nouvelle notification ou la défiance des familles à l'égard de la catégorie de « handicap » et de sa stigmatisation sociale peut amener l'équipe enseignante à proposer aux parents une orientation alternative en Segpa, qui sera examinée « en interne » de l'institution scolaire. Le nombre d'inscriptions en Ulis-collège étant en outre officiellement plafonné à dix, certains élèves censés être en Ulis-collège (donc orientés par la CDA en ce sens) ne disposent pourtant pas de place dans un tel dispositif dans leur collège de secteur : ils peuvent alors être accueillis en Segpa sans passer par l'orientation de la CDO si l'établissement dispose d'une telle section, plus volumineuse ; en fin de 4ème, ils peuvent aussi pour les plus performants d'entre eux se voir affectés en 3ème « prépa-métiers », à la différence de leurs camarades de Segpa. Par ailleurs, la CDA (MDPH) peut adresser directement des dossiers à la CDO - le cas inverse n'étant pas réglementaire.

Quoi qu'il en soit, dans le cas des Ulis, l'Éducation nationale « reprend la main » sur les CDA lors de la régulation des affectations en collège ou en lycée professionnel, c'est-à-dire lors des commissions Affelnet-Ulis de fin de collège. A l'échelon départemental en effet, l'Éducation nationale a vu ses prérogatives d'orientation s'affaiblir avec

⁶ MEN et MESR, IGEN et IGAENR, 2013, « Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire », Rapport n°2013-095, p.41.

l'institutionnalisation des CDA et le rôle amoindri qu'y tiennent depuis 2005 les représentants de l'Éducation nationale (souvent réduit à la seule présence d'un IEN-ASH) face aux associations de familles. En conséquence, les commissions Affelnet réunies pour réguler le palier de fin de 3ème sont devenues un moment privilégié de différenciation scolaire. Les décisions d'affectation s'y produisent à leur tour selon des critères de priorité au prisme desquels les Inspections académiques, représentées par un Inspecteur de l'Éducation nationale spécialisé dans l'enseignement adapté et les situations de handicap (IEN-ASH) régulent l'appariement entre offre et demande scolaires. Les variations entre ces commissions Affelnet départementales au sein d'une même académie ne sont pas rares, car plusieurs filtres interviennent en amont de l'étude des dossiers, durant leur constitution au sein des établissements scolaires, dans les rapports entre agents scolaires (dont les coordonnateurs-Ulis) et parents, par le travail des enseignants référents des situations de handicap (ERSH) au niveau des circonscriptions et en amont de la commission...autant de strates d'intervention - auxquelles il faut ajouter d'éventuelles préconisations rectores - qui travaillent la catégorisation et ouvrent la voie à un traitement possiblement discrétionnaire des situations et des requêtes (cf ultra).

Chapitre 2. Une population spécifique ?

Les disparités quantitatives de répartition territoriale et les différenciations qualitatives que les traitements relativement différenciés des commissions départementales occasionnent, laissent à penser qu'il se joue, dans la définition de l'orientation comme de l'affectation en Ulis, une régulation fine entre la « grande difficulté scolaire » et le « handicap » - en particulier lorsque cette difficulté est attribuée à une déficience de type cognitif pour laquelle l'adaptation de l'enseignement ne peut permettre de remédier à un décalage scolaire. D'un côté, la catégorie des élèves affectés en Ulis donne à voir un profil d'ensemble que deux séries d'enquêtes statistiques (celles de la DEP et celle du CEREQ, même si cette dernière les regroupe avec les élèves affectés en Segpa) permettent d'objectiver. De l'autre, ce même profil semble assez largement partagé avec les élèves affectés en Segpa, et il se joue dès lors une définition institutionnelle « relationnelle et hiérarchisée » entre les deux populations collégiennes (Moquet, 2023, p. 104). C'est aussi dans le quotidien scolaire, dont les travaux ethnographiques plus nombreux rendent compte, que les deux populations se distinguent.

1. Élèves soutenus par une Ulis et élèves soutenus par une Segpa : des traits en commun

Alors que le profil Segpa renvoie à une « transgression par le bas de la norme chronométrique des apprentissages » (Moquet, 2023, p.89) au regard des attentes d'acquisition d'un niveau CE2⁷ - transgression qui autorise l'orientation vers une filière alternative au collège unique, mais sans être associée à une déficience cognitive irréversible - le « profil Ulis » est davantage associé à des besoins éducatifs particuliers qui nécessitent une remédiation en-dehors de la classe d'inclusion, mais sans que soit remise en cause la scolarisation ordinaire, sur la base du droit qu'ont désormais les familles d'inscrire leur enfant en situation de handicap dans l'établissement scolaire de secteur.

Cependant, les données statistiques du MEN permettent de nuancer quelque peu cette distinction entre « profils ». D'une part, certains élèves cumulent soutien par une Segpa et situation de handicap : si 59'018 élèves en situation de handicap sont scolarisés en Ulis second degré à la rentrée 2023, 18'463 d'élèves en situation de handicap sont accompagnés par une Segpa. Sur un ensemble de 232 858 élèves du secondaire bénéficiant d'un PPS et étant donc recensés comme étant en situation de handicap (RERS 2024, p. 23), 7,9% sont accompagnés par une Segpa et 25,3% par une Ulis. Les profils des élèves soutenus par une Ulis et ceux soutenus par une Segpa peuvent paraître d'autant plus proches que 41,0% des élèves en situation de handicap soutenu par une Segpa présentent des troubles intellectuels ou cognitifs (RERS 2024, p. 126).

Les élèves accompagnés par une Ulis peuvent également ressembler aux élèves soutenus par une Segpa – ou l'inverse, étant donné que ces derniers pèsent deux fois plus lourds dans les effectifs globaux – par leurs caractéristiques sociales. En collège, ils sont plus fréquemment d'origine sociale défavorisée que leurs pairs (dans le public, 69,2% des élèves accompagnés par une Segpa et 61,3% des élèves soutenus par une Ulis sont d'origine défavorisée, contre 39,1% des autres élèves), tendance encore plus forte pour les élèves accompagnés par une Segpa que pour les élèves soutenus par une Ulis. Cependant, le passage en lycée

⁷ Les « âges » des élèves accompagnés par une en Segpa sont d'une année supplémentaire, à chaque niveau, par rapport à la norme scolaire des classes générales : l'entrée en Segpa est conditionnée par une année de redoublement.

professionnel semble aplanir ces écarts avec la population scolaire générale, puisque le profil social de tous les élèves se rapproche de celui des élèves de lycée professionnel en Ulis, dont la composition sociale ne varie pratiquement pas en comparaison aux Ulis en collège (RERS 2024, p. 89). Dans les deux filières, les garçons sont majoritaires, les filles représentent 35,7% des élèves fréquentant une Ulis au collège et 41,4% des élèves inscrits en Segpa (RERS 2024, p.91). Cette part augmente en Ulis de lycée professionnel, passant à 40,3% de filles (RERS 2024, p. 95).

Les élèves soutenus par des Ulis et des Segpa se distinguent de leurs pairs sur d'autres facteurs sociaux, tels que le parcours migratoire, la domiciliation, le parcours scolaire et l'insertion professionnelle. Les données de l'enquête Générations 2017 du CEREQ permettent en effet d'affiner ce portrait social, par une enquête regroupant les élèves ayant fréquenté une Ulis en 3^e avec ceux ayant fréquenté une Segpa en 3^e et permettant de les comparer à leurs pairs eux aussi sortis du système éducatif en 2017. Par rapport à leurs homologues, les élèves soutenus par une Ulis ou une Segpa ont ainsi, plus fréquemment, au moins un parent né à l'étranger (25% pour ces élèves comparé à 21 % des sortants passés par la 3^e générale et 18 % par la 3^e professionnelle). Ces anciens collégiens sont donc plus fréquemment issus du parcours migratoire d'au moins l'un de leurs parents. Par ailleurs, ils sont plus nombreux à résider en quartier prioritaire de la politique de la ville (QPV) à la fin de leurs études et à habiter chez leurs parents à la date de l'enquête. Ils sont plus souvent orientés vers des formations peu qualifiantes (le CAP) et plus nombreux à sortir du système scolaire sans qualification. Ils connaissent ensuite des trajectoires vers l'emploi plus erratiques, plus aléatoires, avec des contrats plus précaires et des salaires moins élevés que leurs pairs (Buisson-Fenet, Fontanieu, Marx 2024).

Un retour vers les données du MEN permet d'affiner l'analyse des orientations et transitions après le collège pour ces deux populations, avec des données plus détaillées disponibles pour les élèves affectés en Segpa. Deux tiers des élèves de 3^e accompagnés par une Segpa sont orientés/s'orientent vers les formations professionnelles en lycée (58,1% en CAP et 7,9% en seconde professionnelle), contre 23,1% des élèves de troisième générale (RERS 2024, p. 96). Si les orientations en CAP sont donc largement majoritaires parmi les élèves soutenus par une Segpa, on constate cependant une évolution, avec une augmentation des orientations en bac pro depuis 2016 (de 2,9% à 7,9%) qui compense une légère baisse des orientations jusque-là quasi-exclusives en CAP (de 63,1% à 58,1%) (RERS 2024, p. 97). Présents au lycée professionnel à partir de la rentrée 2015, les élèves soutenus par une Ulis représentent, en 2023, 7211 élèves sur 633'046 élèves au total, soit 1,1%⁸. Ce chiffre cache de grandes disparités en fonction des voies de formation : ils représentent 5,5 % des effectifs sur les élèves inscrits en CAP de 2 ans (5'897 sur un total de 107'822), mais seulement 0,2 % en Bac pro (1'284 élèves sur un total de 517'573). Le regard inversé, sur les origines des élèves d'une filière donnée, est également riche en renseignements : parmi les élèves en CAP, un quart (23,2%) ont été soutenus par une Segpa et un sur dix (10,2%) ont été accompagnés par une Ulis en troisième (RERS 2024, p. 96). Autre trait commun, la relative concentration de ces élèves dans un nombre de filières peu importantes, relativement ségréguées et de moindre employabilité. Prenant en compte les

⁸ Notons que seule la demande parentale permet de « déclencher » l'affectation en dispositif Ulis. Or l'entrée au lycée se caractérise régulièrement par l'interruption de l'accompagnement, souvent sur la base d'un non-recours des familles.

effectifs d'inscrits en première année de CAP, la part de ces élèves ayant reçu l'aide d'une Segpa varie fortement et est particulièrement élevée en « équipier polyvalent du commerce » (34,3% des effectifs de la filière, ou 3199 élèves aidés par une Segpa sur un total de 13603, soit 23,5% des élèves accompagnés par une Segpa scolarisés en CAP) « Production/service en restauration rapide, collective, cafétéria » (31,4% de la filière, 8,2% des élèves accompagnés par une Segpa en CAP) et en « agent accompagnant au grand âge » (31,4% de la filière, 7.6% des élèves accompagnés par une Segpa CAP) (RERS 2024, p. 123). Associant les sortants des dispositifs d'Ulis et de Segpa et prenant en compte uniquement les diplômes obtenus – sachant que 40% des élèves soutenus par une Ulis ou une Segpa déclarent ne pas avoir été diplômés – les données du CEREQ montrent également une concentration de la moitié des sortants sur seulement trois secteurs de spécialisation : Commerce-vente, Cuisine, et Services aux personnes. Les sortants de 3^e accompagnés par une Ulis ou une Segpa sont en particulier très peu représentés dans les filières de la Coiffure-esthétique, la Santé et la Gestion, qui pour certaines affichent des statistiques d'employabilité meilleures (Buisson-Fenet, Fontanieu, Marx, op. cit.).

2. La perspective socio-organisationnelle de l'Ulis, les dimensions psycho-affectives de la « vie en Ulis », l'Ulis comme dispositif didactique

Les travaux sociologiques sur les dispositifs Ulis ont souvent été menés dans une perspective d'étude de cas, sur la base d'immersions ethnographiques, s'intéressant notamment aux dynamiques professionnelles et à la sociabilité des élèves (Lansade 2015, 2017, 2021 ; Laidi 2019). Ces travaux se penchent pour certains sur la façon dont logique de l'inclusion et logiques de positionnement sur un marché scolaire local peuvent s'articuler. G. Lansade propose une analyse fine des dilemmes que l'inclusion scolaire pose à l'école. Parce que les élèves accompagnés par une Ulis sont en moyenne d'origine sociale plus défavorisée que les élèves « simplement » notifiés pour leur handicap, et que les familles de faible capital culturel opposent moins de résistance aux décisions institutionnelles, l'organisation de l'orientation fait peser le risque permanent d'un recours au milieu spécialisé, en particulier pour les familles de classes populaires (p. 16). Un deuxième dilemme concerne la concurrence des places de CAP entre élèves soutenus par une Ulis et ceux accompagnés par une Segpa (p. 142), et l'affaiblissement des performances de l'établissement aux épreuves de CAP que les élèves aidés par une Ulis ont moins de chance d'obtenir. Un troisième dilemme concerne les pratiques d'évaluation complaisante « dont les élèves bénéficient pour aller dans le sens des seuls objectifs fixés par le législateur, et ce, indépendamment de ce que ce processus est susceptible d'engendrer sur les élèves en termes d'estime de soi » (p. 145). Enfin le CAP apparaît comme une « fiction nécessaire » (Dubet, 2004) qui participe d'un côté à maintenir la motivation des élèves et de l'autre produit un effet de ségrégation dans des spécialités dont le taux d'insertion est faible (CAP Vente ou Commerce), ou qui mènent à des emplois sous-qualifiés (CAP Aide à la personne, CAP Production et service en restauration).

L. Laïdi (op.cit.) insiste de son côté sur les relations entre les collégiens de la classe dite « de référence » et les collégiens soutenus par une Ulis « en périphérie ». La « classe Ulis » est caractérisée comme un « refuge ambivalent », à la fois symbole de stigmatisation et forme d'accompagnement à devenir un élève à part entière. Dispositif pluri-âges fréquenté plus ou moins ponctuellement, elle n'est pas sans effet sur la socialisation juvénile des élèves en situation de handicap parce que s'y produisent à la fois des liens faibles qui favorisent

l'appartenance générationnelle et des liens forts qui contribuent à l'entrée dans l'adolescence en encourageant l'adoption d'un modèle de sociabilité interindividuelle et la construction d'une identité autonome. Portant sur deux dispositifs Ulis, l'analyse insiste sur la pluralité des obstacles relationnels auxquels sont confrontés les jeunes enquêtés, ainsi que sur la diversité des formes d'exclusion – par rejet violent ou ostracisme silencieux – que la division du travail éducatif aggrave ou temporise selon l'établissement fréquenté.

Pour I. Pétry-Genay (2017) qui aborde dans sa thèse le dispositif Ulis du point de vue de l'orientation scolaire des élèves, le Parcours Avenir fournit les bases d'un environnement socialisant et capacitant afin d'ouvrir des perspectives de formation aux élèves en situation de handicap cognitif. Au-delà de la rhétorique institutionnelle toutefois, le contexte sociogéographique des établissements facilite ou entrave la poursuite des études en CAP ou Bac professionnel, en particulier lorsque la distance au domicile familial nécessite de long trajets en situation de fatigabilité, voire l'inscription en internat alors que les parents pensent que leur enfant n'est pas suffisamment « mature », c'est-à-dire autonome et capable de prendre en charge les conditions matérielles d'une vie semi-indépendante de la famille. Au collège, sur le plan des apprentissages pré-professionnels, l'accès aux ateliers dédiés originellement aux élèves inscrits en Segpa s'avère être un élément déterminant et reste dépendant du contexte de l'établissement. 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 sous l'égide du Conseil départemental. Les stages sont aussi un moment fondateur de la mise en activité concrète des compétences travaillées dans le dispositif, tout comme ils permettent d'en acquérir de nouvelles. De manière générale, les élèves apprécient ces périodes, même si elles ne correspondent pas à un « choix éclairé » de leur part. En Ulis-Pro SAS, l'année post-troisième se présente comme un délai accordé pour retarder l'échéance de l'orientation ; elle exige néanmoins d'avoir défini au préalable un domaine d'intérêt ou un secteur géographique pour un choix d'établissement, et constitue ainsi déjà une forme de resserrement des choix qui, s'il est fait en raison de la proximité géographique, limitera le choix aux offres du bassin d'emplois de proximité. L'Ulis fonctionne ici comme une classe, et l'inscription en classe de référence n'est pas systématique. Il arrive aussi que sur la base d'un partenariat les élèves effectuent des immersions dans le cadre d'IMPRO, avec le risque de ne pas retourner en milieu ordinaire. I. Pétry-Genay ainsi met en évidence un « effet dispositif » qui se superpose à l'organisation de l'inclusion scolaire au sein de l'établissement considéré, qui affecte d'une part les postures plus ou moins motivantes des enseignants et d'autre part les aspirations des élèves, qui intègrent un espace des possibles relativement variable selon le contexte. Alors que les sociologues se polarisent sur les recompositions des normes collectives au sein de la classe ou entre professionnels, et sur la place de la gestion du stigmate dans l'expérience scolaire des élèves en situation de handicap, les travaux de recherche en psychologie sociale s'orientent davantage vers la question de l'estime de soi, du sentiment de compétence et du sentiment de bien-être ou de qualité de vie à l'école des élèves. L'enquête internationale *Health behaviour in school-aged children* de 2014 permet de mettre en évidence que le ressenti des élèves en classe ordinaire déclarant une maladie chronique ou un handicap avec restriction de participation à l'école « diffère de celles de leurs homologues sans handicap, dans les domaines de leur satisfaction concernant leur vie (altérée), du fait de se déclarer victimes de brimades (augmenté), de leur santé perçue (dégradée) ou leur taux de redoublement (supérieur) » (Education & Formations, 2015). Les

élèves soutenus par une Ulis en revanche se distinguent par leur tendance à des réponses supérieures dans tous les domaines mesurés. On peut alors supposer que « les conditions de scolarisation des élèves en Ulis sont moins contraignantes, générant moins de stress et d'exigences qu'en milieu ordinaire, non seulement par rapport à des élèves « valides », mais aussi par rapport à des élèves rendus potentiellement vulnérables par leur handicap ou leur maladie chronique » (p. 158). Les travaux d'E. Chevallier-Rodrigues, A. Courtinat-Camps et M. De Leonardis précisent l'importance des processus de comparaison sociale dans la construction de l'estime de soi des élèves scolarisés en CLIS (2015), et soulignent l'effet modérateur du « sens de l'expérience scolaire » (notamment les apprentissages du quotidien et les relations avec les pairs) sur la faible estime de soi que les élèves en situation de handicap peuvent éprouver au regard de leurs faibles compétences scolaires (2019).

Quant aux travaux en didactique et didactique professionnelles, ils portent sur les pratiques enseignantes et l'accessibilité aux savoirs en situation. Ils montrent que la scolarisation des élèves handicapés peut jouer un effet de loupe de pratiques professorales qui confondent production de réponses et acquisition de savoir (Pineau et Toullec-Théry, 2015), et que l'enjeu du co-enseignement ne consiste pas tant à être physiquement à deux en classe, que d'identifier conjointement, pour les résoudre, des problèmes d'apprentissage qui se posent différemment aux élèves – en particulier aux élèves relevant d'Ulis, alors qu'on rencontre chez les enseignants spécialisés une focalisation sur la motivation et les affects (Toullec-Théry, 2021). Plus largement, le co-enseignement doit articuler le système didactique auxiliaire qu'est le dispositif Ulis avec le système didactique central qu'est la classe pour produire des principes d'action conjoints plutôt que juxtaposés (Toullec-Théry, 2020). D'autres recherches s'intéressent aux modalités d'appropriation professionnelle des prescriptions liées à l'implantation d'une Ulis en établissement : P. Bourdon et M. Toullec-Théry (2016) illustrent à partir du cas du lycée polyvalent des Bourdonnières à Nantes les conditions d'un fonctionnement inclusif efficace, organisé autour d'une « interface », espace-carrefour mêlant des objets, des pratiques et des rôles, qui facilite l'adaptation aux situations particulières lorsque le système vient à se gripper. A travers l'analyse de focus groups, F. Savournin *et al.* (2019) montrent que l'implantation d'un dispositif Ulis produit des mouvements contradictoires chez les professionnels, qui oscillent entre protection et vigilance. La méthode choisie s'inscrit dans une perspective de formation et de recherche et permet d'alimenter des dispositifs de formation continue sur la scolarisation des élèves en situation de handicap pour des enseignants généralistes (Savournin *et al.*, 2020).

Partie II - Orientation scolaire et troubles cognitifs : recension bibliographique, problématique de recherche, cadrage théorique et méthodes d'enquête

On sait combien les travaux de sociologie de l'éducation ont analysé l'orientation scolaire en tant que phénomène structuré par des inégalités sociales. Si les premières études statistiques portant sur l'orientation scolaire datent des années 1960, ce sont les travaux de Marie Duru-Bellat menés dans les années 1980 qui inaugurent véritablement l'étude sociologique des choix d'orientation scolaire à travers la mise en évidence de leurs déterminants sociaux et sexués. Sur la base d'une enquête réalisée entre 1982 et 1983 sur l'orientation des élèves à l'issue de la classe de cinquième, elle souligne le poids des inégalités sociales dans la différenciation des parcours des élèves au sein du système éducatif en séparant les inégalités sociales de réussite scolaire des inégalités sociales nées au cœur même de la procédure d'orientation. Ces constats demeurent toujours d'actualité, les élèves de classes populaires étant majoritairement orientés vers des filières dites « de relégation » (Hugrée et Poullaouec, 2022), tandis que les élèves de classes supérieures, à travers un ensemble de stratégies scolaires mises en œuvre dès les premières années de scolarité, préparent leurs enfants à s'orienter vers les filières les plus prestigieuses. Par la suite, un certain nombre de travaux se sont intéressés au poids de la variable du genre au sein du processus d'orientation scolaire. Ces travaux ont insisté sur le rôle des stéréotypes de genre dans les choix d'orientation scolaire, qui poussent les filles à s'orienter vers des filières sexuellement ségréguées (Denave, Renard, 2019) et souvent moins sélectives par autocensure (Baudelot, Estabiet, 1992 ; Buisson-Fenet, 2017 ; Blanchard, 2021). Enfin, les travaux récents de Mathieu Ichou (2014), qui s'inscrivent dans l'analyse du rôle de la trajectoire socio-migratoire des parents dans le parcours scolaire des enfants d'immigrés, ont également mis en évidence les différenciations entre groupes socio-ethniques et les effets des types de politiques scolaires qui aggravent ou temporisent les inégalités de parcours. Ainsi, le poids des inégalités d'orientation scolaire a été densément documenté au sein de la littérature sociologique, qui a mis en exergue différents facteurs influençant le processus d'orientation scolaire et leur importance respective. Les travaux français sur l'orientation scolaire, tant prescrite que vécue, se sont d'ailleurs multipliés ces dernières années (Chauvel, 2014, Cayouette-Remblière, 2011, 2014, 2019, Cayouette-Remblière, Geay et Lehingue, 2018). La situation de handicap des élèves, établie sur la base d'un diagnostic médical, n'est pourtant jusqu'ici que peu considérée au prisme de l'orientation scolaire dans les travaux français de sociologie de l'éducation. A notre connaissance, aucune analyse d'ensemble sur les inégalités de trajectoires des élèves scolarisés avec l'appui d'un dispositif Ulis n'a encore été proposée. Parmi le petit nombre de travaux sur les modalités de scolarisation des élèves soutenus par un dispositif Ulis, l'un des manques les plus criants concerne ainsi la dynamique de l'orientation et notamment la caractérisation de la transition entre la fin de l'enseignement obligatoire (collège) et la pré-professionnalisation (lycée professionnel ou apprentissage, entrée dans la vie active - puisqu'on compte un très faible nombre de Lycées généraux et technologiques dotés d'une Ulis). Ce point aveugle apparaît d'autant plus nécessaire à éclairer, qu'il permet de décliner la mise en œuvre de « l'autonomie » de l'élève, mélange de valeur morale et de prescription institutionnelle (Durler, 2015, Gasparini *et alii*, 2009, Midelet, op. cit.).

Le programme de recherche TrajUlis s'inscrit dans ce questionnaire, en l'abordant au regard de la notification du handicap et de l'orientation vers le dispositif Ulis qui en est échu pour près du tiers des collégiens notifiés.

Chapitre 3. Orientation scolaire et handicap : une revue de littérature

Pour documenter plus largement l'orientation des élèves en situation de handicap, nous présentons dans les lignes qui suivent une première revue de littérature qui s'appuie d'abord sur une recherche à base de mots-clés tant français qu'anglais (éducation, handicap, orientation scolaire, enseignement professionnel, *disability*, *vocational training*, *school trajectory*, *counseling*, *educational pathways*, *school transition*, etc.) dans les bases de données françaises (notamment CAIRN et Openedition) et internationales (notamment Google scholar), qui a été combinée à une démarche de généalogie bibliographique, remontant au sein des bibliographies d'articles pertinents récents vers d'autres publications. Sont prises en compte uniquement les publications qui traitent à la fois (a) du scolaire, et plus particulièrement de l'enseignement secondaire et/ou professionnel (plutôt que de manière générale de la transition vers l'âge adulte), et (b) explicitement du handicap (plutôt que de tous les facteurs qui jouent dans l'orientation : les travaux sur l'effet-établissement, les systèmes d'orientation etc. ne sont donc pas pris en compte s'ils ne traitent pas du handicap.

Au final, la sélection des études a été réalisée en fonction des critères d'inclusion suivants : (1) études portant sur des collégiens, lycéen·nes ou étudiant·es en situation de handicap - ont par ailleurs été privilégiés les handicaps psychiques, ainsi que les classifications de situation de besoins particuliers qui peuvent relever en France de la catégorie relativement vaste des troubles des fonctions cognitives (et de l'autisme lorsque cela s'avère pertinent) ; (2) études publiées dans des revues scientifiques à comité de lecture ; (3) études ayant trait à l'orientation et/ou aux parcours.

Après une première recension et une lecture des résumés, 153 articles ont été retenus. On note qu'une grande partie de la littérature anglo-saxonne se trouve dans des revues à visée professionnelle d'interface ou alors très spécialisée, comme *Professional School Counseling* pour les enjeux d'orientation et *International journal of inclusive education*, *Exceptional children*, *European Journal of Special Needs Education* concernant les élèves en situation de handicap.

Cinq axes structurent globalement ce recueil : (1) les expériences de la transition vers l'âge adulte des jeunes en situation de handicap, (2) ce que le handicap fait à l'orientation scolaire et aux professionnels qui la prennent en charge, (3) ce que l'orientation scolaire fait aux familles d'élèves en situation de handicap, (4) les parcours et la sociologie des parcours des jeunes en situation de handicap, (5) les politiques d'orientation scolaire et les élèves en situation de handicap.

1. La thématique de la transition vers l'âge adulte (*adulthood transition*)

La thématique de la transition vers l'âge adulte des jeunes atteints de différents troubles - parmi lesquels les troubles des apprentissages et les troubles cognitifs dominent largement - est centrale dans les articles anglophones, dans trois directions principales. La première concerne la description de la complexité de cette transition, avivée par la liminalité sociale qu'occasionnent les situations de handicap. Dans sa revue de littérature sur la question regroupant 15 études sur des jeunes avec des troubles d'apprentissage, Carroll (2015)

identifie ainsi trois types de transition qui se jouent en parallèle, parfois dans un ordre variable : de l'école vers le marché du travail, de la famille vers de nouveaux réseaux sociaux, enfin du logement cohabitant au logement autonome. Au sein des papiers analysés, certains mettent en avant l'importance des professionnels accompagnant les jeunes, mais également le fait que de nombreux jeunes ne reçoivent pas de soutien pour planifier ces transitions, ou alors qu'ils se retrouvent peu impliqués dans ces processus qui les concernent pourtant. Une deuxième orientation de ces travaux consiste à identifier les facteurs facilitateurs de ces transitions. Francis *et al* (2018) se penchent plus particulièrement sur les différents degrés de collaboration et de coopération entre agences de recrutement, familles et étudiants. Les autrices citent différentes études mettant en avant les effets positifs de ces collaborations sur les résultats en termes d'insertion sur le marché du travail pour les jeunes en situation de handicap, qu'il s'agisse du nombre de stages effectués, de l'intensité de l'activité professionnelle ou encore du salaire moyen touché. Côté québécois, Martin-Roy et Julien-Gauthier (2017) s'intéressent à la planification de l'accompagnement offert aux élèves « ayant des incapacités intellectuelles », dans une perspective soulignant l'importance de la « résilience » et des facteurs qui la soutiennent : un développement vocationnel précoce, des expériences de découverte professionnelle et des attentes parentales élevées apparaissent comme facteurs de succès de ces transitions. Une troisième orientation consiste à mettre l'accent sur le rôle des psychologues de l'éducation dans l'accompagnement des jeunes à besoins particuliers dans la transition depuis l'enseignement obligatoire vers l'enseignement supérieur ou l'insertion professionnelle. Morris et Atkinson (2018) soulignent l'importance de certains facteurs pratiques : la communication entre acteurs concernés et avec les familles, la coordination entre instances et organisations impliquées, la *comprehensiveness* (la psychologue doit impliquer l'ensemble des acteurs et soutenir leur préoccupations communes), la continuité des relations sociales et des relations de soutien, et enfin le choix qui est offert aux jeunes et aux familles. Les autrices soulignent le décalage qui peut exister entre les options restreintes présentées par les professionnels et les aspirations des jeunes et des familles, la variabilité des pratiques de *transition planning* et elles insistent sur l'importance des pratiques de constructions de réseaux de partage d'information entre services scolaires, établissements d'enseignement professionnel, employeurs potentiels et services sociaux en charge du suivi des adultes à besoins particuliers.

2. Ce que le handicap fait à l'orientation scolaire et ses professionnels.

Un deuxième axe de travaux se penche sur ce que le handicap fait à l'orientation scolaire et ses professionnels. Il s'agit donc de relire et réinterroger à nouveaux frais les constats classiques ou plus récents des travaux sur l'orientation à l'aune des inégalités sociales de santé, en particulier de la présence d'un diagnostic de trouble, et de complexifier l'interaction entre différents facteurs (sociaux, géographiques, de genre, d'établissement scolaire, etc.). Une revue de la littérature en psychologie portant sur la perception sociale du handicap chez les enseignants, ainsi que sur ses éventuels effets sur l'orientation à la sortie du collège, souligne les possibles effets des stéréotypes (explicites ou implicites) et l'ambivalence de la perception sociale du handicap (Chavenon et al. 2019). Une démarche expérimentale ultérieure (Chavenon et al. 2022), ne trouve pas de différence en termes d'orientation proposée aux élèves en situation de handicap, mais constate des différences sur les conseils prodigués par les enseignants. D'autres travaux se positionnent dans une

visée plus professionnelle, pour réfléchir à et faire évoluer les pratiques collectives : rendant compte de l'expérience du CIO spécialisé de Paris, Mezza (2007) souligne le goût des tests, à la fois des professionnels et des parents, qui espèrent une objectivation des difficultés de leur enfant. L'autrice met cependant en garde sur l'usage des tests et sur la fiabilité de leurs résultats, qui ne prennent sens que dans une démarche d'accompagnement par les professionnels, et elle propose également que les conseillers d'orientation psychologues du CIO spécialisé réfléchissent de manière collective à leurs pratiques, pour les homogénéiser et possiblement les enrichir.

Le dispositif Ulis et la question des évaluations et des orientations pour ces élèves ont fait l'objet d'un certain nombre de recherches qu'il est pertinent d'évoquer ici. S'intéressant à la manière dont des enseignants en Ulis collège se saisissent de et adaptent l'évaluation et se positionnent par rapport aux pratiques communes dans l'établissement, Leroyer (2016) identifie trois logiques d'action : premièrement, « concilier sa pratique évaluative avec la pratique commune de l'établissement », qui passe par l'usage des instruments et outils en vigueur dans l'établissement (p.ex. forme des bulletins, avec des compétences ou des notes selon les établissements) afin d'évaluer les élèves soutenus par une Ulis comme les autres, ce qui n'empêche pas des adaptations à la marge (p.ex. assouplissement des notes) et l'ajout d'un bulletin spécifique à l'Ulis. Deuxième logique, « rompre avec les pratiques évaluatives communes », par exemple en évaluant uniquement par compétences et en ajustant les compétences visées (niveau 2 plutôt que niveau 3), anticipant déjà l'orientation future en Ulis pro ou en EREA. Troisième logique, « façonner selon ses aspirations les pratiques évaluatives communes de l'établissement », par la création d'une « classe à BEP » dans une visée d'être juste dans l'évaluation et d'impliquer l'ensemble des enseignants dans le travail avec les BEP. Toutefois, l'ensemble des enseignantes interrogées travaille par compétences, tant dans les évaluations diagnostiques que dans les évaluations formatives.

Selon Midelet (2019), les dispositifs Ulis peuvent être étudiés comme un « lieu de construction et d'organisation du projet professionnel », et la réussite (ou l'échec) du projet peut être corrélée aux possibilités concrètes de mise en place de temps de coordination, entre différents professionnels (dont certains sont in fine non consultés pour des questions de temps disponibles) ainsi qu'avec les familles. Il persiste une difficulté à envisager les objectifs de la scolarisation continue en Ulis y compris sous l'angle de la professionnalisation et non seulement sous l'angle de la socialisation, et des problématiques territoriales d'accessibilité des formations et des Ulis-LP (même après la mise en réseau). Différentes manières de légitimer le dispositif Ulis sont par ailleurs mobilisées, en fonction des acteurs, tantôt comme « espace de transition, espace de progression scolaire, espace sécurisé, espace d'attente » (Midelet 2019, p. 84). Les coordonnateurs d'Ulis interrogés par Midelet (2015b) retravaillent le projet des jeunes orientés « par défaut » de deux manières, avec deux horizons géographiques différents : *« Soit l'enseignant aide à la déconstruction-reconstruction du projet professionnel au regard des formations proposées au sein de l'établissement ; soit c'est le projet du jeune qui est mis en avant et l'enseignant va mobiliser la mise en réseau des Ulis ou encore les différents centres de formations qui pourront répondre à cette demande. Dans ce second cas, les élèves devront être autonomes (transport, alimentation, vie en internat). L'Ulis pourra être un tremplin pour un autre lieu de formation. »* (p. 138). On pourrait envisager que ces deux pôles structurent aussi les manières de faire des coordonnateurs Ulis dès le collège, en fonction entre autres du territoire sur lequel se trouve leur établissement. Les coordonnateurs Ulis ont donc besoin de travailler avec les autres professionnels, comme le montre aussi l'exemple de

l'attestation de compétences, qui est proposée aux élèves ne pouvant prétendre au diplôme terminal (CAP). Il est en effet difficile pour les coordonnateurs Ulis de définir précisément les compétences attendues et leur relative maîtrise par les élèves, car ils ne connaissent pas forcément en détail le monde professionnel auquel sera destinée cette attestation. C'est donc uniquement dans un partenariat avec les autres enseignants qu'ils peuvent se saisir de ce document (Midelet 2015a).

Les croisements entre dispositifs ou les moments de leur création sont particulièrement pertinents à étudier. Ainsi, Meziani et Cadet (2016) rendent compte des dynamiques d'une UPE2A-Ulis, scolarisant des élèves allophones en situation de handicap et mettant en lien des acteurs du CASNAV et du service ASH, amenant par exemple les professionnels respectifs tantôt à se tourner vers une expertise extérieure (psychologue scolaire par exemple) ou à être considérés comme experts. Enfin, les pratiques professionnelles se déploient toujours face aux élèves et aux familles. Dans l'enquête ethnographique que nous avons déjà mentionnée, Lansade (2021) souligne « des pratiques inclusives différenciées et normatives » dans un contexte où l'orientation passe par l'attribution de places souvent pas assez nombreuses, contraignant les efforts pour sortir des logiques de filière. Il montre notamment comment les coordonnateurs Ulis ajustent les propositions d'orientation faites aux familles aux réactions et réceptions attendues, proposant des orientations vers le secteur protégé surtout aux parents dont ils ne craignent pas le rejet.

3. Le vécu des familles d'élèves en situation de handicap

Au-delà des professionnels, différents travaux se penchent sur le vécu des familles d'élèves en situation de handicap et des jeunes eux-mêmes. Les sentiments de justice ou d'injustice des jeunes en situation de handicap cognitif (scolarisés en classe ordinaire, soutenu par un dispositif Ulis ou scolarisés en IME) sont étudiés par Viné Vallin (2020). Si certains jeunes ne ressentent pas de sentiment d'injustice, d'autres sont plus nuancés, et la perception des principes ayant régi les décisions d'orientation varie également : il semble primer une logique de la qualification (volonté d'obtenir une qualification, qu'elle soit proche ou éloignée du projet des jeunes). Néanmoins, une grande majorité estime comme « justes » les décisions d'orientation les concernant. Croisant le point de vue de jeunes espagnols avec des difficultés d'apprentissage et de leurs familles sur la transition vers l'âge adulte, Palliser et al. (2016) soulignent d'une part des résultats touchant à la scolarité passée ou actuelle (difficultés à compléter la scolarité, difficulté à poursuivre la formation) mais aussi aux possibilités ou à l'avenir présumé (craintes concernant l'intégration sur le marché du travail et l'intégration sociale). En particulier, les familles sont peu satisfaites de l'assistance (« guidance ») reçue de la part des professionnels concernant l'orientation et du manque d'options de formation ouverts aux jeunes en situation de handicap – ils considèrent qu'ils auront besoin d'assistance dans la planification de l'avenir (tant professionnel que social) et ne sont pas certains de l'obtenir. L'implication parentale dans la planification de transition au-delà de l'enseignement secondaire est également étudiée par Martinez et al (2012). Si les ambitions parentales ont tendance à augmenter, en visant une poursuite d'étude au-delà du secondaire, les familles manquent souvent d'informations sur ces transitions. La participation effective des enfants dans ces programmes du post-secondaire est corrélée aux ambitions et à l'implication parentale. Les parcours migratoires façonnent également les rapports entre familles et institutions : Amirpur, traduit par Piérart (2021), analyse le vécu de familles migrantes avec un enfant en situation de handicap dans le contexte allemand et

montre comment cette double différence est construite comme une forme d'altérité ayant besoin d'encadrement institutionnel et porteuse d'effets ségrégatifs, via des propositions d'orientation vers les écoles spécialisées. Est également construite l'image de la « famille migrante qui n'accepte pas le handicap », avec une perspective culturaliste qui uniformise les familles et pose le multilinguisme en problème supplémentaire. Ce discours ségrégationniste découlant de l'altérisation façonne les pratiques professionnelles. Différents aspects du travail parental sont mis en avant par Hugon *et al* (2021), qui analysent la coopération entre parents, élèves et professionnels autour de la question de l'orientation professionnelle des jeunes en situation de handicap, comparant handicap rare vs. handicap non-rare : engagement fort dans l'accompagnement des apprentissages et dans la (co)construction du projet professionnel, devant parfois rendre visibles les écarts entre rêve et réalité et chercher des possibles compromis, valorisant les compétences de leur enfant pour travailler un projet professionnel. L'orientation des familles d'élèves en situation de handicap dans le contexte suédois de « marché scolaire », fortement libéralisé et où les familles ont théoriquement un grand choix, fait l'objet des travaux de Tah (2019, 2020, 2021). Les parents d'élèves en situation de handicap de Stockholm se trouvent néanmoins désemparés, peu soutenus et fortement contraints dans leurs choix, qui peuvent être motivés par diverses raisons, incluant par exemple des facteurs sociaux (réseau d'interconnaissances), le système de soutien pour les élèves à besoins particuliers, la flexibilité de l'école, et utilisent différentes sources d'information, tant officielles qu'informelles.

4. Le parcours des jeunes en situation de handicap : à l'école et au-delà

Un quatrième groupe de travaux s'intéresse, dans une perspective sociologique tant micro que macro, aux parcours des jeunes en situation de handicap - parcours scolaire et au-delà. Les diagnostics et leurs effets variables selon les territoires se trouvent au centre des travaux de Goudet (2020, 2021) qui rendent compte de la façon dont se constituent et se saisissent les troubles des apprentissages dans un quartier populaire, dans des rapports entre familles, institutions médicales et paramédicales, institution scolaire, mais également des effets de ces diagnostics sur les trajectoires qui sont variables en fonction des « configurations locales de soins » et du « champ médico-scolaire local ». Toutes les situations de handicap n'ont pas le même effet, et elles s'articulent, on l'a déjà vu, avec d'autres caractéristiques sociales des individus. Bouchet (2022) compare les trajectoires de personnes en situation de handicap physique (déficience visuelle) et de handicap cognitif (dys) par un croisement d'analyses statistiques à grande échelle et d'entretiens et montre comment s'articulent handicap (en particulier visible) et origine populaire, soit les deux facteurs qui augmentent les chances d'une orientation hors classe ordinaire, elle-même corrélée à un niveau d'études plus bas. Ce niveau d'études varie également en fonction des limitations, même lorsque la scolarisation est partagée avec les pairs qui ne se trouvent pas en situation de handicap. L'autrice esquisse des pistes d'explication et de remédiation : « *des discriminations indirectes (supports inadaptés, évaluations pénalisantes) et des contraintes additionnelles (gestion de la fatigue, hospitalisations) contribuent à forger ces inégalités. Un soutien humain majoritairement informel (condisciples parfois, mères souvent) peut tempérer ces dynamiques* » (2022, p. 57).

La question des continuités et ruptures de parcours en particulier d'insertion professionnelle pour les jeunes en situation de handicap a fait l'objet d'un dossier de la *Nouvelle revue de*

l'adaptation et de la scolarisation (2013, n° 63), et avec Jacques (2013) on peut envisager la transition élève-travailleur sous trois angles : comme reconstruction identitaire, comme modification des activités et enfin comme support de nouvelles représentations de soi. Les différents travaux internationaux illustrent que les effets des catégorisations persistent dans le temps : dans un travail basé sur une analyse de panel allemand, Menze *et al.* (2023) montrent qu'à un niveau scolaire faible et égal, le fait d'avoir été dans une école spéciale (*Förderschule*) augmente le risque de se retrouver dans une situation de NEET (not in education, employment or training), ce qui signifie que ces « labels » jouent un rôle non seulement sur la carrière scolaire mais également sur la transition et l'insertion sur le marché du travail, effet que les autrices désignent comme du « *long-term scarring from institutional labelling* ». Analysant l'insertion professionnelle sous l'angle du handicap et du sexe, Collet et Lhommeau (2022) montrent, pour le cas français, une plus faible part de personnes en emploi parmi les individus en situation de handicap, et un éventail de métiers encore plus restreint pour les femmes en situation de handicap en comparaison avec les hommes. Gottschalk Ballo (2020) s'attaquent à cette même thématique de l'insertion professionnelle pour le cas norvégien, montrant que les hommes sont plus désavantagés par leur situation de handicap que les femmes, et que le fait de détenir un diplôme de l'enseignement supérieur a un effet plus fort pour les femmes en situation de handicap - néanmoins, comme en France, les écarts entre femmes et hommes sont moindres parmi les personnes en situation de handicap que parmi la population générale. Enquêtant avec une approche qualitative sur l'insertion et la transition entre éducation et emploi de jeunes adultes américains en situation de handicap, Lindstrom *et al.* (2011) soulignent l'influence des offres de soutien dans ces transitions et des attentes et soutiens familiaux à la sortie de l'enseignement secondaire. A moyen terme, la continuation de la formation (professionnelle ou académique), et la régularité des expériences de travail, jouent un rôle important, en plus de certains attributs personnels (tels que la persistance). Cependant, là encore, les résultats varient en fonction du genre, les femmes connaissant des expériences de transition plus discontinues mais également des liens plus forts avec leurs familles.

5. Les politiques d'orientation scolaire des élèves en situation de handicap

Cinquième et dernier volet : des travaux portant sur les politiques d'orientation scolaire des élèves en situation de handicap. Au niveau national, Chevallier-Rodrigues *et al.* (2016) proposent une évaluation nuancée des dix premières années depuis la loi de 2005 et des effets de ces changements sur les professionnels et les élèves. Autrice d'une thèse sur l'orientation des élèves soutenus par un dispositif Ulis que nous avons déjà évoquée, Isabelle Petry-Genay (2017) part des modifications et réformes institutionnelles de ces filières, ainsi que des variations significatives dans les pratiques concrètes sur les terrains (entre départements et entre établissements scolaires) et adopte l'approche des capacités d'Amartya Sen pour « 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 » (2017, 3). L'organisation différenciée des Ulis en lycée professionnel dans deux départements a par ailleurs des effets sur l'organisation des procédures d'orientation vers un projet de formation (Petry-Genay et Blaya 2020). Dans la littérature internationale, d'autres travaux se fondent sur l'évaluation soit à large échelle des politiques de « planification de transition » dans un État fédéré (Weiss et Faggella-Luby 2019 sur l'Ohio), soit sur la présentation d'un programme pour

accompagner les étudiants (White *et al*, op.cit.), soit présentent le contexte difficile et fragmenté de ces transitions (Winn et Hay 2009 sur le cas australien).

Parallèlement à cette recension sur les principaux moteurs de recherche, nous avons procédé à une repérage plus ciblé d'articles parus sur les Uli-UPI ou à défaut sur l'éducation inclusive dans douze revues françaises sur l'éducation, généralistes ou spécialistes ; scientifiques ou d'interface recherche-pratique que sont (par ordre d'abondance des articles trouvés) : la *Nouvelle Revue Education et Sociétés Inclusives* ; la *Revue française de pédagogie* ; *Éducation et sociétés* ; *Carrefours de l'Éducation* ; *ALTER European Journal of Disability Research* ; *Recherches en Education* ; *Recherche et Formation* ; la *Revue internationale d'éducation – Sèvres* ; les *Cahiers pédagogiques* ; *Education et Management* ; *Education et Formation* ; la revue de *l'Orientation scolaire et professionnelle*. Si la thématique de l'orientation scolaire est plus largement traitée dans les revues spécialisées, elle monte également en puissance dans les revues généralistes.

La recension donne à voir que les articles mentionnant Uli et UPI dans leur titre sont très rares, et qu'ils sont souvent partie prenante d'un questionnement général sur les dispositifs inclusifs, ou sur l'inclusion en général. L'entrée par les acteurs et par les conséquences des lois de 2005 et 2013 est la plus fréquente et propose plutôt un questionnement transversal que focalisé sur les Uli. Les articles dans des revues généralistes (RFP, REE, Carrefours de l'éducation etc.) abordent ainsi les Uli de biais, soit dans une réflexion sur les dispositifs au sens large, soit comme dernière étape de prise en charge ce qui aujourd'hui est appelé l'enfant en situation de handicap par éducation inclusive, avec toutefois une augmentation du nombre d'articles depuis 2016. Les revues professionnelles ou d'interface (*Cahiers pédagogiques*, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *Education et management*) consacrent généralement peu d'articles au sujet : tout au plus les Uli apparaissent dans les rares travaux sur l'échec ou l'inclusion scolaire. Un numéro thématique (n°51) de la revue d'interface des *Cahiers pédagogiques* est toutefois consacré aux Uli dans une publication de 2019. Il s'organise autour de trois axes principaux : "les défis, les pratiques, et la coopération". Les premiers articles insistent sur l'ambivalence d'un dispositif à la fois protecteur et potentiellement stigmatisant. L'effectivité de l'inclusion scolaire au collège nécessite donc l'ouverture la plus large du dispositif sur l'établissement, avec la possibilité d'y accueillir ponctuellement tout élève rencontrant une difficulté d'apprentissage pérenne. L'épanouissement tant cognitif qu'émotionnel des élèves nécessite par ailleurs des activités et des pédagogies différenciées et adaptées, que doit permettre le recrutement d'un personnel spécialisé et le déploiement d'une logistique matérielle adéquate. Parmi les compétences attendues, l'aptitude à la coopération est centrale, non seulement entre l'enseignant spécialisé et les AESH au sein du dispositif, mais aussi entre le coordonnateur Uli et l'ensemble des personnels éducatifs - y compris les acteurs périscolaires.

L'enjeu de l'accompagnement en orientation, en formation et en insertion professionnelle des personnes en situation de handicap fait également l'objet deux numéros thématiques successifs de *L'orientation scolaire et professionnelle* en 2022, dont l'objectif est à la fois de rendre compte des principaux cadres théoriques en cours - relevant pour l'essentiel de la psychologie sociale clinique - et des pratiques d'accompagnement des personnes, jeunes scolarisés ou adultes en situation de handicap. Nous retiendrons du premier numéro l'intérêt de la notion "d'indécision vocationnelle" et de ses déterminants "externes" : le sentiment de capacités altérées est en effet renforcé chez les jeunes porteurs d'un trouble

autistique par le fait que les parents comme les enseignants prennent nombre de décisions éducatives et professionnelles à leur place, en projetant les besoins supposés plutôt que réels des personnes (Vaillant *et alii.*, 2022). Une perception sociale du handicap influe ainsi sur l'orientation scolaire : les jugements enseignants sur les ESH s'organisent autour de trois dimensions - "l'agréabilité", le courage et la compétence - et la prédominance de la détermination sur la compétence scolaire induit des accompagnements centrés sur le handicap plutôt que sur les difficultés scolaires. Or ce biais cognitif basé sur un modèle médical inconscient, est particulièrement prédictif de l'orientation vers la voie professionnelle. Le préjugé bienveillant repose sur des normes professionnelles qui privilégient la compensation du handicap sur d'autres caractéristiques de l'élève, et favorise les pratiques discriminantes par un effet du capacitisme (Chavenon *et alii.*, 2022).

Sans surprise, ce sont toutefois les revues spécialisées sur les questions de handicap que sont la *Nouvelle Revue Education et Sociétés Inclusives* et *ALTER* qui contiennent le plus de travaux prenant à bras le corps la question des Ulis. La première contient des articles approchant tantôt (1) la mise en place du dispositif, l'évolution vis-à-vis des UPI, la transformation en dispositif territorialisé, le profil sociologique des élèves de la représentation de soi à l'avenir professionnel, les réussites et échecs du dispositif comme politique publique (p.ex Bataille 2007 ; Bepmale 2019, Ployé 2018, Grégor 2013, Midelet 2019, Cordoliani, Bodenant et Hugault 2007) ; (2) Les acteurs du dispositif : les enseignants du point de vue de leurs représentations et de leurs pratiques, ce qui relève de l'ingénierie coopérative, depuis les chefs d'établissement aux AESH Ulis (p.ex. Masse et Thomasset 2019, Champeval 2013) ; (3) Les pratiques pédagogiques dans les Ulis : innovation, coordination, étude de cas, approche didactique. Dans *ALTER*, les articles portent moins directement sur les Ulis mais rendent par exemple compte des coopérations entre enseignants, parents et AVS autour de la scolarisation des élèves à besoins particuliers (Ebersold, 2008) ; des évolutions des cultures professionnelles (Crouzier 2008), ou encore de la construction sociale des « élèves à besoins éducatifs particuliers » (numéro spécial 7/2, 2013).

Chapitre 4. De la problématique de recherche aux stratégies méthodologiques

Alors même que la massification scolaire concerne désormais des élèves en situation de handicap, et que l'on mesure le retard voire le décrochage scolaire de ces élèves scolarisés dans le secondaire (Bouvier, Niel, 2010 ; Ebersold, 2011, Le Laidier, 2019), rares sont les études françaises de sciences sociales qui s'intéressent à ces parcours (Bourdon, 2015), et encore aucune recherche sociologique d'ampleur sur la *construction* de l'orientation en tant que « fait social » et ses effets sur l'expérience inclusive. Or les aléas que les transitions scolaires comportent, sont encore plus nombreux et plus complexes à gérer pour les élèves en situation de handicap, notamment parce qu'ils sont généralement plus difficiles à anticiper. Pour celles et ceux-là, ces transitions font l'objet d'un certain nombre d'imprévus liés aux « micro-situations cumulatives (qui) peuvent alors s'agréger pour produire de fortes irréversibilités » (Jacques, 2015, p.9). C'est ainsi le cas pour bon nombre d'orientations vers un dispositif Ulis, où les multiples prises en charge individuelles, les éventuelles réorientations au cours de la scolarité, les « inclusions » dans plusieurs classes de référence présentent un risque d'incohérence dans les apprentissages (Bourdon et Toullec-Théry, op.cit.)

1. Un dispositif d'accompagnement à l'aune de l'orientation scolaire

La perspective longitudinale dans laquelle s'inscrit TrajUlis vise à documenter, préciser et approfondir la transition nodale que constitue la fin de l'obligation scolaire : dans quelle mesure, c'est-à-dire à quel degré et selon quelles modalités, les dispositifs d'orientation scolaire ordinaires permettent-ils d'aider les élèves soutenus par une Ulis à formuler des vœux d'études justifiés, à articuler ces vœux avec une projection de soi dans un avenir professionnel concret, et ainsi à construire leurs ambitions sans autocensure excessive ? *A contrario*, en quoi ces jeunes scolarisés avec l'appui d'une Ulis font-ils l'objet de pratiques d'orientation différenciées et en partie impensées comme devant être articulées au projet d'une insertion professionnelle vers le « travail adapté » ? Et le risque d'une orientation scolaire contrainte (notamment vers le lycée professionnel plutôt que général, notamment vers des spécialités professionnelles étroites, menant vers des activités socialement peu valorisées) est-il indifféremment partagé par les élèves scolarisés avec l'appui d'un dispositif Ulis - indépendamment de leur catégorie de trouble d'apprentissage, de leur origine sociale ou ethnoculturelle et de leur sexe ?

Aussi le programme de recherche entend-il répondre à trois objectifs qui en caractérisent ensemble l'originalité :

D'une part, nous documentons la diversité des pratiques et usages des dispositifs institutionnels de l'orientation scolaire et de l'insertion professionnelle, à la fois au plan des professionnels et au plan des « usagers » : comment les acteurs professionnels des établissements mettent-ils en œuvre ces dispositifs prescrits à l'égard des élèves soutenus par une Ulis ? Et quelles appropriations différenciées les élèves et leurs familles font-ils des aménagements qui leur sont proposés ? Comment les procédures d'orientation sont-elles pensées et légitimées, et comment les jeunes et leur famille participent-ils ou « résistent-ils » à des formes décisionnelles parfois asymétriques ? Outre l'objectivation des déterminants sociaux des usages de l'orientation (selon le milieu social et ethnoculturel de la famille, mais aussi les théories pronostiques des troubles, le style d'éducation familiale, la

place dans la fratrie, ou encore les relations de parentèle et les réseaux socio-professionnels des parents), on peut analyser les pratiques des différents acteurs professionnels dans leur conformité plus ou moins légitimiste au script institutionnel - qui peut d'ailleurs évoluer dans le temps et faire conjoncturellement l'objet « d'adaptations secondaires ».

D'autre part, la recherche TrajUlis veut développer une analyse de la variété des rapports subjectifs juvéniles à l'orientation scolaire et à l'insertion professionnelle. Il s'agit ainsi s'éclairer les interprétations des collégiens, lycéens et apprentis interrogés, et les traductions qu'ils/elles proposent des aménagements de leur scolarité dans des termes et des argumentaires dont on postule qu'ils font sens par rapport à leur propre histoire. En effet, l'expérience du handicap puis celle des dispositifs d'inclusion scolaire viennent reconfigurer un projet de vie juvénile ou familial qui ne correspond pas nécessairement aux orientations effectivement réalisées. Les rationalités de l'Éducation nationale quant au « placement » de la totalité des élèves à la fin du collège sur des « marchés » scolaires vient donc parfois heurter des projets de vie construits indépendamment d'elle (Dureau et Hily, 2009). L'étude tente alors de mettre au jour les ajustements personnels que bricolent les élèves - que ces ajustements soient physiques, symboliques, effectifs, vécus ou imaginés. L'analyse expérientielle des orientations nécessite de s'intéresser aux parcours scolaires construits juste avant et juste après le couperet de la décision d'orientation de fin de troisième, souvent considérée comme la fin de l'instruction obligatoire.

Le troisième objectif de TrajUlis consiste à comparer la fabrication socio-institutionnelle et subjective de l'orientation entre des configurations contrastées d'établissements situés dans trois académies distinctes. Nous faisons en effet l'hypothèse que par-delà le référentiel institutionnel désormais commun de « l'école inclusive », les régulations locales restent différenciées, en particulier selon les orientations départementales de l'Adaptation scolaire et la scolarisation des élèves en situation de handicap (ASH), mais aussi selon la gouvernance intermédiaire des systèmes éducatifs en question (Buisson-Fenet et Dutercq, 2015). Les configurations d'établissements sélectionnées (sans doute par « appariement » de la transition collège-lycée) nous permettront, pour chaque académie, de tester cette hypothèse en contrastant le département de l'agglomération centrale (le Rhône pour Lyon, la Loire atlantique pour Nantes et la Haute Garonne pour Toulouse) et un département de morphologie socio-économique fortement distinct (respectivement la Loire pour Lyon, les Hautes Pyrénées pour Toulouse et la Mayenne pour Nantes). On postule notamment que le rôle des réseaux de proximité s'avère décisif dans la fabrication tant prescrite que subjective de l'orientation scolaire des élèves scolarisés avec l'appui d'un dispositif Ulis et plus largement dans la perception différenciée de « ce à quoi on peut légitimement prétendre », limitant peut-être leurs choix et leurs mobilités au profit d'une insertion professionnelle locale moins risquée.

2. Trois notions-phares partagées en guise "d'interdisciplinarité"

En rassemblant trois perspectives de psychologie sociale du développement, de didactique professionnelle et de sociologie de l'éducation autour de l'orientation scolaire des élèves soutenus par un dispositif Ulis, le programme TrajUlis souhaite donner à voir les apports que l'articulation de disciplines de sciences sociales "voisines" permet de produire, quand le regard monodisciplinaire nous fait courir le risque de négliger certains niveaux d'observation

ou certains angles de vue. Il ne s'agit pas ici de promettre une démarche interdisciplinaire que nous ne saurions tenir, puisque l'objectif n'était pas d'échanger les épistémologies pour innover dans la terminologie, le type de problématisation ou l'interprétation des données. En revanche, nous avons identifié trois notions en partage, dont chacune correspond au niveau d'analyse privilégié de l'un de nos champs de référence, mais qui pouvaient toutes trois être comprises et enrichies des interventions des trois programmes disciplinaires en présence.

L'expérience scolaire est la première de ces notions. Définie comme le rapport et les relations que les élèves entretiennent tant envers le savoir qu'envers l'école, elle s'adosse au postulat d'une socialisation plurielle et active, avec l'idée que le sujet élabore le sens de ce qu'il vit au présent et de ce qu'il projette, sur la base de son expérience passée. Lorsqu'en sociologie F. Dubet et D. Martucelli (1996) mobilisent la notion, c'est pour se démarquer d'une conception continuiste voire mécaniste de l'habitus pour souligner combien les individus sont partie prenante de leurs parcours, qui restent dépendants (mais pas pour autant conditionnés) par leurs origines socio-culturelles. Ils négligent cependant la part des apprentissages dans la réflexivité des acteurs, ce que des chercheurs en sciences de l'éducation formés à la psychologie sociale (Bautier et Rochex, 1998) mettent davantage en avant : dans le contexte scolaire, le sens des apprentissages est indissociable du métier d'élève. B. Charlot et alii (1992) poussent encore davantage l'argument : la réussite ou l'échec scolaire ne peuvent se comprendre qu'en référence au sens que les élèves accordent, à la fois à la socialisation juvénile encadrée par l'institution scolaire, et aux savoirs qu'ils y acquièrent. Si l'inscription sociale des publics juvéniles doit être prise en compte dans l'analyse, elle reste une notion trop sommaire par rapport au "rapport au savoir" qui "est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres, et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose, dans telle situation." (Charlot, 1997, p.94). Dans le champ de la psychologie sociale du développement, cette relation avec le savoir apparaît constitutive du sujet lui-même (Malrieu 2003), en tant qu'individu dont l'identité sociale nécessite qu'il s'approprie les enjeux au sein desquels les savoirs scolaires sont transmis : « Apprendre, c'est s'approprier des significations sociales, des instruments sociaux et des instruments psychologiques qui participent à la transformation du rapport du sujet au monde » (Courtinat-Camps & Prêteur, 2010, p. 99).

Le contexte scolaire constitue la deuxième notion en partage. Depuis la fin des années 1990, de nombreux travaux sociologiques, articulant sociologie de l'éducation et sociologie urbaine, montrent que les disparités d'environnement socio-culturel comme les différences entre établissement scolaires colorent de plus en plus à la fois l'offre d'enseignement et les performances des élèves, au niveau du collège en particulier (Trancart, 2012) – au point que certains ont pu parler de « ségrégation » pour caractériser les configurations locales d'évitement scolaire et d'entre-soi social dans certains territoires (Oberti & Préteceille, 2016). Notre propre approche du contexte entend moins se focaliser sur la caractérisation d'inégalités territoriales qui seraient la « toile de fond » des vœux d'orientation et des parcours d'élèves en situation de handicap, que mettre au jour la combinaison des compositions sociales, des pratiques d'évaluation et des modes de négociation de l'orientation dans les établissements étudiés, dont on fait l'hypothèse qu'elle participe à moduler les représentations et les pratiques des élèves soutenus par une Ulis, et de façonner in fine leur parcours scolaire. Cela signifie que nous abordons l'établissement

scolaire non comme une unité « industrielle » de production de performances cognitives, mais comme une organisation qui met en œuvre des modes de relations sociales spécifiques, et dont la capacité de mobilisation de ses ressources – en particulier celle de ses acteurs professionnels – lui est propre. Dans un jeu de variables complexes entre composition sociale des publics, processus d'évaluation, de sélection et d'accompagnement, et expression d'intérêts des familles, l'établissement « façonne les normes d'ambition et anticipe les souhaits et les destins en matière d'orientation » (Cousin, 1993) en fonction des configurations locales de l'offre scolaire.

Enfin l'équipe TrajUlis a souhaité mobiliser en commun la notion d'appropriation des prescriptions, qui fait signe à la fois à l'analyse des interactions didactiques, à la sociologie de l'activité professionnelle et à la psychologie de l'éducation (Brossais & Lefevre, 2018), et qui réfère aux modalités selon lesquelles les acteurs, contrairement à toute application d'une planification mécanique de l'action, engagent le jeu de l'interaction par adhésions et rejets, engagements et retraits, ce qui infléchit les conceptions et les pratiques et conduit à des micro-changements. En empruntant à l'argument de B. Albéro (in Brossais & Lefevre, op. cit.), on distingue trois logiques d'action différentes qui renvoient d'une part à un registre épistémo-axiologique (les motifs d'agir et les modèles pour ce faire), d'autre part à un registre instrumental (la mise en relation de moyens avec des objectifs), enfin à un registre intersubjectif (les effets de la mise en œuvre sur la qualité des rapports à autrui). Ces logiques s'articulent dans l'action tant individuelle que collective des professionnels de l'éducation, qui doivent traduire, interpréter, adapter, avec une variété d'intentions et dans la difficulté de tâches souvent transversales. La recherche TrajUlis entend ainsi s'attarder sur la diversité des conceptions et des pratiques professionnelles dans l'orientation scolaire des élèves soutenus par un dispositif Ulis, par-delà la forte standardisation des prescriptions et l'homogénéité organisationnelle des dispositifs. Elle souhaite aussi mettre en évidence certains des déterminants de l'appropriation des prescriptions, et s'interroger en particulier sur ce que les carrières des professionnels font à la diversité tout autant qu'à l'homologie de leurs logiques d'action. Elle vise enfin à faire la lumière sur le paradoxe des usages des dispositifs institutionnels d'orientation, qui à la fois encouragent le choix de la spécialité professionnelle et du lycée, anticipent les difficultés à venir et participent à dessiner les possibles – occasionnant ainsi des dilemmes pratiques et des processus de négociation pour les résoudre ponctuellement.

3. Une stratégie méthodologique mixte et intégrative

Pour opérationnaliser notre questionnaire sur la fabrication de l'orientation des élèves accompagnés par une Ulis au moment de la transition collège-lycée, et obtenir les données les plus riches possibles, nous avons d'une part exploité les données statistiques qui nous permettaient de dresser un panorama de cette orientation et de ses spécificités d'ensemble, ou bien de ses caractéristiques plus localisées sur l'espace académique voire départemental ; d'autre part nous avons envisagé chaque établissement en tant qu'entité socio-spatiale singulière de socialisation et de formation, susceptible de produire des effets différenciés tant en matière de performances d'apprentissages, qu'en matière de rapports aux valeurs et aux normes et à l'inscription dans l'espace civique où « l'inclusion scolaire » peut être vécue sur un large spectre allant de l'empêchement à l'accomplissement, tant du côté du métier d'élève que du métier d'enseignant. Compte tenu de l'accroissement des

inégalités inter-établissements et de la perte de mixité sociale des collèges que plusieurs études quantitatives donnent à voir (CSEN, 2023), nous postulons parallèlement que ces différences inter-établissements sont importantes. Concrètement, une base de données « trajectoires des élèves accompagnés par une Ulis » a été produite en renseignant une variété d'indicateurs socio-scolaires sur les 79 collégiens et lycéens concernés ; les données qualitatives issues des terrains « établissements » ont été par ailleurs recueillies par entretiens semi-directifs individuels ou collectifs et focus-groupes, afin de pouvoir croiser les perceptions et les points de vue des jeunes, des membres des équipes éducatives (dont les chefs d'établissement et les coordonnateurs), parfois de professionnels de l'accompagnement. Le protocole d'enquête a fait l'objet d'une déclaration de traitement des données auprès du délégué à la protection des données de l'ENS de Lyon⁹. L'ensemble des participants a été recruté sur la base du volontariat (fiches de consentement) : les coordonnateurs Ulis ont été des informateurs privilégiés pour nous permettre d'accéder aux élèves dont ils sont en fait les principaux organisateurs des scolarités, par-delà leurs seules interventions pédagogiques adaptatives.

3.1 Repérer les spécificités socio-spatiales des académies et les nuances de leurs politiques scolaires inclusives, sélectionner des établissements scolaires à la fois contrastés et susceptibles d'appariements

En matière d'inclusion scolaire, d'orientation et d'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap, la prise en compte du contexte territorial est considérée comme une condition nécessaire à une politique éducative efficace, comme l'illustrent les Cahiers territoriaux de la Cour des comptes (2024). On peut en effet constater de fortes disparités territoriales de scolarisation et de décrochage scolaire, qui ne se réduisent pas aux différences de compositions sociales des populations et qui nécessitent de s'intéresser à trois autres ensembles de facteurs couvrant la "part du territoire" dans ces inégalités de cursus et d'issues de formation (Bell & Bernard, 2016), soit : le marché du travail local, qui produit des opportunités à prolonger les études ou au contraire des incitations à rechercher au plus tôt un premier emploi, y compris dans le secteur protégé ; les politiques éducatives locales mises en œuvre ; enfin l'offre locale de formation, qui se traduit à la fois par le nombre et la diversité des niveaux, voies et spécialités proposés aux élèves, et par des "effets-établissements" qui favorisent ou contrarient la diplomation, voire les ruptures scolaires.

Si ni la composition socio-économique des populations, ni le dynamisme des marchés du travail n'ont été caractérisés dans le cadre d'une enquête portant sur l'orientation scolaire des élèves accompagnés par une Ulis - en revanche nous pouvons relever quelques spécificités académiques des politiques scolaires inclusives locales et surtout clarifier les modalités de choix de nos territoires scolaires d'enquête, et la sélection de trois catégories d'établissements.

Les trois académies de l'enquête ont pour point commun de scolariser plus de 20 000 élèves en situation de handicap (à la rentrée 2024 : 23 815 élèves dans l'académie de Nantes, 25 804 élèves dans l'académie de Lyon et 28 500 élèves dans l'académie de Toulouse) ce qui représente plus de 1 % des effectifs. Sur fond d'orientations nationales partagées, chacune

⁹ L'enquête est enregistrée dans le registre de conformité RGPD de l'ENS de Lyon. La conservation des retranscriptions d'entretiens est fixée à 5 ans après la date de la dernière publication sur la plateforme de recherche sécurisée.

des académies met par ailleurs en œuvre une politique d'inclusion scolaire différemment "colorée" :

- L'académie de Lyon a choisi de déployer massivement dès 2019 les Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés (PIAL), qui couvrent aujourd'hui l'ensemble du territoire académique. Elle donne aussi à voir une grande diversité de dispositifs inclusifs en proposant des Ulis, et en mettant l'accent sur l'autisme via des unités d'enseignement maternelle et élémentaire autisme (UEMA et UEEA), des dispositifs d'auto-régulation (DAR). Elle affiche aussi une coopération renforcée avec le secteur médico-social, notamment dans le cadre d'une convention signée en 2016 entre l'ARS et les trois rectorats (Lyon, Grenoble et Clermont-Ferrand) de la région académique. Elle accorde par ailleurs une attention particulière à la formation : 25 heures minimum de formation à l'École inclusive pour tous les nouveaux professeurs et 60 heures pour les AESH. Elle propose enfin des outils spécifiques comme l'application Cap École Inclusive et le système d'information École inclusive pour améliorer le pilotage et l'évaluation des dispositifs
- L'académie de Toulouse a mis en place un important accompagnement individualisé des ESH, puisque plus d'un ESH sur deux (58%) en bénéficie. Parallèlement, elle ouvre un nombre important d'Ulis : par exemple 16 nouveaux dispositifs Ulis sont créés en 2021, portant le total à 453 Ulis dans l'académie. Par ailleurs la Haute-Garonne a mis en place un Service Départemental pour l'École Inclusive comprenant 47 PIAL inter-degrés couvrant l'intégralité du département. Enfin l'académie porte une attention particulière portée à la formation des enseignants non spécialisés accueillant des élèves en situation de handicap, à travers des modules de formation d'initiative nationale.
- L'académie de Nantes a mis en place des cellules départementales d'accueil pour simplifier les démarches administratives des familles. Depuis 2023, le plan "50 000 solutions" vise à améliorer les conditions d'accueil et d'accompagnement des élèves handicapés, notamment par une meilleure articulation entre l'école et le secteur médico-social.

En postulant que les carrières scolaires des élèves sont partiellement dépendantes de l'offre scolaire de leur environnement, et que cette dépendance s'accroît encore avec les contraintes de mobilité géographique auxquelles les élèves en situation de handicap sont particulièrement sensibles, nous avons ensuite distingué trois types d'offre (faible / moyenne/forte) en fonction du nombre de lycées professionnels des intercommunalités de référence. Ainsi : le Rhône, département le plus important de l'académie de Lyon, compte 12 Établissements publics de coopération intercommunale (EPCI) ; la plus dense d'entre ces communautés de communes est la Métropole de Lyon (50 communes), qui comptabilise 104 lycées - dont 30 lycées professionnels publics. Les collégiens d'Hortensia, Glycine et Jasmin, ainsi que les lycéens de Châtaignier, bénéficient donc d'une offre de formation forte et diversifiée. Ce n'est pas le cas des lycéens du LP Saule, domiciliés dans la communauté de communes Saône-Beaujolais qui compte seulement trois lycées (un lycée polyvalent, un lycée professionnel, un lycée agricole). De son côté, la métropole de Toulouse regroupe 69 lycées dont 23 lycées professionnels - elle relève d'une offre volumineuse et diversifiée dont profitent les élèves du collège Camélia, tandis que la communauté de communes des Pays de Tarascon (en Ariège, département le moins peuplé de l'académie de Toulouse) où les élèves du collège Lavande se trouvent domiciliés, ne compte aucun de lycée professionnel.

Enfin, si la Métropole de Nantes regroupe 40 lycées dont 9 lycées professionnels, la communauté de communes de Saint Nazaire ne compte que 6 lycées publics dont 4 lycées professionnels : l'offre moyenne de formation à Nantes pour les élèves du collège Chèvrefeuille contraste ainsi avec la faiblesse de l'offre proposée aux élèves du collège Clématite.

Comme la probabilité de se voir refuser un vœu de spécialité est mécaniquement plus élevée pour les élèves des EPCI à offre de formation faible que pour ceux bénéficiant d'une offre moyenne ou forte, la domiciliation n'est pas sans impact sur le risque d'orientation subie, car le "choix" d'orientation peut être davantage déterminé par une proximité géographique plutôt que par un éventuel intérêt.

A un grain plus fin que l'EPCI et son bassin d'offre de formation, il nous faut enfin spécifier le choix des établissements de l'enquête. La possibilité d'apparier les collèges d'un côté, les lycées professionnels de l'autre, a présidé à cette sélection : nous souhaitons "comparer du comparable", de manière à faire éventuellement émerger un effet-académie. Pour chacun des deux niveaux d'enseignement que constituent le secondaire inférieur (collèges) et le secondaire supérieur (lycées professionnels), trois types d'établissements ont ainsi été mis en évidence. Dans le groupe des collèges, une première "paire" est constituée d'établissements périurbains socialement défavorisés : Hortensia et Glycine dans la Métropole lyonnaise et Camélia dans l'académie de Toulouse ; une seconde regroupe deux établissements privés catholiques sous contrat, socialement favorisés voire très favorisés, à Lyon (Jasmin) et à Nantes (Chèvrefeuille) ; une troisième assemble les collèges ruraux Lavande (académie de Toulouse) et Clématite (académie de Nantes). Les lycées professionnels Saule (académie de Lyon) et Érable (académie de Toulouse) sont situés en milieu rural d'offre de formation faible. Les LP Tilleul (académie de Toulouse) et Châtaignier (académie de Lyon) sont établis dans des bassins urbains denses, dotés d'une offre importante de spécialités. Enfin le LP Platane (académie de Nantes) est situé dans une zone urbaine d'offre moyenne au côté de 8 autres LP tandis que le LP Peuplier relève d'un bassin d'offre de formation faible, partagée avec 3 autres LP.



Collèges de l'académie de Lyon			
Nom, type et année de création de l'établissement	Collège Privé Jasmin 1916	Collège Hortensia 1975	Collège Glycine 1965
Environnement	Urbain, centre-ville très favorisé Fait partie d'une cité scolaire	Urbain REP+ QPV Une des communes les plus pauvres de France	Urbain REP+ Banlieue de grande ville Isolé, dans une ZAC Difficulté de transports
Nombre d'élèves	669 élèves IPS : 149,1	500 élèves IPS : 78,1	679 élèves IPS : 71,7
Taux de réussite au DNB	100% (valeur ajoutée +1%)	77 % (VA -6%)	91% (VA +12%)
Orientations en sortie de 3e	?	54,1 % en 2e GT 25,5 % en 2e pro 14,3 % en CAP 2 % en apprentissage	71,5 % en 2e GT 20,6% en 2e pro 1,8 % en CAP
Ancienneté du dispositif / du coordonnateur	8 ans / 4 ans	6 ans au moins/ 4 ans	11 ans/11 ans
Filières particulières proposées hors ULIS		UPE2A-NSA	

Lycées de l'académie de Lyon		
Nom, type et année de création de l'établissement	Lycée polyvalent Saule LGT et LP 1937	LP Châtaignier 1983
Environnement	Bassin plutôt rural avec un petit tissu industriel	Milieu urbain non REP Faible desserte en transports en commun
Nombre d'élèves	LGT : 1178 élèves ; LP : 346 élèves IPS LGT : 114,1 / IPS LP : 85,7 IPS total : 107,7	718 élèves IPS : 77,4
Taux de réussite au Bac pro/ Taux d'accès au Bac pro	80 % (VA-4) / 68 % (VA+6)	75 % (VA+3) / 37 % (VA-11)
Ancienneté du dispositif / du coordonnateur	5 ans / 5 ans	3 ans / 3 ans
Filières particulières proposées hors ULIS	3 ^e prépa métiers	3 ^e prépa métiers



Collèges de l'académie de Toulouse		
Nom, type et année de création de l'établissement	Collège Lavande 1973	Collège Camélia 1983
Environnement	Milieu rural enclavé, bassin industriel.	Classement REP + depuis 2021, Dispositif Cordées de la réussite, établissement labellisé égalité filles – garçons QPV depuis 2018
Nombre d'élèves	441 élèves IPS : 98,1	385 élèves IPS : 75,2
Taux de réussite au DNB	89 % au brevet (VA -5 %)	86 % au brevet (VA +9 %)
Orientations en sortie de 3e	?	51,7% en 2e GT 35,6% en 2e pro Très rares orientations en CAP ou en apprentissage (0 %-2 %)
Ancienneté du dispositif / du coordonnateur	8 ans / 8 ans	? / 2 ans
Filières particulières proposées hors ULIS		

Lycées de l'académie de Toulouse		
Nom, type et année de création de l'établissement	LP Erable 1965	LP Tilleul 1965
Environnement	Milieu rural de moyenne montagne	Grande ville, hors QPV
Nombre d'élèves	262 élèves IPS : 91,7	479 élèves IPS : 93,6
Taux de réussite au Bac pro / Taux d'accès au Bac pro	89 % (VA =) / 58 % (VA -9 %)	78 % (VA -7 %) / 54 % (VA -9 %)
Ancienneté du dispositif / du coordonnateur	10 ans / 10 ans (en réseau sur tout le département au début)	3 ans / 2 coordo (3 ans et 1 an respectivement)
Filières proposées hors ULIS		3e prépa métiers UPE2A Pôle MLDS (Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire)



Collèges de l'académie de Nantes		
Nom, type et année de création de l'établissement	Collège Clématite REP 1976	Collège privé Chèvrefeuille 1829
Environnement	Zone géographique rufo-industrielle très enclavée	Zone rurale
Nombre d'élèves	317 élèves IPS : 87,3	745 élèves IPS : 123,2
Taux de réussite au DNB	93% au brevet (VA +1%)	93% au brevet (VA -4%)
Orientations en sortie de 3e	Environ 60 % en 2° GT Environ 40 % en voie professionnelle (LP ou apprentissage)	?
Ancienneté du dispositif / du coordonnateur	3 ans / 3 ans	Environ 10 ans / 9 ans
Filières particulières proposées hors ULIS		

Lycées de l'académie de Nantes		
Nom, type et année de création de l'établissement	LP Peuplier Cité scolaire avec autre LGT 1959	LP Platane 1947
Environnement	Milieu urbain, bassin industriel important	LP de centre-ville, situé en zone urbaine hors REP
Nombre d'élèves	718 élèves IPS : 85	412 élèves IPS : 90,9
Taux de réussite au Bac pro / Taux d'accès au Bac pro	75 % (VA -11 %) / 55 % (VA -8 %)	88 % (VA +1 %) / 54 % (VA -8 %)
Ancienneté du dispositif / du coordonnateur	Au moins 6 ans / 2 coordo. (5 et 2 ans respectivement)	Au moins 6 ans / 2 coordo. (6 et 3 ans respectivement)
Filières particulières proposées hors ULIS	3e prépa métier Classe relais (pour jeunes en situation de décrochage). UPE2A SEGPA	

Ce niveau d'analyse devrait permettre d'interpréter les modalités d'orientation dans la "boîte noire" des établissements, où l'on sait que les pratiques d'enseignement et d'évaluation s'ajustent en fonction du public idéal selon les professionnels (Becker, 1984). Ce

que l'on définit comme un "effet établissement" renvoie initialement à l'étude de l'efficacité des établissements : à profil sociologique équivalent, quels établissements obtiennent de meilleures performances scolaires ? Et quels établissements améliorent la diplomation de leurs élèves soutenus par une Ulys ? Mais cet effet ne concerne pas exclusivement la sélection scolaire, et pose aussi la question de la socialisation des élèves : à public similaire, quels établissements connaissent des phénomènes de violence scolaire ? Et quels établissements produisent un sentiment d'inclusion sociale ? Donner sens à cette posture comparative nécessite dès lors de concevoir l'établissement comme une organisation sociale, susceptible d'élaborer des arbitrages en fonctions d'objectifs et de moyens, suivant une logique qui trouve sa traduction dans la nature des relations entre les acteurs et leur degré de mobilisation. Quatre dimensions permettent de saisir cette logique (Cousin, 1998) : le lien de l'établissement à son environnement, considéré plutôt comme une ressource ou plutôt comme une contrainte ; le rôle de l'équipe de direction dans la capacité de mobilisation ; la nature de la cohésion sociale au sein de l'établissement ; enfin, la nature des actions mises en œuvre. Ce faisant, l'introduction de l'établissement dans l'analyse "remet en cause le lien mécanique trop souvent établi entre établissement populaire et échec scolaire (...). L'effet établissement tempère l'impression de fatalisme" (Cousin, p.74). Dans leur rapport d'étude sur le passage de la troisième à la seconde en REP+ (Réseau d'éducation prioritaire renforcé) dans l'académie d'Aix-Marseille en 2016, A. Richard-Bossez et R. Cornand (2021) soulignent l'existence d'un "effet établissement" sur l'orientation, qui passerait à la fois par la mixité sociale de l'établissement (origine ethnique des élèves, propriétés socio-économiques et socio-culturelles des familles) et par les pratiques de notation, qui véhiculent l'idée d'une fragilité sociale « par essence » facteur de difficulté scolaire : la vulnérabilité sociale d'un élève reposerait avant tout sur l'absence d'aides et de ressources familiales perçues comme nécessaires pour répondre aux exigences de l'école. Sur fond de "misérabilisme" enseignant, les taux d'orientation en lycée professionnel divergent néanmoins, et les collèges les plus pourvoyeurs de la voie professionnelle sont soit dotés de classes spécifiques (prépa-pro, classe passerelle, dispositif EANA pour l'un d'entre eux), soit dépourvus de lycée général de proximité dans un contexte où les familles privilégient la scolarisation au plus proche, avec un rôle d'encouragement de l'établissement dans le choix de cette voie. "L'effet-établissement" relève alors "de configurations complexes associant la politique scolaire de l'établissement (...), des logiques mobilisées par les familles, et un "effet de contexte" lié aux configurations locales dans lesquelles sont insérés les établissements" (Richard-Bossez *et alii*, op. cit., p.39).

3.2 Exploiter une enquête quantitative nationale pour dessiner les contours partagés d'une population spécifique

L'enquête Génération est un dispositif d'observation mis en place par le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) à la fin des années 1980. Organisée actuellement tous les 4 ans, son objectif principal est d'étudier l'accès à l'emploi et les premières transitions professionnelles des jeunes à l'issue de leur formation initiale. Elle suit une cohorte de jeunes sortis du système éducatif la même année, quel que soit leur niveau ou domaine de formation, et permet de reconstituer les parcours des jeunes au cours de leurs trois premières années de vie active. Le dispositif couvre l'ensemble des sortants de formation initiale, diplômés ou non. Les enquêtes sont réalisées à intervalles réguliers, actuellement tous les 4 ans. S'appuyant sur un large échantillon, elle interroge chaque

génération deux fois (trois ans puis six ans après la sortie du système éducatif), et autorise des analyses détaillées par diplôme et par spécialité.

En 2020, dans le cadre des enquêtes Génération, le Céreq a interrogé un échantillon représentatif des 746 000 jeunes qui ont quitté pour la première fois le système éducatif en 2017 à tous les niveaux de formation. Génération 2017 est aussi la première enquête sur la formation et l'insertion des jeunes qui mentionne la catégorie des jeunes "passés par une 3^{ème} Ulis/Segpa". Une extraction de ses données permet d'éclairer rétrospectivement, à l'échelon national, la provenance scolaire de ces sortant.es de formation à 3 ans et ayant été accompagné par un dispositif Ulis ou par une classe Segpa. Elle autorise aussi à objectiver les situations à trois ans de ces mêmes élèves sortis sans diplôme de l'enseignement secondaire, en croisant cette variable avec d'autres variables sociodémographiques (sexe, domiciliation, origine immigrée). Génération 2017 permet par ailleurs de comparer le profil socio-scolaire des élèves issus des 3^{ème} Ulis/Segpa à celui des élèves issus des 3^e ordinaires, pour étudier d'éventuelles différences de parcours et d'insertion entre élèves (par exemple : quelle filière et suite de parcours selon le type de 3^e suivie ? Quelles similitudes ou différences entre les parcours d'insertion de personnes avec un niveau de diplôme identique (CAP ou bac pro) selon le type de 3^{ème} suivie ?).

La disponibilité de ces données a été l'occasion de mettre en place un groupe d'exploitation qui a réuni des chargé-es d'études du Céreq et de ses centres associés régionaux ainsi que des chercheurs et chercheuses d'autres organismes – dont deux d'entre nous, et une ingénieure d'étude en statistiques de l'ENS de Lyon - ont travaillé sur une base de données ad hoc. Cette analyse d'extraction a abouti à une contribution originale dans le cadre d'un Céreq-Echanges intitulé "Que sont devenus les élèves issus des dispositifs Ulis et SEGPA ? Un éclairage sur deux volets de la " difficulté scolaire " à travers Génération 2017", que nous ajoutons en Annexe de ce rapport.

3.3 Après des professionnels : articuler entretiens semi-directifs individuels et focus-groupes

Appréhendée très majoritairement dans les travaux de sciences sociales à travers l'institution scolaire, l'éducation comme métier fait l'objet d'enquêtes essentiellement auprès des enseignants qui en produisent le service, au point que le monde hétérogène des non-enseignants de l'école est aujourd'hui un « front de la recherche » sociologique (Bois et Jacquot, 2022). En entrant dans plusieurs établissements et en rencontrant les élèves, les enseignants voire les chefs d'établissement *via* les coordonnateurs Ulis, nous abordons la « fabrique de l'orientation scolaire » au travers du traitement institutionnel d'un public « non conforme », susceptible de créer du désordre et des tensions – en un mot, putativement perturbateur de l'ordre et de la forme scolaires (Eideliman et Lansade, op. cit.). Nous mobilisons aussi de manière prioritaire le coordonnateur chargé à la fois d'accompagner au plan pédagogique et éducatif ces élèves souvent discrédités, et aussi de porter la visée inclusive de l'école auprès de ses collègues enseignants.

L'acteur professionnel central que nous avons rencontré et qui a pu faire fonction d'informateur et même de passeur auprès de ses collègues enseignants est à la fois un acteur faible au regard de la hiérarchie symbolique des professions scolaires (il n'est pas un enseignant disciplinaire, il accompagne un public à besoins éducatifs particuliers), mais aussi un acteur reconnu par la communauté éducative comme étant en charge d'élèves discréditables du point de vue des apprentissages, auprès duquel il est possible de déléguer

ce que les travaux séminaux d'H. Becker nomment le « sale boulot » (Lhuillier, 2005) de l'accompagnement éducatif. En lycée professionnel, le dispositif Ulis peut être organisé « en réseau », et le coordonnateur est alors amené à se déplacer dans les différents de son secteur auprès des élèves en formation professionnelle rattachés au dispositif. Nous avons rencontré cette modalité dans l'académie de Toulouse et dans celle de Nantes, mais pas dans celle de Lyon : c'est pourquoi parmi les 16 coordonnateurs interrogés, deux l'ont été ensemble, respectivement pour le LP Tilleul et pour le LP Peuplier.

Dans ce contexte où le dispositif Ulis est un lieu à la fois « à la marge » et marginal, tant du point de vue de l'espace physique dans l'établissement que du point de vue du nombre d'élèves dont il étaye les apprentissages, le regard du chercheur est d'abord appréhendé comme une marque d'intérêt, une occasion de montrer au grand jour des savoir-faire méconnus et des élèves invisibles. C'est l'une des raisons pour lesquelles les coordonnateurs ont accepté non seulement de nous faciliter l'entrée dans les établissements et les contacts auprès de leurs élèves, mais nous ont aussi informées des moments-clé de l'orientation scolaire, ont souvent accepté plusieurs entretiens individuels, et ont largement aidé à renseigner les indicateurs à partir desquels une base de données Élèves a pu être construite dans la perspective longitudinale de retracer des carrières scolaires¹⁰. La coloration critique à l'égard des institutions que nombre d'acteurs professionnels (notamment enseignants) perçoivent dans la sociologie de terrain a pu à la fois nous aider dans la recherche d'une proximité compréhensive de l'activité de coordonnateurs enclins eux-mêmes à soupçonner la rhétorique de l'inclusivisme, et le manque d'effectivité du droit à l'inclusion. Dans le même temps, cette sociologie critique peut leur renvoyer l'idée implacable que quoi qu'ils veuillent, quoi qu'ils fassent, ils participent de l'intérieur de l'école aux faux-semblants institutionnels, qu'ils ne parviennent éventuellement qu'à freiner ou adoucir à la marge tant ils sont pris dans des systèmes de contraintes multiples ou dans des concurrences vives (Lansade, 2022). La relation avec ces acteurs réflexifs, souvent capables d'analyser les contradictions et les limites de leur action en-dehors de tout dispositif de recherche collaborative, s'avère donc ambivalente à l'égard des enquêteurs lorsqu'elle fait la part belle à l'affichage de leur propre impuissance, des effets regrettables de leurs activités et *in fine* du rôle qu'ils sont condamnés à jouer dans leur propre institution. C'est pourquoi le cheminement de long terme avec cet acteur professionnel central qu'est le coordonnateur a pu permettre, dans le cadre de l'enquête, de dénouer ces tensions collaboratives grâce à la recontextualisation des pratiques dans des établissements abordés aussi comme des lieux de socialisation, et non pas seulement de production d'inégalités socio-scolaires. Cette forme de recadrage ponctuel s'est souvent opérée à l'occasion de l'entretien individuel, unique, obtenu auprès des 13 chefs d'établissement – qui portait à la fois sur les pratiques générales d'orientation scolaire et sur les orientations à l'égard des élèves en situation de handicap, et à la suite duquel nous pouvions à nouveau échanger avec le coordonnateur sur l'histoire et l'évolution de la dynamique collective d'accompagnement des élèves à besoins particuliers dans l'établissement considéré.

Pour aborder avec davantage d'amplitude les modalités pratiques et les représentations de l'orientation scolaire des élèves accompagnés par une Ulis, nous avons choisi de mener par ailleurs des *focus-groups* auprès d'équipes éducatives comprenant parfois des acteurs

¹⁰ Certains des terrains d'enquête en établissements ont bénéficié de la familiarisation des coordonnateurs avec les recherches collaboratives auprès de l'Institut français d'éducation de l'ENS de Lyon.

associatifs de l'insertion des jeunes¹¹. On le sait, cette méthode vise à appréhender les processus d'interaction et d'échange de représentations sociales dans un groupe (Kitzinger *et al.*, 2004). En s'appuyant sur les pratiques conversationnelles à partir desquelles l'orientation des élèves soutenus par une Ulis est discutée dans un contexte scolaire défini, elle permet d'aller au-delà d'une série d'échanges bilatéraux où chacun·e répond à tour de rôle. Concrètement, il s'agit de regrouper quelques acteurs éducatifs (généralement entre 4 et 8) qui se connaissent pour fréquenter le même établissement et généralement y travailler ensemble autour du dispositif Ulis, et de leur soumettre quelques questions permettant d'amorcer une discussion autour de leurs opinions ou de leurs expériences, de susciter l'intercompréhension mais aussi l'expression de malentendus ou d'oppositions : pour des motifs distincts, deux collègues de l'académie de Toulouse et un LP de l'académie de Nantes n'ont pas répondu positivement à cette modalité de recueil de données. Lorsque nous avons pu organiser le *focus*, pour installer le climat de confiance nous avons plusieurs fois construit les groupes sur la base des suggestions du coordonnateur, qui pouvait d'ailleurs *in fine* ne pas en être partie prenante. Le *focus group* devient une occasion précieuse de se saisir, au sein des récits co-construits, à la fois de la singularité de l'identité au travail de chacun de ses membres et d'aspects professionnels plus partagés. Ce type d'échange communicationnel permet de faire émerger tant des normes culturelles plus ou moins conscientisées, que des craintes, des espoirs voire des préoccupations. Il permet aussi de voir comment les personnes résistent ou au contraire s'identifient aux assignations sociales existantes selon leur(s) groupe(s) d'appartenance – en l'occurrence selon leur appartenance disciplinaire.

Entretiens semi-directifs individuels, entretiens semi-directifs collectifs, focus-groups ont donné lieu à des transcriptions non-automatiques¹², sur la base desquelles nous avons catégorisé puis codé les thèmes similaires afin de réaliser une analyse de contenus. Pour les focus-groups, nous nous sommes aussi intéressées aux modalités d'accord ou de compromis avec l'opinion d'autrui, aux changements d'avis, aux effets d'autorité communicationnelle et aux dissensus.

3.4 Enquêter sur une population d'élèves vulnérables

Les enquêtes auprès d'un public dont les troubles des fonctions cognitives se déclinent notamment par des difficultés langagières qui peuvent affecter la communication ou affaiblir la logique interne des propos, par exemple par un mélange des temporalités dans le récit, ne sont pas aisées du point de vue de la recherche qualitative. C'est pourquoi elles ont donné lieu, à l'instar des enquêtes auprès des publics enfantins, à des propositions méthodologiques innovantes : « faire parler » mais aussi faire dessiner, faire photographier ou faire jouer (au sens théâtral du terme)...Par ailleurs, qu'on ait affaire ou non à des

¹¹ L'un de ces focus-groups a ainsi mobilisé une représentante « insertion-handicap » de la CCI de Lyon et une représentante de l'association

¹² Les premières retranscriptions, effectuées par le logiciel Trint, nous ont beaucoup déçues (de trop nombreuses erreurs auraient nécessité une activité de reprise et de réécriture chronophage) et nous sommes revenues vers une retranscription humaine intégrale des propos.

personnes majeures, la déficience intellectuelle ou psychique fait régulièrement l'objet d'assignations infantilisantes (Lansade, 2019)¹³.

En outre les procédures de validation éthique des recherches en sciences sociales se sont développées ces dernières années, à l'instar de celles déjà mise en place dans les sciences médicales : or les publics porteurs de troubles intellectuels, mentaux ou psychiques, sont considérés comme des groupes particulièrement vulnérables, et les enquêteurs doivent répondre d'une autorisation - en particulier celle des responsables légaux des jeune mineurs interrogés. Si ce coût d'entrée n'a pas été minimisé pour TrajUlis, la campagne d'entretiens-élèves en établissements a le plus souvent bénéficié, pour identifier les jeunes et obtenir le consentement de leur responsable, de la présence de l'adulte de confiance que représente le coordonnateur-Ulis auprès de « son » groupe d'élèves. De même, la possibilité de conduire un entretien complémentaire avec les coordonnateurs a constitué une stratégie utile pour préparer les entretiens auprès des jeunes en identifiant les potentiels biais du discours, ou pour éclairer *a posteriori* les « incorrections » auxquelles l'entretien avait pu donner lieu¹⁴.

Les outils classiques de la recherche qualitative n'ont cependant pas été abandonnés ou substantiellement modifiés pour adapter l'enquête à cette population juvénile atypique. D'emblée, nous n'avons pas cru bon de diffuser un questionnaire dont le cadrage écrit aurait pu faire croire à un « devoir sur table », ou dont les questions auraient pu donner lieu à malentendus. Nous avons choisi de maintenir l'entretien semi-directif, en procédant à des entretiens plutôt courts, interactifs, modulés en fonction des capacités verbales de nos interlocuteurs (Coons & Watson, 2013), et cette adaptation lexicale a sans doute permis de lever certaines appréhensions sur le caractère hermétique du discours « savant » auquel les élèves pouvaient d'autant plus redoutés d'être confrontés, qu'ils savent avoir été identifiés pour leurs troubles cognitifs. Certes, conserver la méthode classique de ce type d'entretien sociologique a pu nécessiter de reformuler des questions plus simplement ou d'en illustrer de possibles réponses pour mettre les élèves « sur la voie » de ce que leur interlocuteur recherchait. Certes, de rares élèves se sont montrés très peu loquaces, se contentant de réponses très courtes sous la forme de locutions lapidaires (« ça va », « ça dépend », « bien »...), et certains propos ont pu être confus, avec une logique interne des arguments difficile à saisir. Il reste que dans l'ensemble, les particularités communicationnelles ont davantage relevé de l'effet intimidant du face-à-face dans un endroit choisi à l'écart des lieux de passage dans l'établissement et devant un enregistreur, que d'incapacités cognitives. Ce qui se jouait alors ressortait davantage du rapport social d'âge et de statut et de son effet premier de domination symbolique, l'enquêteur étant a priori assimilé à un adulte doté d'autorité. En même temps, l'ambivalence du rôle du sociologue est rapidement appréhendée par les jeunes, et permet d'autant plus facilement de lever les autocensures que la passation se fait moins directive et plus coopérative, voire interpersonnelle. Une fois que l'enquêteur est perçu comme « n'étant pas un prof », et qu'il n'est pas même associé aux autres adultes travaillant dans l'établissement, une forme de réassurance s'établit, qui

¹³ Eideliman et Lansade (2022) ajoutent : « Les jeunes handicapés, eux, sont en permanence décalés, soit parce qu'ils sont « en retard » sur cette échelle de l'âge, soit parce qu'ils sont « à côté », en étant par exemple regroupés dans des dispositifs qui mettent ensemble des enfants d'âges différents, en vertu du fait que leur niveau de développement mental ou psychique les rapprocherait au-delà de leur âge biologique » (p.9).

¹⁴ Certaines d'entre nous ont par ailleurs pu être sollicitées par un.e jeune pour une demande d'aide ou de conseil sur leur orientation, leurs représentations d'un métier. Le travail de sociologue est en effet régulièrement confondu avec celui de travailleur social.

permet parfois au chercheur de bénéficier de propos moins policés, et même parfois confidentiels.

Toutefois la recherche n’a pas été pensée ni dans une démarche psychologique d’orientation psychanalytique visant à produire une “recherche avec” des élèves dits en situation de handicap cognitif et psychique afin d’étayer une réflexivité de leur part (Ployé, 2018, Savournin & alii, 2025), voire une capacité d’*empowerment* sur le mode des travaux issus des *disability studies* (Albrecht et alii, 2001), ni même comme une immersion ethnographique de long terme dans le quotidien d’élèves accompagnés par une Ulys, comme nous avons vu que c’était le cas pour d’autres travaux sur le même objet (Laïdi op. cit., Lansade, op. cit.). Elle n’a donc pas permis de recueillir les données issues de ces moments de partage informels, en marge du cadre institutionnel, qui permettent de saisir dans les interstices l’*agency* des sujets enquêtés. Une « ruse » méthodologique s’est cependant avérée fructueuse : elle a consisté à recueillir les entretiens auprès des élèves en groupe restreint – ce qui correspondait parfois à l’ensemble du groupe d’élèves de 3^{ème} ou de CAP accompagnés par l’Ulys. Nous sommes partis du postulat que la situation groupale pouvait permettre aux adolescents d’être stimulés dans leur prise de parole et qu’ils s’autoriseraient ainsi non seulement à répondre à nos questions ouvertes, mais aussi à raconter ce qui les anime et les difficultés qui les préoccupent dans leur orientation. Le développement des discours peut être alors nourri par le processus interactif entre eux-elles, au point qu’il a parfois fallu revenir à la grille de questions lorsque l’entretien devenait une conversation accompagnée voire une discussion autonome entre jeunes...Au final, les “ficelles” bien connues de l’entretien semi-directif ont été mobilisées pour ce public dit vulnérable : il s’agissait de soutenir l’expression pour que les réponses puissent se déployer, de suspendre tout jugement sur les réponses, d’observer une attitude dénuée de toute familiarité, et plus largement de rester à l’écoute de toute réaction (y compris gestuelle), en visant à “tenir le fil” de l’interlocution aussi longtemps que possible. Le cadre collectif des entretiens-élèves n’a pas supprimé les interactions restreintes de rares élèves qui se montraient en retrait du groupe, mais elles étaient alors emboîtées dans une fluidité d’ensemble des échanges. A l’instar des entretiens individuels et des focus-groups auprès des professionnels, les 48 entretiens collectifs auprès des élèves (23 auprès de collégiens, 25 auprès de lycéens) ont fait l’objet d’une analyse thématique de contenu en regroupant les items par catégories au fil du discours. Ils ont surtout été complétés par un support complémentaire parfois copieux : nous avons d’abord interrogé systématiquement les 16 coordonnateurs afin qu’ils nous aident à renseigner les trajectoires scolaires des 173 élèves suivis dans leur dispositif Ulys de la 6^{ème} à la terminale Bac pro - ce qui nous a permis de construire une base de données exploitée dans le chapitre 7. L’enquête dans l’académie de Lyon s’est avérée particulièrement prolifique puisqu’elle nous a permis d’avoir accès aux livrets scolaires des élèves du collège Glycine et d’observer les réunions d’orientation active qui leur étaient proposées, d’analyser les rapports de stage et d’observer les ESS des élèves du collège Jasmin. Ces données supplémentaires, assorties de l’observation de plusieurs réunions de la commission Affelnet-Ulys et de l’accès aux données de l’enquête administrative n°3-12¹⁵,

¹⁵ Diligemment annuellement par les Inspecteurs de l’Education nationale à la demande de la Direction générale de l’enseignement scolaire, cette enquête recense les élèves qui bénéficient ou vont bénéficier d’un PPS suite à une demande effectuée auprès de la MDPH, et qui sont scolarisés en maternelle, primaire, secondaire ou via le CNED dans les établissements publics et privés sous contrat. Les élèves scolarisés en ULIS sont inclus dans cette enquête.

risquaient de déséquilibrer le matériau d'ensemble de TrajUlis et de fausser l'exercice de comparaison inter-académique et même inter-établissements : nous avons donc fait le choix de ne pas les exploiter dans ce rapport.

PARTIE III - Analyses et résultats

Chapitre 5 : L'orientation scolaire des élèves accompagnés par une Ulys : du prescrit à la mise en œuvre contextualisée par les professionnels

L'orientation scolaire tient une place nodale dans la fonction conférée à l'institution scolaire : au carrefour entre l'instruction et la socialisation, elle se nourrit à la fois de l'évaluation des élèves (qui participe à déterminer les affectations dans telle ou telle filière) et des apprentissages des rôles professionnels (au regard desquels les élèves se projettent dans un monde post-scolaire). Depuis les travaux séminaux de Lucie Tanguy (1986), on sait combien la relation formation-emploi est « introuvable », au sens où l'adéquation entre deux ordres séparés relève avant tout de la rhétorique (certes performative) des politiques publiques. Les études statistiques nous montrent aussi qu'en France le diplôme joue un rôle particulièrement déterminant dans l'insertion professionnelle, avec un impact significatif sur l'accès à l'emploi, la qualité de l'insertion et les conditions de travail (Marchal, 2020). Dès lors comment se fabrique concrètement une orientation scolaire censée paver la « voie » vers la diplomation et participer de l'articulation entre l'école et les mondes du travail, pour un public dont nous avons vu (partie 1) que l'affectation à un dispositif Ulys ne facilitait ni l'accès au diplôme, ni l'insertion professionnelle ?

Ce premier chapitre de résultats se propose d'interroger l'unité « établissement » pour apporter quelques éléments de réponse à cette question. Une pluralité d'acteurs professionnels concourt en effet au processus d'insertion sociale par lequel l'élève apprend à se concevoir comme futur travailleur, et à anticiper les démarches et les ajustements qui, au moins formellement, sont censés paver la « voie » de formation qui mène à cette réalisation de soi dans l'emploi. La situation de handicap, encore davantage lorsqu'elle engage à fréquenter un dispositif Ulys, rend cette orientation plus précoce : tout se passe comme si l'élaboration avancée (pour ne pas dire prématurée) du « projet professionnel » devait permettre de temporiser le risque pris à prolonger son cursus sous statut scolaire, dans des conditions où il est attendu que les troubles le compromettent. Comment « se produit » ce projet professionnel, qui loin de se réduire à un vœu personnel, est configuré par une diversité d'interventions ? Que nous apprend la diversité des établissements comme espaces de socialisation différenciés dotés d'une certaine identité (Draelants & Dumay, 2016) ?

Après avoir passé en revue les supports organisationnels de l'orientation scolaire en établissement, nous examinerons les positionnements des 13 chefs d'établissement - principaux de collèges, proviseurs de lycée - au travers de discours qui s'inscrivent dans un registre d'affichage et de portage institutionnels, tout en mettant en perspective notre questionnement sur l'orientation scolaire des élèves adossés à une Ulys au regard de la politique générale de l'établissement ou même de l'institution. De type semi-directif, les entretiens auprès de CE se sont appuyés sur un guide thématique élaboré à partir de 5 items :

- présentation de la trajectoire professionnelle et de l'insertion dans l'établissement

- activités mise en place au sein de l'établissement pour accompagner les élèves de troisième dans leur orientation (collèges) ou pour les accueillir en seconde (lycées professionnels)
- mesures dédiées plus spécifiquement aux élèves accompagnés par le dispositif Ulis
- conceptions du handicap et de la mise en œuvre *in situ* des politiques inclusives

Toutefois le fonctionnement d'un établissement ne se résume pas aux orientations impulsées ou développées par son personnel de direction : en ce sens, l'analyse des focus-groups auprès de groupes composés à partir des « communautés éducatives » locales nous permet de croiser des représentations issues des pratiques et des réflexions les prenant comme objets, et d'accéder aux tensions et aux compromis professionnels élargis. Ils sont construits sur la base de 5 questions transversales :

- ⚠ Pouvez-vous vous présenter et décrire vos missions dans l'établissement ? (Tour de table)
- ⚠ Selon vous, qu'est-ce qu'« orienter » ?
- ⚠ Oriente-t-on différemment les élèves (collégiens ou lycéens) accompagnés par une Ulis ?
- ⚠ Selon vous, quel est le rôle des différents professionnels de l'établissement (y compris vous-même) dans l'orientation de ces élèves ?
- ⚠ Quels sont les apports et les limites de ce travail d'orientation auprès des élèves Ulis ?

1. Quels dispositifs dédiés à l'orientation ?

Pour désigner les médiations matérielles et les procédures techniques et symboliques dans la coordination des activités qui assurent la « mise en accord » des processus de décision caractérisant l'orientation scolaire, la notion de « dispositif », aussi galvaudée soit-elle aujourd'hui en sociologie, nous est apparue la plus pertinente. Elle permet en effet de rendre compte d'un registre d'intervention des politiques scolaires qui déplace les discussions sur les principes (qu'est-ce qu'orienter au collège ou au lycée, et qu'attend-on de chacun de ces degrés d'enseignement quand on attend de lui qu'il « oriente » ?) vers des considérations sur les contraintes organisationnelles, et qui fait de l'action éducative locale « une sorte d'ingénierie inextricablement sociale et pédagogique » (Barrère, 2013, p.111). Dédiés à l'orientation, les dispositifs que nous avons recensés à partir des sites internet des établissements de l'enquête ont été complétés de ceux que nous ont décrits les chefs d'établissement et les coordonnateurs des dispositifs Ulis.

1.1. Des distinctions entre collèges et lycées

La recension et l'analyse de ces dispositifs nous amène d'emblée à distinguer les collèges, où ils sont plus développés, et les lycées professionnels. Cette différence est probablement à mettre en lien avec les objectifs différenciés de l'orientation. La dernière année de collège constitue en effet un palier d'orientation majeur vers le secondaire supérieur diplômant et

tout au long de la classe de 3^{ème} - parfois même dès la classe de 4^{ème} - l'élève est amené à préciser son projet personnel et à se préparer à une filière d'études. L'année est alors jalonnée de moments forts pour l'orientation en vue de la poursuite de la scolarité au lycée : entretien personnalisé avec le professeur principal, choix d'une voie d'orientation et vœux d'affectation dans un établissement scolaire, inscription en lycée...

En lycée professionnel, la problématique de l'orientation se pose surtout à la fin du cursus, à la sortie de l'établissement. Cette orientation vers des études supérieures (BTS par exemple) ne concerne pas forcément l'ensemble des élèves puisque certains d'entre eux, titulaires d'un ou de plusieurs CAP, sont censés pouvoir s'intégrer directement dans la vie professionnelle. Toutefois, au cours de la formation en LP, il existe des temps de réorientations possibles pour certains élèves.

1.2. Les dispositifs dédiés à l'orientation dans les collèges

Nous avons tout d'abord identifié des dispositifs communs à tous les établissements des trois académies et dont la mise en œuvre relève en fait de prescriptions nationales :

- **Le dispositif Ulis** et les pratiques développées par les coordonnateurs apparaissent d'emblée comme les véritables pivots de l'orientation. La circulaire ministérielle n°2016-186 explicite les modalités de la formation et de l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap, qui doivent permettre à l'élève d'expérimenter par des activités sa capacité à devenir acteur de son projet de formation. La place du coordonnateur est prépondérante dans l'ensemble des établissements. C'est sur lui que repose l'accompagnement à l'orientation en raison des relations qu'il entretient avec les familles et de sa proximité avec les élèves en situation de handicap (suivi du déroulement du parcours scolaire et de la scolarisation dans les classes de référence, organisation et suivi des stages...) ¹⁶.
- **L'ESS** (équipe de suivi de la scolarisation) apparaît comme un temps fort sur le plan institutionnel. Elle se réunit au moins une fois par an avec l'élève et/ou ses parents et comprend l'ensemble des personnes qui concourent à la mise en œuvre du PPS (projet personnalisé de scolarisation) de l'élève en situation de handicap : l'enseignant référent, les enseignants disciplinaires, les AESH (accompagnants des élèves en situation de handicap). Le chef d'établissement, le PsyEN (psychologue de l'Éducation nationale), le personnel du service social et de santé font également partie de l'équipe. Parfois qualifiée de « codée » ou de « cadrante », l'ESS se distingue de l'accompagnement plus informel (« au jour le jour », « ordinaire ») mené par les coordonnateurs d'Ulis et plus largement par des membres des équipes éducatives.
- **Les stages** sont présentés comme la pierre angulaire du processus d'orientation. Le coordonnateur de l'Ulis s'occupe des démarches relatives à leur organisation et à leur accompagnement mais aussi parfois à leur recherche. On peut distinguer les stages obligatoires en entreprise avec rédaction d'un rapport de stage et les mini stages, facultatifs et plus personnalisés (en entreprise, plus souvent dans un LP pour « éprouver » concrètement le contenu de son offre de formation), à n'importe quel

¹⁶ Circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015.

moment de l'année pour aider certains élèves à préciser leur projet. Ils constituent le dispositif central de la découverte des métiers possibles. De ce fait, il semblerait que plus les élèves rencontrent de difficultés dans la construction de leur projet, plus le nombre de stages (en particulier les mini-stages) ont tendance à augmenter. Mais la durée, le nombre et les conditions de réalisation de ces stages sont variables d'un établissement à l'autre :

- Au collège Clématite, 1 semaine de stage dès la classe de 4^{ème} et 2 semaines en classe de 3^{ème} sont requises.
- Au collège Chèvrefeuille, 3 périodes de stages sont prévues en classe de 4^{ème} mais également en classe de 3^{ème}.
- Au collège Jasmin, 2 stages d'observation du milieu professionnel en entreprise doivent être réalisés par élèves relevant du dispositif Ulis en classe de 4^{ème} et 3 stages pour les élèves de 3^{ème}. Il s'agit de stage de 4 jours avec tenue d'un journal de bord et rédaction d'un rapport de stage.
- Au collège Camélia, une journée entière est consacrée à la recherche de stage pour tous les élèves, qui ont également la possibilité de réaliser des stages collectifs et de bénéficier des ateliers professionnels de la SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté).
- Au collège Lavande, en plus du stage obligatoire en entreprise avec rapport de stage, des mini stages peuvent être réalisés à n'importe quel moment de l'année avec la possibilité, pour certains élèves, d'être accompagnés par leur AESH. C'est également le coordonnateur Ulis qui s'occupe des démarches pour les stages et les mini stages.

Des manifestations ponctuelles dédiées à l'orientation sont organisées par tous les établissements en fonction des opportunités et des contextes locaux (Forum des métiers, Forums des formations, Journées Portes Ouvertes, Orientibus...). Il s'agit de manifestations destinées à l'ensemble des élèves mais certaines sont organisées de façon spécifique et ne s'adressent qu'aux élèves en situation de handicap. À titre d'exemple, nous pouvons citer l'organisation de visites de lycées (Collège Jasmin) ou de la maison de l'apprentissage accompagnées par la coordonnatrice de l'Ulis (Collège Chèvrefeuille). De façon générale, les actions et dispositifs dédiés à l'accompagnement à l'orientation sont plus soutenus pour les élèves en situation de handicap bénéficiant du dispositif Ulis que pour les élèves « ordinaires ».

Au-delà de cette relative homogénéité entre les établissements, on peut identifier des différences, relevant aussi de l'appropriation des prescriptions mais en lien avec des contextes locaux :

Du personnel spécifique est mis à disposition dans le Collège Chèvrefeuille. Une enseignante référente des élèves de 3^{ème} y est en charge de l'orientation pour l'établissement et intervient également une demi-journée par semaine auprès des élèves bénéficiant du dispositif Ulis. Un poste spécifique dédié aux élèves à besoins éducatifs particuliers est aussi occupé par un enseignant, formé, payé en heures complémentaires, afin d'assurer la liaison entre l'équipe éducative, les familles et les élèves bénéficiant de Programmes d'Accompagnement Personnalisé (PAP) et de Programme Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE).

Certains établissements mettent aussi en avant l'individualisation de l'accompagnement à l'orientation des élèves bénéficiant du dispositif Ulis. Dans les deux collèges de l'académie de Toulouse qui accueillent des populations défavorisées et où l'orientation est fortement contrainte par des formes d'enclavement géographique, les familles sont accompagnées dans la réalisation des démarches administratives de type Affelnet avec l'aide du professeur principal ou du coordonnateur de l'Ulis.

Dans les collèges REP + de l'académie de Lyon, la mise en place du dispositif d'orientation concertée s'accompagne d'entretiens individualisés avec les familles, qu'assurent les deux chefs d'établissement avant le conseil de classe du deuxième trimestre et en présence de la coordonnatrice de l'Ulis

Dans le collège Jasmin de la même académie, le « groupe Avenir » constitue un dispositif important dans l'orientation des élèves relevant du dispositif Ulis. Il concerne aussi plus largement des élèves non notifiés en situation de handicap, mais identifiés en difficulté scolaire à l'issue du premier conseil de classe de 4^{ème}. Fondé sur le constat que l'éducation à l'orientation et le parcours Avenir de « découverte du monde socio-économique » (avec ses 5 heures annuelles de présentation de l'orientation, ses interventions de sensibilisation et ses actions de découverte) ne suffisaient pas, le groupe Avenir inclut les élèves du dispositif Ulis dans un cercle plus large pour « personnaliser l'accompagnement vers la voie professionnelle ». Dans les faits, tous les 15 jours, les 4 élèves de la classe de 4^{ème} soutenus par le dispositif Ulis rejoignent le « groupe Avenir » composé d'une quinzaine d'élèves pour alterner l'engagement dans le jeu de rôles « Vraie vie, vrais défis », les visites d'entreprises, l'accueil d'anciens élèves « témoins » de leur propre carrière scolaire, la participation à des journées portes ouvertes d'établissements professionnels ou les visites de forums des métiers avec les professeurs principaux des classes concernées. Ces propositions s'individualisent en classe de 3^{ème}, lorsque la coordinatrice Ulis prend aussi en charge les élèves demeurés dans le groupe Avenir pour les accompagner sur le même type de stage que ses propres élèves. Ce dispositif semble ainsi mettre sur un même pied d'égalité la difficulté scolaire et le handicap.

1.3. Les dispositifs dédiés à l'orientation dans les lycées

En raison des objectifs de l'orientation évoqués plus haut (réorientation éventuelle en cours de formation et orientation post bac), les dispositifs dédiés à d'orientation en LP sont moins nombreux et moins clairement identifiés qu'en collège, et il n'y a pas de dispositif particulier mis en place pour les élèves soutenus par le dispositif Ulis, qui est alors essentiellement dédié au soutien à la scolarisation, souvent accompagné d'un aménagement de la scolarité - comme la possibilité de réaliser un CAP en 3 ans.

Toutefois, pour certains élèves, la question de l'orientation vers une formation n'est pas complètement résolue à l'entrée en LP et peut se révéler source de difficulté. Pour éviter le décrochage souvent mis en lien avec des problématiques de réorientation, le lycée Érable développe des plans d'accompagnement (aménagés) de formation initiale (PAFI).

D'autres établissements font le choix de la mise en œuvre de dispositifs singuliers, en s'appropriant certaines orientations académiques. C'est le cas notamment dans l'académie de Nantes du lycée Platane qui a mis en place une « Ulis de détermination » destinée aux élèves dont l'orientation en classe de 3^{ème} a été considérée par les professionnels de l'établissement comme « limite » entre le CAP et l'IME, et dont le projet est difficile à identifier. Durant une année, pour ces élèves il va s'agir d'affiner leur l'orientation.

Dans le même esprit, toujours dans l'académie de Nantes, le lycée Peuplier a mis en place une « Ulys SAS » permettant à certains élèves de travailler leur projet d'orientation pendant une année supplémentaire avant de s'engager dans une première année de CAP dans l'établissement même ou dans un des établissements du bassin de formation, dans lequel ils ne bénéficieront plus d'un accompagnement effectif, le rattachement à l'Ulys devenant principalement administratif.

Les dispositifs d'accompagnement après la sortie du LP restent très rares. Nous avons identifié au lycée Peuplier la mise en place d'un dispositif expérimental en partenariat avec Pôle emploi, le rectorat de Nantes et l'université de la Sorbonne. Une conseillère de Pôle emploi réalise une série d'interventions auprès des élèves dont le projet est une insertion professionnelle directe après le lycée ou des élèves qui font le choix de poursuivre en apprentissage. Il semblerait que ce dispositif expérimental soit en train de se diffuser dans d'autres lycées professionnels.

Dans l'académie de Toulouse, la plateforme d'accompagnement à l'inclusion professionnelle (PAIP), structure impulsée par le rectorat, dotée de chargés de mission et d'un coordonnateur, a été créée en 2012 afin de pallier les difficultés d'insertion professionnelle d'élèves en situation de handicap, pourtant majeurs et diplômés. Cette plateforme est destinée en priorité aux jeunes en situation de handicap psychique et intellectuel, scolarisés jusqu'alors en lycée professionnel avec appui d'un dispositif Ulys. En complémentarité avec le dispositif "Emploi accompagné", la PAIP vise l'insertion sociale et professionnelle, mais sans avoir recours à une prise en charge par le secteur médico- social. La mission du personnel dédié consiste à aider à la préparation et à la consolidation du projet professionnel des jeunes, à travailler en partenariat avec les acteurs du territoire et à créer un réseau d'entreprises partenaires. Pour cela, l'accompagnement est pensé de manière personnalisée au plus près des spécificités et des besoins des jeunes, avec une régularité des rencontres. Il débute lors de leur dernière année de scolarisation et se poursuit 2 à 3 ans pour soutenir leur insertion et leur maintien dans l'emploi. Le suivi par la PAIP est proposé à tous les élèves de LP-Ulys sur l'ensemble du territoire de l'académie de Toulouse (8 départements).

2. Des dispositifs aux politiques d'établissement : les points de vue des principaux et directeurs de collège

La description de la diversité et des caractéristiques de ces dispositifs d'orientation n'épuise pas leurs modalités concrètes de fonctionnement. Dans la mesure où l'enquête TrajUlys ne relève pas d'une évaluation de l'efficacité pédagogique, c'est en nous tournant vers les principaux de collège et les proviseurs de LP que nous approfondissons cette description d'une appropriation réflexive d'un type d'acteurs sur les apports et les limites propres à l'orientation scolaire des élèves Ulys. Dans cette partie, nous nous centrons donc sur la fabrication de l'orientation du point de vue des chefs d'établissement (CE), en rendant compte de leurs conceptions de l'orientation générale, de celles concernant plus spécifiquement les élèves soutenus par le dispositif Ulys et enfin, de leur vision du handicap et de la mise en œuvre de la politique inclusive au sein de leur établissement.

2.1. Du côté des directions de collèges privés

Les collèges privés Jasmin dans l'académie de Lyon et Chèvrefeuille dans l'académie de Nantes illustrent des particularités territoriales en termes d'offre d'éducation. En effet, l'académie de Nantes compte 31,1 % d'école privées sous contrat¹⁷, plus fort taux national derrière la Bretagne. L'académie de Lyon n'en compte quant à elle que 14%, mais elle se situe néanmoins au-dessus de la moyenne nationale de 9,7 %. Ces deux établissements rendent compte d'une réalité de l'enseignement privé catholique contrastée, où les écoles privées sont en lien avec la carte historique de présence religieuse, particulièrement dans le Grand Ouest, la région lyonnaise, le Massif central, le Nord-Pas-de-Calais (Poucet, 2012). Le collège Jasmin illustre une facette de l'enseignement catholique très favorisé, avec une population aisée de centre-ville (IPS de 149,1). Chèvrefeuille s'ancre davantage dans une tradition de l'enseignement catholique rural, où les congrégations locales avaient en charge l'éducation des enfants, et sa population apparaît socialement plus mixte (IPS de 123,2). Ces deux établissements ne comptent pas d'autres classes ou dispositifs spécialisés en dehors de l'ULIS. Le dispositif a ouvert en 2015 à Jasmin et en 2012 à Chèvrefeuille.

2.1.1. Parcours et expériences professionnelles des deux CE

La CE de Jasmin était en poste depuis 6 ans au moment de l'entretien. Elle a une expérience précédente dans l'enseignement catholique en région parisienne, particulièrement avec des élèves d'UPI, puis a pris des responsabilités d'encadrement en changeant de région. Elle se dit sensible depuis longtemps à la question de l'inclusion, c'est ce qui lui a fait accepter le poste de direction au collège de Jasmin. Le dispositif ULIS était déjà présent dans l'établissement depuis quelques années lors de son arrivée.

Le principal de Chèvrefeuille a eu une expérience professionnelle antérieure en secteur industriel, avant de devenir enseignant puis CE depuis une vingtaine d'années. Il a tenu à garder un temps d'enseignement en plus de ses fonctions de direction. Il a été CE de plusieurs types d'établissements, lycée professionnel (LP), technologique ou encore agricole.

2.1.2. Une conception générale de l'orientation qui vise l'épanouissement de l'individu

Les deux CE ont en commun de considérer l'orientation comme « *un projet de vie* » où le point de départ est ce que les jeunes « *ont envie de faire* », en fonction « *des capacités supposées qui ont été détectées* ». Pour ce faire, les deux établissements mettent en place des réunions avec les familles, puis des rencontres individuelles avec les professeurs principaux. Les informations données aux familles concernent exclusivement l'offre disponible dans leur réseau d'établissements privés. Il n'est pas fait mention des possibilités dans les lycées publics du secteur.

La partie pratique de découverte des métiers repose essentiellement sur des mini-stages en entreprise. Le CE de Jasmin évoque la chance de pouvoir mettre à profit un réseau de parents cadres supérieurs, qui offre des lieux de stage plus variés que pour Chèvrefeuille. Dans le collège lyonnais, la poursuite de la scolarité des élèves caractérisés de « faibles » se prépare dès la 5^e, vers la filière professionnelle. À cette fin, les élèves intègrent le « groupe Avenir », qui se poursuit en 4^e et en 3^e. Ce groupe a été formé sur le constat que l'éducation

¹⁷Sources Repères et références statistiques, 2024, DEPP.

à l'orientation et le parcours Avenir de « découverte du monde socio-économique » (avec ses 5 heures annuelles de présentation de l'orientation, ses interventions de sensibilisation et ses actions de découverte) ne suffisaient pas et étaient ancrés dans une démarche encore excessivement générale.

2.1.3. Une orientation différenciée pour les élèves soutenus par le dispositif ULIS

Dans les deux établissements, les processus d'orientation diffèrent pour les élèves soutenus par un dispositif ULIS. Les deux CE parlent d'un suivi « *individualisé* », qui repose essentiellement sur les coordonnatrices et dont la mise en œuvre principale consiste à rencontrer les familles. À Chèvrefeuille, tout ou presque repose sur les épaules de la coordonnatrice de l'Ulis : orientation, parcours de scolarisation, relation avec les familles, vie des élèves dans l'établissement etc. Au cours de l'entretien, le CE de Chèvrefeuille renvoie beaucoup vers la coordonnatrice pour les informations plus précises. Il est peu au courant de ce qui est fait pour ces élèves en particulier. La CE de Jasmin semble travailler en plus étroite collaboration avec la coordonnatrice, et donne à voir une connaissance plus fine des dispositifs d'orientation proposés.

À Jasmin, le « groupe Avenir renforcé » constitue le deuxième équipement dans l'orientation des élèves soutenus par l'Ulis et plus largement des élèves non notifiés, mais évalués en difficulté scolaire à l'issue du premier conseil de classe de 4^e. Le groupe Avenir inclut les élèves du dispositif Ulis, pour personnaliser l'accompagnement vers la voie professionnelle. Le CE explique « *un Parcours Avenir classique comme on avait n'était plus suffisant et donc y'avait vraiment de réels besoins d'accompagnements personnalisés, d'aller plus loin dans la réflexion, de pouvoir aussi les remettre en confiance et puis leur donner la question du sens* ». La norme tend à devenir « *2 stages d'observation du milieu professionnel pour les élèves Ulis en 4^e et 3 stages en 3^e* ». La participation au groupe Avenir implique des heures consacrées à préparer son dossier de demande de stage (rédaction d'un CV et d'une lettre de motivation, tenue d'un journal de bord de sa recherche), à remplir le livret de stage puis à rédiger son rapport de fin de stage. Pour des élèves souvent fatigables, que leur handicap ne dispense pas d'un copieux volume de cours, ces stages de 4 jours préemptent souvent une première semaine de vacances.

Dans cet établissement, les élèves reconnus en situation de handicap et ceux rencontrant des difficultés scolaires sont mis sur un pied d'égalité, ce qui n'est pas toujours bien vécu par les élèves qui ne relèvent pas du dispositif.

À Chèvrefeuille, les stages constituent également une pierre angulaire de l'orientation des élèves soutenus par le dispositif Ulis : « *c'est un peu du tâtonnement et à travers les stages que font les élèves on peut détecter comme je disais tout à l'heure voilà des envies particulières* » (Chèvrefeuille, CE). Ces stages reposent essentiellement sur le réseau de la coordonnatrice du dispositif. Contrairement à Jasmin, Chèvrefeuille ne bénéficie pas de l'appui des réseaux professionnels des familles. Le contexte géographique plus rural contraint la recherche, et il s'agit bien souvent de stages d'opportunité.

Dans aucun de ces deux collèges la poursuite de la scolarité des élèves du dispositif vers des établissements médico-sociaux ou des dispositifs spécialisés n'est évoquée. La poursuite de la scolarité est principalement orientée vers les CAP dans un LP privé : « *la plupart des enfants, des jeunes, on essaie de les envoyer vers des filières de CAP parce que c'est ça qui est*

possible pour eux, voilà. Mais ... c'est tout ce que nous avons a priori ». Le CE de Chèvrefeuille déplore l'absence de filières fléchées pour ces élèves, qui rendraient l'orientation plus aisée. Enfin, les deux CE évoquent également comme point fort de l'orientation les Équipes de Suivi de Scolarisation (ESS), au cours desquelles le projet professionnel est évoqué avec les familles. Parfois ce temps est vu comme « *un rappel du principe de réalité* » lorsque les perspectives envisagées par l'élève et sa famille ne semblent pas en adéquation avec les compétences scolaires ou les offres disponibles.

2.1.4. Des conceptions du handicap et de l'inclusion entre "sens des valeurs" et "sens des réalités"

Les deux CE mettent en avant l'importance des valeurs chrétiennes dans leur projet d'établissement, notamment pour expliquer l'implication dans l'inclusion. « *Ne laisser personne au bord du chemin* » pour la CE de Jasmin, « *accompagner chaque enfant* » pour Chèvrefeuille. Les spécificités de l'enseignement catholique sont mises en avant, en référence à l'individualisation des parcours, à « *l'acceptation des différences* », au respect de chacun.

Les deux CE présentent leur établissement comme spécialisé dans la scolarisation des élèves « dys » : c'est un des éléments de leur réputation respective. Sur le site internet du collège Jasmin, l'Ulis est présentée à destination des élèves "dys" et il n'est pas fait mention de handicap - sauf pour expliquer qu'une reconnaissance par la MDPH est nécessaire pour intégrer le dispositif. L'Ulis est présentée à Chèvrefeuille, à destination d'élèves en situation de handicap, avec des troubles cognitifs associés parfois à des troubles dys. Au sein de ce collège, il y a d'ailleurs un poste spécifique de référent des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP). C'est une enseignante, formée, payée en heures complémentaires sur les deniers de l'établissement, pour assurer la liaison entre l'équipe éducative, les élèves et les familles des élèves bénéficiant d'un PAP ou d'un PPRE. Quelques années plus tôt, il y avait dans l'établissement, une classe de 6^e avec des effectifs allégés, afin de regrouper des EBEP, pour mieux répondre à leurs besoins. Cette classe a été abandonnée avec l'augmentation des effectifs et les moyens restés constants.

Pourtant l'appel à ces principes n'a pas empêché les controverses lors de l'ouverture des dispositifs. À Jasmin, l'implantation du dispositif Ulis dans l'établissement n'a pas été un choix d'équipe concerté, mais une obligation institutionnelle, générant de l'hostilité de la part des enseignants comme de certaines familles, qui ont choisi d'inscrire leur enfant ailleurs de peur que "le niveau baisse". Pourtant, l'histoire de l'établissement reposait sur une forme de polarisation entre "classes de niveaux" bien connue des élèves et des familles, qui alimentait les clivages enseignants dans l'établissement.

"Quand moi je suis arrivé à Jasmin y'avait ce qu'on appelait les classes d'élite et les classes poubelles alors c'était pas du tout officiellement comme ça, c'était ABCDEF, mais c'est la manière dont les élèves définissaient les classes dans la cour de récréation (...) donc moi j'ai commencé par mélanger les classes donc j'ai perdu des familles"

"Ils [les enseignants] avaient pas choisi le handicap personne leur avait dit qu'il allait y avoir une Ulis et qu'on leur dit « Ah chouette, c'est un super cadeau y'a une ULIS. Vous allez devoir les avoir dans vos classes et il va falloir que vous vous en débrouilliez. », « Mais nous on n'en veut pas. »"

Entre inclusion et excellence, le CE explique qu'il n'a pas été facile de retrouver "un équilibre", que ce soit du côté des enseignants ou de celui des familles.

À Chèvrefeuille, le CE s'est porté candidat à l'ouverture du dispositif Ulis dans le collège après sollicitation du diocèse. C'est une expérience qu'il avait déjà vécue dans son établissement précédent, contrairement aux autres membres de l'équipe éducative qu'il n'avait pas consultés. Il regrette avant tout à ce jour de ne pas avoir la main sur les affectations des élèves dans le dispositif et dénonce également une forme d'injonction de la part de l'institution : si le projet du collège est « *l'inclusion au maximum dans les classes de référence* », il faut des élèves qui puissent être inclus, sans quoi cela génère de la souffrance pour les élèves et les équipes. Il se dit donc susceptible de refuser des élèves qui seraient trop en décalage avec ces attentes, ceux qu'il estime relever d'un établissement médico-social de type IME. Il expose ici une vision plus intégrative qu'inclusive.

Dans les deux établissements s'est posée la question de la formation des personnels. Le CE de Jasmin, face aux réticences de l'équipe enseignante, a fait intervenir des ressources extérieures, *via* le diocèse, pour former et informer, pour redonner du pouvoir d'agir aux professionnels. Il a interprété leurs réserves, non comme du refus, mais comme de la déstabilisation et le sentiment de ne pas savoir comment faire avec les élèves soutenus par le dispositif ULIS, éloignés de la norme habituelle. Selon lui, cela aurait permis de lever bon nombre de freins.

2.2. *Piloter l'orientation des élèves-Ulis en collège rural*

Le collège Clématite se situe dans une zone rurale de petite industrie, contrainte géographiquement par un estuaire et son public est issu de familles défavorisées. Son chef d'établissement a une expérience de la fonction depuis plus de 10 ans. Il a également exercé en région parisienne avant d'arriver voilà 3 ans dans cet établissement.

2.2.1. Conception générale de l'orientation

Le CE explique que dans ce collège, autour de l'orientation des élèves « *On a un très gros projet et un très gros travail* » : l'établissement a élaboré un parcours d'orientation, en collaboration avec la Cellule Académique Recherche Développement Innovation et Expérimentation (CARDIE), qui débute dès la 4^e. Les élèves sont accompagnés dans la recherche de stage pour l'année suivante. En début de 3^e, les élèves sont reçus en entretien particulier par un binôme d'enseignants au cours duquel ils évoquent « *leurs objectifs à courts, moyens et longs termes* ». Suite à cela, les parents sont rencontrés pour fixer des objectifs. Au premier trimestre de la 3^e, un conseil d'équipe donne des conseils aux élèves concernant leurs difficultés. Au deuxième trimestre, les élèves de 3^e viennent individuellement présenter leur projet d'orientation, lors du conseil de classe. Ce projet d'orientation est discuté avec l'équipe, puis les élèves font leurs vœux d'orientation pour déterminer dans quel établissement ils souhaitent aller.

Ce projet a été mis en œuvre afin de briser les « *lignées d'orientations professionnelles* » prédéterminées par les carrières des parents. En effet, selon le CE, les élèves de cet établissement ont particulièrement tendance à suivre le chemin professionnel de la famille, soit dans l'industrie, soit dans l'agriculture. Il décrit son territoire comme étant très replié sur lui-même, avec peu de déplacements des familles en dehors du secteur. Souvent les parents ont eux-mêmes fréquenté l'établissement en tant qu'élèves.

Le CE évoque également la problématique des transports comme déterminant des choix d'orientation des élèves à la sortie du collège : l'enclave dans laquelle se situe l'établissement ne permet pas aux élèves de se déplacer facilement, leur choix de lycée se trouve donc limité par ce périmètre géographique restreint.

2.2.2. Conception de l'orientation pour les élèves soutenus par le dispositif Ulis

Du côté des élèves soutenus par le dispositif Ulis, l'orientation se passe différemment. Ils ne bénéficient pas totalement du dispositif ENVOL élaboré avec la CARDIE : selon le CE, l'Ulis est « *un cas particulier* », et il n'est pas possible de faire un projet collectif d'orientation comme pour les autres élèves de l'établissement. L'orientation consiste surtout à « *réorienter des élèves qui sont en Ulis de sorte à ce qu'ils ne poursuivent pas jusqu'en Troisième parce qu'on a des élèves qui sont en souffrance en Ulis, qui sont en souffrance en inclusion, pour lesquels l'inclusion n'est pas forcément quelque chose d'adapté* ».

Ce qui est envisagé est principalement un retour vers des structures du secteur médico-social, de type Institut Médico-Educatif (IME) ou Institut Médico Professionnel (IMPro). La vision du CE du collège Clématite rend ainsi compte d'une conception intégrative dans laquelle les élèves trop éloignés des attendus normatifs sont réorientés vers le secteur spécialisé. Selon le CE, l'orientation post-collège est insoluble, voire impossible du fait de politiques d'inclusion trop volontaristes, qui poussent des élèves en manque de compétences et de connaissances au collège. Il constate que l'écart est trop grand avec les attentes post-collège, y compris en CAP. Le CE considère donc l'orientation comme une manière d'aiguiller les familles, en trouvant les bons arguments, pour qu'elles fassent le « *meilleur choix* » pour leur enfant, c'est-à-dire la formation en milieu protégé. Pour cela, il choisit de lancer la question de l'orientation précocement pour permettre aux élèves de faire des stages, ils débutent pour eux, dès la classe de 4^{ème}. Cependant, le CE explique que les réseaux sont plutôt restreints ce qui limite les choix et les expériences. Ils sont souvent trouvés par connaissance, par les proches. L'objectif prioritaire visé est moins de projeter l'élève dans un milieu professionnel, que de permettre aux parents de se rendre compte de ce dont leur enfant est capable ou non.

Selon le CE, les possibles à la sortie d'Ulis collège sont très limités « *c'est-à-dire que le volant de possibles pour des élèves qui sortent de collège Ulis, le volant des possibles est quand même très étroit. Soyons clairs, il y a quelques CAP (...) Bon. C'est surtout des CAP manuels mais qui ne nécessitent pas le recours à des machines. Donc c'est très limité. Très, très limité* ». Le CE déplore le manque d'Ulis en lycée professionnel pour accompagner les élèves qui pourraient poursuivre leur cursus après le collège. Il regrette également l'absence de transport adapté à leur manque d'autonomie. Il exprime le sentiment que l'accompagnement particulier dont ils bénéficient en Ulis est perdu, lorsqu'ils poursuivent en CAP.

2.2.3. Conceptions de l'inclusion et du handicap

L'ouverture du dispositif Ulis n'a pas été choisie ni concertée, selon le CE, elle a été « *précipitée* », l'équipe enseignante n'y était pas favorable. Cependant, le projet d'établissement inclut l'Ulis, ses élèves et enseignants, mais sans en faire une composante particulière du projet. L'établissement n'a pas d'indicateur particulier pour les élèves du dispositif. C'est devenu un dispositif banal parmi d'autres dans la vie de l'établissement. Le

CE se dit convaincu par l'inclusion et n'en fait pas un enjeu particulier de sa politique d'établissement, ce n'est selon lui, « *ni exceptionnel, ni compliqué* ».

D'un point de vue plus large, plus institutionnel, le CE du collège porte un regard critique sur les politiques inclusives actuelles. Selon lui, la « *politique d'inclusion qui est volontariste, que moi je partage complètement, elle est ... on va dire qu'elle est victime de son succès* ». Il estime que cette politique est mise en œuvre de manière trop volontariste, qu'elle « *pèche par excès* », dans le sens où elle gommerait les retards et différences de l'élève, ce qui entraîne des problèmes déjà évoqués à la sortie du collège : pas de solution et un écart trop important pour que les élèves trouvent une place dans le milieu ordinaire. Il évoque la « *violence* » de l'inclusion qu'il cherche à réduire par une cohérence territoriale de la prise en charge des élèves. En effet, il travaille à faire inscrire chaque élève dans l'Ulis la plus proche de chez lui, pour améliorer ses conditions d'apprentissages et limiter ses « *handicaps* ». L'enjeu territorial de l'inclusion est très important pour lui.

2.3. Le cas des collèges urbains REP+

Trois collèges partenaires de la recherche sont classés en Réseau d'Éducation Prioritaire Plus (REP+). Les REP+ concernent les quartiers ou les secteurs isolés, connaissant les plus grandes concentrations de difficultés sociales, ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire. À la rentrée 2023, 362 collèges étaient classés en REP+¹⁸. Deux collèges, Camélia et Hortensia, sont situés dans un quartier prioritaire des politiques de la ville (QPV). Ces quartiers sont des territoires d'intervention de l'État et des collectivités territoriales définis par la loi de programmation pour la ville et la cohésion urbaine du 21 février 2014 dans l'objectif commun de réduire les écarts de développement entre les quartiers défavorisés et leurs unités urbaines¹⁹. Le collège Hortensia est situé dans une des communes les plus pauvres de France.

La particularité du collège Glycine réside dans son implantation au milieu d'une Zone d'Aménagement Concertée (ZAC), dans la banlieue d'une grande ville. Il est géographiquement isolé, peu desservi par les transports en commun.

2.3.1. Parcours et expériences professionnelles des trois CE

Le CE Camélia était dans sa première année en tant que principal dans l'établissement lors de l'entretien en 2021. Précédemment, il a été adjoint pendant 9 ans dans une autre académie, dont dans des établissements ayant des dispositifs Ulis. Avant ses fonctions de personnel de direction, il a été enseignant d'histoire géographie pendant 12 ans et a travaillé avec des dispositifs similaires aux Ulis collège ou lycée.

Depuis plusieurs années, au collège Hortensia, des principaux par intérim se succèdent chaque année. Le CE rencontré lors de l'entretien était en poste depuis la rentrée. La principale adjointe était en poste depuis plusieurs années.

Au collège Glycine, le CE a commencé sa carrière dans l'Éducation Nationale en tant que CPE, pendant 8 ans. Il est CE depuis 1999 et en poste dans ce collège depuis 6 ans au

¹⁸ <https://eduscol.education.fr/1028/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep>

¹⁹ Sources <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c2114>

moment de l'entretien. Il souligne qu'il est CE dans l'éducation prioritaire depuis 14 ans et que cela lui pèse, même si le travail qui y est fait par les équipes, les projets qui y ont été menés lui laissent de bons souvenirs. Il se dit très engagé dans la lutte contre les inégalités sociales, l'inclusion scolaire.

2.3.2. Conception générale de l'orientation

Les trois CE évoquent unanimement la mise en œuvre du parcours avenir dans leur établissement respectif. Celui-ci se décline avec des actions communes et des actions spécifiques aux établissements.

- Des partenariats forts avec les entreprises et les acteurs de terrain

Les collèges Camélia et Glycine font partie du programme Les Cordées de la réussite : « Les Cordées de la réussite visent à faire de l'accompagnement à l'orientation un réel levier d'égalité des chances. Destinées en priorité aux élèves scolarisés en éducation prioritaire ou en QPV, aux collégiens et lycéens de zone rurale et isolée et aux lycéens professionnels, elles ont pour objectif de lutter contre l'autocensure, de susciter l'ambition scolaire des élèves par un continuum d'accompagnement de la classe de 4^{ème} au lycée et jusqu'à l'enseignement supérieur. Cet accompagnement continu et progressif en amont des choix d'orientation est à même de donner à chacun les moyens de sa réussite dans la construction de son parcours, que ce soit vers la poursuite d'études ou l'insertion professionnelle »²⁰.

Le collège Camélia a également un partenariat avec l'association Alliance pour l'éducation dans le cadre de ses actions pour l'orientation des élèves. « *C'est une association qui met en relation des entreprises, des associations sous-traitantes et des établissements scolaires pour tout un programme d'accompagnement à l'orientation, enfin au parcours Avenir (...) et dans le parcours Avenir à l'orientation donc nous on a des actions qui se déclinent de la 6^e à la 3^e avec un programme sur 4 ans et des activités animées par neuf associations en tout sous l'organisation de cette association-là qui interviennent auprès de nos élèves. Donc c'est un gros parcours Avenir et sur l'année de 3^e en particulier on a donc les actions avec eux* » (CE). Parmi ces actions, il existe par exemple une journée dans l'année où des entreprises viennent dans l'établissement pour proposer des stages. Il peut également y avoir des stages collectifs, où plusieurs élèves se rendent en même temps, sur un même lieu de stage. Le CE souligne également que compte tenu de son implantation géographique, il y a des relations particulières avec des entreprises. Il y a par exemple « *une vraie politique chez Airbus de prendre en stage des élèves notamment (...) des établissements REP+* ». Ce partenariat avec les entreprises locales se trouve également au collège Hortensia, le CE fait part d'une collaboration avec une marque de bijouterie de luxe.

- Une place centrale donnée aux familles dans le processus d'orientation

Dans les trois établissements, tous les CE insistent sur le travail de collaboration qui est fait avec les familles pour l'orientation des élèves. À Hortensia et à Glycine, les deux CE et leur adjoint respectif, ont fait le choix de rencontrer l'ensemble des élèves de 3^{ème} et leur famille, chaque année, en janvier. Sont également présents les professeurs principaux et les

²⁰ Sources <https://eduscol.education.fr/809/les-cordees-de-la-reussite>

psychologues de l'éducation nationale. Une nouvelle rencontre a lieu au second trimestre, parfois avec tous les élèves (Hortensia), parfois seulement avec les familles avec lesquelles il y a un désaccord (Glycine). D'après les deux CE, cette démarche permet de réduire les recours en commission d'appel en fin d'année. C'est que les deux CE nomment « *l'orientation concertée* ». Ils recensent tous les deux moins de dix recours de familles, en fin d'année, pour des refus d'orientation.

Au collège Camélia, le travail avec les familles est également important, mais il est mis en avant pour d'autres raisons. Dans cet établissement, des particularités influencent les choix d'orientation. Ainsi, le CE explique que plus la famille rencontre des difficultés dans sa relation avec l'école ou dans sa situation sociale, plus les critères influençant le choix de l'orientation scolaire deviennent forts.

Parmi ces critères conditionnant le choix, il évoque :

- La distance : l'établissement doit être proche du domicile familial ;
- Le coût de la scolarité qui doit être faible ;
- La simplicité d'organisation qui doit être accessible pour la famille.

Afin de faciliter les démarches des élèves et des familles, c'est l'établissement qui se charge de saisir les vœux des élèves sur Affelnet.

- **L'orientation pour sortir du quartier et élargir les possibles : une préoccupation partagée par les CE de REP+**

Demandée à tous les collèges, la mise en place de l'évaluation par compétences a eu un effet particulier sur les demandes d'orientation à Glycine. En effet, selon le CE, cela permet aux élèves de se projeter vers certaines orientations qu'ils n'auraient pas envisagées, s'ils avaient été évalués par notes. Cette approche par compétences est considérée par le CE comme un moyen de lutter contre l'auto-censure vécue par les élèves. La mise en place de cette approche a été une priorité à son arrivée en poste. Le CE de Glycine met également l'accent sur le travail fait autour de l'éloquence et de la posture, dès la 6^e « *faut vraiment qu'on travaille l'oralité avec tous les élèves parce que ça c'est un vrai problème, c'est un vrai souci cette identité quartier qu'il faut, dont il faut qu'ils se défassent. Voilà, un des, on va dire, une des difficultés. Et puis les faire sortir, l'autre difficulté c'est réussir à les faire sortir du quartier* ».

C'est une préoccupation également rencontrée dans l'académie de Toulouse « *Ce qui est plus compliqué pour nous c'est d'être un établissement REP+ avec une forme d'inertie socio-économique et un repli sur soi qui est à la fois le résultat d'une attitude du monde extérieur et du monde intérieur, en fait, le quartier, le territoire, le regard qui est porté sur ces territoires-là, mais aussi la difficulté à sortir de son territoire, d'aller se confronter au monde extérieur donc tout ça, c'est compliqué donc on est quand même ici dans une grosse homogamie sociale et donc peu de confrontation à l'autre et à un public différent puisque y'a pas de mixité scolaire du toutes ces difficultés-là pour le public en général, c'est encore plus augmenté pour le public en situation de handicap* ».

Ce repli sur le quartier, cette difficulté liée à la mobilité est partagée par l'ensemble des CE. Le CE d'Hortensia précise qu'il n'avait pas rencontré cela lors de ses expériences antérieures en région parisienne.

2.3.3. Conceptions de l'orientation pour les élèves soutenus par le dispositif Ulis

- Une orientation subie

À travers les entretiens faits avec les CE, une constante apparaît concernant l'orientation des élèves soutenus par le dispositif Ulis, c'est la quasi impossibilité pour eux de choisir leur orientation. Différentes contraintes pèsent plus spécifiquement sur les élèves soutenus par le dispositif Ulis, pour la poursuite de leur scolarité. Parfois il s'agit des mêmes contraintes géographique, financière et/ou logistique évoquées plus haut, auxquelles s'ajoutent des spécificités locales, comme dans l'académie 3 : *« Mais alors y a une spécificité dans cette académie et ça, je l'avais pas dans l'académie [d'exercice précédent] et je trouve que c'est un vrai souci dans l'orientation des Ulis c'est (...) qu'on doit faire travailler les élèves sur deux projets et ça, je trouve que c'est un vrai souci parce que ça veut dire qu'on en demande encore plus aux élèves Ulis qu'on en demande aux élèves ordinaires. Les élèves de l'enseignement ordinaire ils ont le droit de choisir une formation n'importe laquelle hôtellerie et de mettre dix établissements dans l'hôtellerie donc dès qu'ils ont leur projet qu'est clair, ils peuvent rester sur le projet. Alors que l'élève Uli on va lui demander deux vœux différents sur deux établissements publics différents donc travailler deux voies d'orientation différentes »*. Elle estime que ce n'est *« évident pour personne, ni pour l'élève, ni pour sa famille, ni pour nous. La seule chose que ça facilite c'est la fluidité pour les commissions d'affectation et pour le rectorat de façon à s'ouvrir un maximum de possibilités pour affecter les élèves dans les différents dispositifs Uli »* (CE, Camélia).

Les choix peuvent également être restreints par *« le principe de réalité »* au nom duquel les professionnels (coordonnateur, coordonnatrices, psychologues EN, professeurs principaux) présentent les orientations possibles aux élèves, sans prendre en considération leurs envies (Camélia). Il s'agit de rationaliser, de *« casser les rêves »* (Hortensia).

Les trois CE sont unanimes pour dire que la seconde générale n'est pas une option, le bac professionnel rarement, il ne reste que certains CAP. D'après les CE interrogés, ce travail de sélection est l'une des tâches des coordonnateurs ou coordonnatrices du dispositif : *« je sais que [Coordonnateur] fait un travail avec les familles qui est aussi un travail privilégié et qu'il fait beaucoup de recherches aussi et pour voir ce qui leur correspondrait le mieux, par exemple, entre un CAP et un bac pro parce que là aussi, il faut pas que en lycée professionnel, l'échec soit trop grand »* (CE Glycine).

- Des temps forts communs aux trois collèges

Dans les trois établissements, l'ESS occupe une place centrale dans le processus d'orientation des élèves soutenus par le dispositif Uli. Le CE de Glycine explique que *« l'ESS, c'est vraiment le temps de l'élève Uli avec ses difficultés où dans le cadre du Gevasco on voit d'une année sur l'autre comment l'élève a progressé ou pas donc c'est vraiment un temps avec l'enseignant-référent aussi où on peut réévaluer les besoins et proposer des aides qui peuvent être les mêmes ou qui peuvent changer aussi. Donc c'est vraiment un temps fort, c'est un temps fort dans le processus d'orientation »*.

C'est un temps qui réunit les partenaires privilégiés autour de l'élève, pour son orientation notamment, le coordonnateur, le psychologue EN, le CE et les partenaires extérieurs le cas échéant. C'est lors de cette réunion que se décide bien souvent la suite du parcours des élèves, relativement tôt dans l'année (à la fin du premier trimestre), compte tenu des délais

de traitement relatifs aux demandes faites à la MDPH. Ainsi, l'orientation des élèves soutenus par le dispositif est également plus contrainte temporellement par des impératifs extérieurs.

Les stages sont également des moments importants dans le parcours des élèves, d'après les CE. Ils sont cependant décrits comme inégalement efficaces. En effet, selon les possibilités des familles, des élèves, des réseaux, tous les stages ne contribuent pas à affiner le projet professionnel des élèves du dispositif. Ils dépendent également des partenariats extérieurs :

« Eux, ils nous prennent le groupe d'élèves, donc par exemple jusqu'à vingt élèves pour [Nom de l'entreprise] avec tout un programme qui est organisé pour eux, des temps de présentation, des temps de visites etc. Donc effectivement c'est pour les élèves qui auront envie d'aller voir [Nom de l'entreprise] bien sûr, mais c'est aussi pour les élèves qui n'ont pas de solution de stage, qu'ils aient, qu'on ait quelque chose à leur proposer de pertinent et où ils en retirent quelque chose. Donc ces partenariats-là ils sont pour nous en tout cas organisés pour permettre à tout le monde d'avoir un stage. Ensuite on a un regard attentif aussi sur les stages qui nous sont ramenés par les élèves, c'est-à-dire on regarde où est-ce qu'ils vont, et pourquoi ils font ce choix. Et parfois ça arrive, on revient avec eux pour discuter, on discute avec les familles en disant ce stage-là il est peut-être pas très approprié, est-ce que vous voulez pas réfléchir à autre chose, nous on peut prendre des contacts avec vous etc. Et souvent ça fonctionne C'est-à-dire un élève qui va prendre je sais pas, six heures chez son oncle parce que c'était facile et qu'il a pu signer la convention alors qu'il a aucun intérêt à faire ce stage-là, on va pas lui dire non immédiatement mais on va lui faire comprendre qu'il faut essayer autre chose et qu'on peut l'aider à trouver autre chose » (CE Hortensia).

« Y a une vraie politique chez [Nom de l'entreprise] de prendre en stage des élèves notamment (...) des établissements REP+, mais d'un autre côté, on nous propose énormément de stages à niveaux très élevés pour des élèves qui seraient susceptibles de devenir ingénieurs, managers, gestionnaires, comptables et on a peu de stages pour des élèves sortants de métiers qui seraient des sorties de CAP ou de bac pro. Donc c'est un peu plus compliqué pour nos élèves de SEGPA ou d'ULIS d'aller suivre des stages chez [Nom de l'entreprise], mais ça peut se faire, ça peut exister » (CE Camélia).

Les CE n'évoquent pas précisément les effets des stages sur les choix d'orientation des élèves. Leurs propos se concentrent davantage sur la partie organisationnelle de la pratique, pour le reste, ils renvoient vers le coordonnateur ou la coordinatrice du dispositif.

2.3.4. Conceptions de l'inclusion et du handicap

- Handicap institutionnel et "handicap social"

Pour les trois CE interrogés, handicap institutionnellement reconnu et "handicap social" - c'est ainsi qu'ils le nomment - lié au quartier et au contexte socio-économique des familles, sont comparables. Ainsi, il apparaît une tendance à « lisser » les besoins des publics, dans la mesure où ils travaillent de la même façon, ou presque, pour tous les élèves, avec soutien Ulis ou non. Il existe par exemple une tendance à capitaliser les moyens de l'établissement pour répondre aux besoins de tous les élèves. À Camélia, certains élèves non notifiés

bénéficient d'un accompagnement au sein du dispositif Ulis : *« C'est un dispositif, alors bien sûr (...) on essaye toujours de rajouter des élèves parce que y'a pas assez de dispositifs Ulis donc comme c'est un système où les élèves sont en partie en classe, en partie dans le dispositif Ulis, ça permet de mettre un peu plus d'élèves quand on a des élèves qui réussissent bien leur intégration et qui peuvent être en intégration complète, mais pour le professeur coordinateur, c'est toujours un élève de plus. Mais bon, c'est une taille assez standard d'Ulis »* (CE Camélia). Dans ce même établissement, il est également possible pour les élèves, qu'ils soient soutenus par le dispositif Ulis ou non, de découvrir les ateliers professionnels originellement à destination des élèves de SEGPA. Des AESH peuvent parfois être affectés à des classes et non à des élèves en particulier.

À Glycine, le CE considère que la question de l'inclusion scolaire concerne le handicap et la précarité sociale en même temps. Pour lui, les stigmates de l'appartenance au quartier sont aussi "handicapants" : *« ces enfants-là ayant passé quatre ans dans le dispositif, je veux dire bah ces choses qui pourraient les empêcher se sont quand même bien effacées, je dis pas qu'ils ont, c'est pas, ça a pas disparu, mais c'est vrai qu'effectivement y a des... Par exemple, leur façon de parler sur cet accent très prononcé des gamins de quartier, ça s'est estompé »* (CE Glycine). Le travail sur l'éloquence et la posture constitue un projet inclusif pour le CE.

- Une norme scolaire particulière

Dans les trois établissements, la question de la difficulté scolaire est centrale, elle est devenue une norme pour les professionnels. De ce fait, travailler avec des élèves soutenus par un dispositif Ulis, par une UPE2A, en SEGPA ou dans une classe ordinaire est perçu comme équivalent pour les CE. *« Ici, globalement, y a une vraie cohésion d'équipe autour de cette gestion partagée de la difficulté scolaire. Ça dépasse la question du handicap. Ça c'est un véritable atout dans cet établissement où il y a une qualité de travail sur le plan collaboratif que j'ai rarement vécu »* (...) *On est en éducation prioritaire même si les compétences professionnelles sont un peu différentes dans l'inclusion d'un élève avec des troubles des fonctions cognitives, avec l'UPE2A oui y'a quand même globalement, une vraie volonté de différencier, une nécessité de différencier parce qu'on est dans un établissement qui porte dans son ADN, on va dire, l'hétérogénéité des publics »*. (CE Hortensia)

Le CE explique qu'une des clés de la réussite de l'inclusion repose sur le collectif des professionnels. Chacun sait vers qui se tourner en cas de besoin, les compétences sont identifiées et partagées avec les nouveaux arrivants dans l'équipe, notamment les contractuels.

Au collège Glycine, un choix pédagogique de constituer une classe « DYS » a été fait. *« On fait des classes DYS, alors après je sais que sur certains établissements, ils veulent pas en entendre parler de ces classes DYS, n'empêche que nous, 6^{ème}, 5^{ème}, c'est des gamins qui prennent vraiment confiance en eux et qui réussissent plutôt bien (...) on a une équipe de profs formés à la différenciation qui savent effectivement vraiment comment s'en occuper et ça marche super bien »* (CE Glycine). Cette « classe dys » regroupe 80 % d'élèves ayant des problématiques liés à des troubles dys et 15 % d'élèves avec des particularités attentionnelles ou des troubles du spectre de l'autisme. Le rôle des formations spécifiques aux personnels de REP+ est mis en avant par les trois CE interrogés, notamment du point de vue de la mise en œuvre de la différenciation pédagogique.

2.4 Rapport critique à l'orientation

Tout en étant en position institutionnelle de mettre en application les textes prescriptifs relatifs aux parcours des élèves à l'issue du collège, les chefs d'établissement se montrent critiques vis-à-vis de l'orientation. Ils considèrent que l'éloignement entre le domicile des familles et les lieux de scolarisation et d'emploi limite l'offre d'orientation. Ainsi, un principal explique que *« la mobilité scolaire, c'est quelque chose de compliqué dans les villes moyennes et petites villes, mais c'est encore plus compliqué quand c'est des élèves de dispositifs à besoins particuliers »*. En effet l'absence *« de places en dispositif ULIS à proximité »* nécessite le recours à l'internat et à des déplacements (CE, collège Camélia). De même, un principal s'indigne : *« Non, non et eux y a rien, y a rien comme tous les élèves qui effectivement devraient avoir une place »*. Malgré l'engagement des familles qui *« font tout bien, ils sont très accompagnés ici par notre assistante sociale, notre infirmière puis on a un enseignant référent qu'est extraordinaire »*, cette absence de places est devenue pour un chef d'établissement *« [m]on cheval de bataille »* (CE, Collège Glycine).

Le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) est le diplôme non seulement privilégié mais il apparaît comme la seule issue : *« la plupart des jeunes, on essaie de les envoyer vers des filières de CAP parce que c'est ça qui est possible pour eux, voilà. Mais ... c'est tout ce que nous avons a priori »* (CE, collège Chèvrefeuille). En outre, seuls quelques CAP sont accessibles selon un principal de collège : *« Alors en termes d'orientation (...) pour des élèves qui sortent de collège Ulis, le volant des possibles est quand même très étroit. Soyons clairs, il y a quelques CAP (...) surtout des CAP manuels mais qui ne nécessitent pas le recours à des machines. Donc c'est très très limité »* (CE, collège Clématite). L'offre de stage peut également être réduite et *« plus compliquée pour nos élèves de SEGPA ou d'ULIS »*, y compris avec des entreprises partenaires avec qui le collège entretient des relations particulières *« y a une vraie politique chez Airbus de prendre en stage des élèves notamment (...) des établissements REP+ »*, mais il s'agit surtout de *« stages à niveaux très élevés pour des élèves qui seraient susceptibles de devenir ingénieurs, managers, gestionnaires, comptables »* et on a peu de stages pour des élèves sortants de métiers qui seraient des sorties de CAP ou de bac pro ». Donc c'est un peu plus compliqué pour nos élèves de SEGPA ou d'ULIS d'aller suivre des stages chez Airbus, mais ça peut se faire, ça peut exister (CE, collège Camélia).

Un chef d'établissement souligne l'iniquité du processus d'orientation ; il précise que les *« élèves de l'enseignement ordinaire ont le droit de choisir une formation »* et de proposer un même projet d'orientation dans *« dix établissements »* alors qu'il est attendu de *« l'élève ULIS deux vœux différents sur deux établissements publics différents donc travailler deux voies d'orientation différentes »*. La principale du collège réprovoque cette organisation paradoxale qui n'est *« évidente pour personne, ni pour l'élève, ni pour sa famille, ni pour nous »* : *« je trouve que c'est un vrai souci parce que ça veut dire qu'on en demande encore plus aux élèves ULIS qu'on en demande aux élèves ordinaires »* (CE, collège Camélia).

3. Les équipes éducatives en collège : entre expérience scolaire et orientation

Les focus-groups réalisés en collège ont réuni des groupes éducatifs de taille modeste, voire se sont soldés par un échec (cas du collège Clématite de l'académie de Nantes). Ceux qui ont réuni le plus de participants sont souvent issus de la sollicitation du coordinateur Ulis auprès de ses collègues, et il a alors paru plus "civique" de maintenir sa présence dans le groupe, quand bien même nous recueillions par ailleurs un entretien semi-directif individuel de sa

part. Sa présence s'est aussi avérée intéressante pour mesurer la place qu'on lui conférait dans l'équipe éducative, et son degré de légitimité dans la prise de parole collective sur l'inclusion et l'orientation des élèves soutenus par l'Ulis.

Les focus-groups ont été retranscrits et analysés en respectant l'ordre des questions posées. C'est la comparaison de leurs retranscriptions que nous présentons dans ces lignes.

Tableau des différents protagonistes interviewés

Académie de Lyon	Collège Glycine, REP+ - Coordonnateur Ulis - Psychologue de la Chambre des métiers - Psychologue chambre des métiers "Apprentissage et Handicap" - Professeur de technologie - Chargée de mission AURA de l'Arpejeh ²¹	Collège Hortensia, REP+ - Psychologue Education nationale - Enseignante de SVT : Séverine Guibert - Coordonnatrice Ulis	Collège Jasmin, Privé - Coordinatrice Ulis - Conseillère Principale d'Education (CPE) - Professeure Documentaliste
Académie de Toulouse	Collège Camélia, REP+ - Psychologue Éducation Nationale	Collège Lavande, Rural - Psychologue Éducation Nationale - Professeure Principale - Conseillère Principale d'Education	

²¹ Il s'agit de l'association *Accompagner la Réalisation des Projets d'Etudes de Jeunes Elèves et Etudiants Handicapés*.

Académie de Nantes	Collège Chèvrefeuille, Privé - Conseillère Principale d'Education - Professeur Principal, chargée de mission orientation	Collège Clématite, Rural Les professionnels n'ont pas pu être rencontrés	

3.1. Qu'est-ce "qu'orienter" ?

Pour les professionnels interviewés, l'orientation doit viser le bonheur et l'épanouissement des élèves *"dans leur vie après le collège"* et permettre un ajustement entre la *"réalité d'un niveau scolaire et les rêves"* du jeune (PP, Lavande). Il s'agit de *"le guider, lui montrer différents horizons"* même si, *"à quatorze ans (...) se projeter, c'est très compliqué"*. (CPE, STJB). Il est donc important *"d'accompagner le jeune dans son projet, de l'encourager à son retour de stage"*, y compris de manière informelle. La problématique de l'orientation est ainsi abordée avec une *"approche beaucoup plus systémique de la personne dans son environnement, dans un environnement géographique, voilà"* (CPE, Chèvrefeuille). Travailler l'orientation des élèves au collège ne se résume pas à accompagner l'élève en fin de 3ème mais plutôt *"tout au long de l'année"* (PsyEN, Lavande) car dès *"le troisième trimestre tout est joué, les dés sont jetés"*. Le rôle du chef d'établissement est évoqué par les professionnels comme déterminant dans l'impulsion donnée au travail des équipes dans l'accompagnement à l'orientation. L'existence d'un *"effet établissement"* peut ainsi colorer les pratiques et postures professionnelles, en faveur du processus inclusif ou en amenant des pratiques et postures plus contrastées (Laidi, 2020).

3.2. Oriente-t-on différemment les collégiens accompagnés par une Ulis ?

Comme les autres collégiens, les élèves soutenus par une Ulis participent souvent aux dispositifs proposés par leur établissement pour accompagner ce processus, qui leur permettent de se projeter sur des filières de formation, *via* des mini-stages par exemple. Mais par-delà ce droit commun à l'orientation scolaire, l'Ulis est associée à une temporalité spécifique, celle de la précocité des interventions professionnelles, qualifiées *"d'accompagnement"* mais qui peuvent relever en fait de la prise en charge - précisément parce qu'il n'y a *"pas de temps à perdre"* (Cervera *et alii*, 2017). Le CPE d'un collège rural le précise : les équipes éducatives interviennent *"dès le premier trimestre effectivement"*, pour *"rendre tout ça possible peut-être encore un peu plus que pour les autres parce qu'il faut que ce soit des choses adaptées"* (CPE, Lavande). D'autres professionnels rencontrés déclarent mettre en place un programme d'accompagnement à l'orientation dès l'entrée au collège, *via* le parcours Avenir (PP chargée de mission orientation, Chèvrefeuille).

3.2.1. Des élèves perçus comme vulnérables

L'orientation des élèves accompagnés par une Ulis requiert souvent une attention particulière pour trouver une formation ou une structure qui leur convienne. Aussi, la mission d'orientation qui est celle des professionnels de collège peut-elle apparaître d'autant plus complexe lorsqu'il s'agit d'élèves en situation de handicap qui se trouvent davantage exposés aux risques de disqualification et de vulnérabilisation (Ebersold, 2013) lors des moments de transition qui marquent leurs parcours. Le passage du collège au lycée peut être plus compliqué pour ces élèves, qui peuvent se montrer *“plus fragiles”* et *“plus inquiets”* que d'autres (Psy EN Camélia). Ils peuvent avoir besoin de visiter d'abord l'établissement, de le connaître, d'être rassurés (Psy EN, Lavande). De même, ces élèves peuvent avoir des difficultés *“à imaginer”* et éprouver le besoin *“de sentir les choses de manière plus concrète”* (psy EN, Camélia).

De ce point de vue, la réalisation de stages peut être considérée comme un préalable à tout projet d'orientation : *“avec l'expérience, je ne valide aucun projet si y'a pas eu de stages”* (Psy CMA, Glycine). Pour l'une des psychologues, le stage permet de donner aux élèves *“une image du métier qui se rapporte à quelque chose de concret”*. Pour elle, il faut également tenir compte de l'adéquation entre la nature et la gravité du trouble et le projet : *“Quelqu'un qui a une très forte dyspraxie qui veut faire de la coiffure, on en a vu, mais en deux ans, ils ont pas réussi à tenir une paire de ciseaux donc ça pour moi, c'est pas réaliste”*. Des professionnels soulignent l'inadéquation entre la situation de handicap de l'élève et les conditions de travail liées au métier : selon eux, la situation de handicap de certains élèves peut être incompatible avec la filière envisagée. Ainsi, tel élève qui *“ne voulait pas monter sur les escabeaux parce qu'il avait le vertige, par exemple”* ; un tel autre, en carrosserie, présentant des difficultés motrices qui font qu'il n'a pas de force dans les mains. Pour cette professionnelle, ces élèves *“n'auraient jamais dû être orientés en carrosserie ou en mécanique parce qu'ils ont des handicaps”* (PsyEN, Camélia). De la même manière, le niveau scolaire exigé pour certaines formations n'est parfois pas compatible avec celui de l'élève en fin de scolarité au collège. Cette situation est parfois délicate à gérer pour les professionnels : *“C'est la première année qu'on est confronté à des jeunes qui ... voilà, qui veulent accéder à une formation qui ... [ne correspond pas à leur niveau]”* (PsyEN, Hortensia). Les indications médicales posées pour certains élèves peuvent également freiner des orientations : *“Donc au final on a fait comme on a pu avec ce qu'on avait et en fait, il y avait une contre-indication, enfin il a atterri dans le lycée et dès qu'il y a vu l'infirmier ou le médecin scolaire au lycée il lui a dit bah non, il peut pas faire ça”*. (PsyEN, Hortensia). La psychologue souligne l'importance des liens entre professionnels afin de ne pas leurrer les élèves : *“le corps médical qui pourrait nous aiguiller avant qu'on fasse ... qu'on fasse rêver des gamins à faire quelque chose alors qu'ils peuvent pas le faire ...”* (PsyEN, Hortensia). Ces propos mettent en lumière toute la complexité de la dynamique en jeu dans l'orientation d'élèves en SH. Approcher la compréhension de cette *“inclusion scolaire en train de se faire”* (Lansade, 2021, p.61), en fin de collège, nécessite d'interroger les logiques institutionnelles et politiques mais aussi idéologiques à l'œuvre. Leurs trajectoires scolaires peuvent en effet résulter de nombreuses négociations entre différents acteurs (famille, élèves, professionnels, institutions) qui peuvent déboucher sur des pratiques inclusives différenciées et normatives (op.cit).

3.2.2. Concilier aspirations personnelles des élèves et compétences exigées du métier...*modulo* l'évaluation des limitations

Pour les professionnels, il est important de proposer aux élèves un *“large panel de métiers, d'ouvrir le champ des possibles”*. Les stages, les visites en entreprises participent de cette logique et sont encouragés dès la 4^e pour permettre aux jeunes de *“construire leur réseau professionnel”* (Arpejeh, Glycine). Il arrive que des élèves s'intéressent à des métiers a priori inaccessibles au vu de leurs compétences scolaires (avocat, pharmacien). Les professionnels sont alors soucieux de laisser les élèves s'informer sur ces métiers plutôt que de les dissuader eux-mêmes d'emblée : *“Je lui ai pas dit bah non, Axelle, ce métier-là ce sera pas pour toi”* (PP, chargée de mission orientation, Chèvrefeuille). La confrontation avec la réalité est souvent plus pertinente : *“... elle nous disait qu'elle voulait être pharmacienne ... je voulais la confronter... c'était important parce qu'elle a changé son orientation je pense que sinon on aurait eu beaucoup de mal, elle aurait pas eu conscience de la réalité sur le coup* (Prof techno Glycine). Le positionnement de ces deux enseignantes rend compte d'une volonté d'accompagner les élèves, c'est-à-dire de leur permettre de cheminer par eux-même (Paul, 2014). L'élève est alors considéré comme un sujet en mesure de faire des choix et d'élaborer du sens et du savoir sur son environnement (Gavarini, 2003). Laisser cette liberté aux élèves en SH, c'est reconnaître qu'ils sont des sujets acteurs de leur parcours scolaire. En tant que sujet, l'élève possède des savoirs qui peuvent être inconnus de lui-même et des autres. Le rôle du professionnel est alors d'accompagner l'élève dans ce processus, de soutenir son désir qui, même s'il est contrarié à un moment de son parcours, peut persister et trouver une issue différente de celle envisagée initialement (Savournin, et al, 2025).

3.2.3. Une médiation essentielle entre formation et profession : les stages

Les professionnels interviewés s'accordent sur l'importance des stages qu'ils favorisent au maximum pour les jeunes accompagnés par un dispositif Ulis : *“cette immersion, elle est indispensable avec l'échange, la rencontre des professionnels (...) ça peut prendre un sens ... ils vont se reconnaître ... et ça, c'est très, très important, ça peut vraiment susciter des vocations* (Prof techno, Glycine). *“Chez nous les élèves en font un obligatoire au mois de janvier”* (PP et chargée de mission orientation, Chèvrefeuille). Pour ces élèves qui ont eu souvent un parcours scolaire compliqué, *“en stage, ils peuvent se retrouver dans une position de réussite où ils sont aussi valorisés et du coup, je pense que ça, en terme de confiance, ça peut aider, même ça se passe pas toujours bien, mais...”* (Psy BDF, Glycine). En effet, certains élèves peuvent faire part aux enseignants de situations difficiles sur leur lieu de stage : *“moi, j'ai des élèves qui ont vécu le racisme ... on leur demandait de balayer, de ramasser”*. Pour cet enseignant, même si le stage doit permettre aux élèves de se confronter à la réalité, *“y'a des propos des fois qui ont été un peu déplacés ”* (Prof techno, Glycine). Ainsi, l'insertion dans le milieu du travail *via* les stages impose aux professionnels de tenir compte des possibles et des tensions créées par le passage d'un lieu où l'on connaît bien l'élève et ses besoins à un nouveau lieu, organisé selon d'autres logiques et moins sécurisant (Capdevielle et al., 2024).

3.3. La place des différents professionnels de collège dans l'orientation des élèves soutenus par une Ulis

3.3.1. Le psy-EN : des élèves Ulis à aider à s'orienter "comme les autres"

Les psychologues EN sont sollicités pour travailler l'orientation des élèves accompagnés par une Ulis, particulièrement depuis 2015, *"avec notamment la notion de l'inclusion"* (psy EN, Camélia). Ainsi, ils sont amenés à recevoir les élèves en SH : *"moi, je reçois tous les élèves de 3^{ème} au moins et en PPS en entretien, par rapport à leur orientation ou pour d'autres questions tout au long de l'année bien sûr comme tous les autres élèves... c'est pas obligatoire, mais moi je les sollicite tous ... parce que je peux pas participer à chaque fois aux ESS donc je leur demande toujours de venir, oui "* (Psy EN, Lavande). Le début de la 3^{ème} est un moment clé pour travailler l'orientation avec les jeunes accompagnés par une Ulis : *" je les vois en tout début d'année (...) on essaie dans la mesure du possible que je les ai vus avant qu'on ait la réunion d'équipe de suivi "* (Psy EN, Camélia). Mais le travail du psychologue s'appuie toujours sur celui des autres professionnels, notamment du coordinateur de l'Ulis et du référent de scolarité : *"Après moi je n'ai pas une vision claire de quand est-ce qu'ils ont fait un stage, .. quel mini-stage a été fait, quand est-ce qu'elle a rencontré les parents, l'ESS ..., je fais ce lien avec la référente de scolarité aussi, mais je n'assiste pas à toutes les ESS donc j'ai pas toujours tous les interlocuteurs. Alors ça me serait utile, ça me serait compliqué parce que nous enfin y a pas que les élèves en situation de handicap non plus donc je veux dire je..."* (Psy EN, Lavande).

Des psychologues disent adapter les outils pour travailler l'orientation : *"Je vais plutôt avoir recours à des supports visuels ... je vais essayer quand même d'adapter aussi parce que ... j'ai quand même remarqué qu'ils avaient besoin de concret "* (Psy EN, Lavande).

Sur l'orientation, le travail du psychologue se fait *"en étroite collaboration avec les coordonnateurs d'Ulis qui sont au cœur de ces préoccupations "* (Psy EN, Camélia). Les auxiliaires de vie scolaire (AVS/AESH) sont aussi des interlocuteurs importants ainsi que le professeur principal (Psy EN, Lavande).

Le psychologue est parfois sollicité pour réévaluer les besoins du jeune au regard d'une orientation vers le médico-social ou réactualiser les éléments de son dossier : *"C'est ces deux casquettes-là, si vous voulez, c'est à la fois l'aide pour contribuer à la prise en charge de la difficulté et aussi tout le travail sur le projet d'orientation"* (Psy EN, Camélia).

Le travail d'orientation s'appuie pour le psychologue sur sa connaissance du territoire (du département, du terrain, des structures de formation) et suppose pour les professionnels du collège d'établir des partenariats avec les acteurs de l'insertion : Mission locale, CFA (Centre de Formation des Apprentis), Maison des adolescents, CIO (Centre d'Information et d'Orientation), MLD (Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire), CFA (Psy EN, Lavande). Des institutions extérieures représentant des entreprises peuvent également prendre le relais et accompagner des jeunes vers la voie professionnelle (Psy Chambre des Métiers, Glycine).

Les psychologues formulent également des critiques sur le fonctionnement des organismes supposés accompagner et faciliter les parcours d'orientation des élèves ESH. L'opacité des *« procédures d'orientation »* est relevée par une psychologue qui remarque que *« chaque année c'est pas clair »*. Ainsi, pour les élèves accompagnés par un dispositif Ulis, il y a eu *« la procédure informatisée qui leur donne ce bonus pour les CAP prioritaires »*. Cependant, les droits ont changé, soutenu par *« un message un peu contradictoire avec la circulaire du SAIO*

(service académique d'information et d'orientation) » : « *on a eu un discours différent un peu cette année de la part de l'inspectrice* ». Pour les élèves « *en Ulis* », « *le bonus handicap, le bonus médical* » a disparu, et les élèves « *ont le droit à toutes les mêmes voies d'orientation comme un élève lambda* » (Psy EN, Lavande). Une psychologue met en cause « *l'augmentation exponentielle des taux de dossiers à la Maison du handicap* » dans son département. Son analyse pointe la confusion entre “handicap institutionnellement reconnu” et “handicap social”. Des élèves avec du retard « *qui se sentent en difficulté* » sont « *estampillés handicapés* », « *soi-disant handicapés* ». Elle dénonce ce qu'elle considère comme « *une dérive complète (...) une augmentation de plus de 100 % chaque année* » alors qu'il s'agit d'élèves qui rencontrent « *des difficultés d'apprentissages logiques* » ou qui sont en situation de précarité sociale avec « *famille monoparentale, des parents sans emplois... en CDD* » (Psy EN, Lavande).

Les psychologues identifient des limites ou freins à l'accompagnement à l'orientation, notamment en REP+ avec des élèves “*décrocheurs, qui n'ont plus du tout d'appétence pour le système scolaire ... ou des élèves qui sont familialement en crise*” (Psy EN, Camélia). Accompagner le projet d'orientation d'un élève suppose de l'amener à explorer différentes pistes, à lui proposer de faire un mini-stage ou un stage dans un domaine, à rencontrer les familles. Il s'agit “*d'élargir le champ des possibles*” (Psy EN, Lavande).

3.3.2. Les autres professionnels du collège : des élèves soutenus par l'Ulis “encore plus difficiles à aider à s'orienter que les autres” et délégués au coordonnateur

Les professeurs principaux de 3ème sont particulièrement concernés par la question de l'orientation de l'ensemble des élèves : “*ils se sentent un peu tout seuls pour l'orientation de toute leur classe*” (CPE Lavande) et ont parfois le sentiment d'en faire de plus en plus : “*... Et moi je commence à m'épuiser parce que c'est énorme comme travail, en plus de mon métier de prof (...) l'orientation prend de plus en plus de place et on est obligé de faire beaucoup pour les élèves et guider les parents*” (PP, chargée de mission orientation, Chèvrefeuille). Les professeurs principaux occupent donc un rôle spécifique dans l'orientation des élèves. Ils endossent une “*responsabilité spécifique dans la mise en œuvre et le suivi des actions d'information et d'aide à la préparation progressive des choix d'orientation de tous les élèves du second degré*” (circulaire n° 2018-108 du 10-10-2018).

Certains des professionnels rencontrés soulignent que l'orientation des élèves soutenus par une Ulis est cependant davantage du ressort de “*la coordo Ulis ... C'est elle qui ... moi, j'aide... bon après, les appréciations, l'appréciation générale du bulletin on la fait ensemble. Et puis les stages c'est elle qui gère ... Moi je me raccroche en fait plus à ce qu'elle fait, elle*” (chargée de mission orientation, Chèvrefeuille). Un autre PP souligne lui aussi l'importance du rôle des AESH et du coordonnateur de l'Ulis dans l'orientation des élèves. Pour sa part, il regrette de n'être pas plus impliqué dans ce processus : “*en tant que professeur principal, je dois m'occuper de l'orientation de tous, sauf les élèves qui sont en Ulis qui m'échappent un peu*” (PP collège Lavande). Mais il apprécie l'implication du coordonnateur de l'Ulis dans l'orientation des élèves soutenus par le dispositif : “*justement ... on perd la main d'un côté, mais on est plus soutenu dans le sens où on sait que eux, ils gèrent donc on peut un peu plus s'occuper des autres*” (PP, Lavande).

Pour le CPE du même établissement, bien que les textes prévoient l'implication du CPE dans l'orientation des élèves, cela repose essentiellement sur la fonction du PP (CPE, Lavande). Le repérage des missions du CPE peut bien souvent demeurer opaque pour les professionnels

et ne pas faciliter le travail collaboratif en faveur de pratiques professionnelles inclusives (Barthélémy, 2018). Pour les CPE interviewés, l'accompagnement des élèves soutenus par une Ulis se situe plutôt en amont de l'orientation, au quotidien dans l'établissement : *“ c'est un suivi un peu personnalisé au sens de l'accueil de ces élèves-là parmi les autres élèves mais en tenant compte de leur spécificité ... Donc ce travail-là il est pas spécifique à la thématique de l'orientation, c'est plutôt une approche un peu systémique du jeune dans la problématique personnelle qui passe par la bienveillance, par l'attention et l'attention particulière pour ces enfants qui ont plus de besoins que d'autres, voilà ”*. (CPE, Chèvrefeuille). Le CPE est toutefois soucieux de la question de l'orientation post-collège de *“ l'ensemble des élèves de 3ème ”* et peut se trouver amené à coordonner *“ l'ensemble des profs principaux notamment sur les temps de vie de classe puisqu'ils ont sur l'année ... cinq heures prévues de vie de classe autour des questions de l'orientation ”* (CPE, Jasmin). Pour les professionnels rencontrés au collège, le travail de la coordonnatrice de l'Ulis, du fait de sa connaissance des élèves, apporte un regard utile à ses collègues : *“ Ah oui moi j'ai besoin de son regard, de voir comment l'élève se comporte et puis de comprendre le trouble ”* (PP et chargée de mission orientation, Chèvrefeuille). Le rôle de la coordonnatrice s'avère essentiel et complémentaire de celui des autres professionnels : *“ La coordo Ulis, elle les a au quotidien, elle va gérer le planning d'inclusion dans les classes. Moi je vais intervenir justement sur la vie scolaire donc c'est tout le temps hors-classe. Donc il est complémentaire (...) ”* et suppose des échanges (CPE, Chèvrefeuille). Il peut également s'articuler avec celui du PP de l'établissement : *“ l'année dernière, c'est elle qui était partie accompagner ... à la Maison de l'apprentissage avec ses élèves plus un ou deux élèves de Troisième. ... On l'inclut toujours dans voilà l'orientation, on pense toujours à ses élèves mais pas ... pas forcément quelque chose de spécifique pour eux au niveau orientation ”* (CPE, Chèvrefeuille).

Pour soutenir le parcours scolaire d'élèves relevant de dispositifs inclusifs, la complémentarité de l'ensemble des professionnels de collège apparaît comme une nécessité dans le processus d'orientation. Les rôles et responsabilités de ces intervenants les conduisent à devoir travailler en collaboration (Allenbach & al., 2016) afin d'assurer un accompagnement de situations singulières parfois complexes. Le coordinateur apparaît alors comme un acteur central de cet accompagnement. En tant que “personne ressource” il favorise, pour tous les professionnels, la compréhension des situations rencontrées (Leroy et Midelet, 2021).

3.3.3. La place des familles dans le processus d'orientation selon les professionnels

Les professionnels s'accordent pour dire que les familles occupent une place essentielle dans le processus d'orientation des élèves, qui ne peut reposer sur le seul travail des équipes des établissements scolaires.

Si la place accordée à la participation des familles a été largement accentuée ces dernières années dans les dispositions légales et réglementaires (Ebersold, 2013), le travail partenarial entre les familles et les professionnels d'établissements scolaires n'est cependant pas un allant de soi : *“ il ne suffit pas d'invoquer l'indispensable partenariat entre parents et enseignants pour que cette nouvelle réalité émerge et pour qu'elle réussisse à participer à résoudre les difficultés des enfants à l'école ”* (Maubant et Leclerc, 2008, p.35).

La diversité socioculturelle des familles dont les enfants sont soutenus par un dispositif d'inclusion en collège demande aux professionnels de s'ajuster aux attentes et aux besoins des parents dans le parcours d'orientation de leur enfant.

Dans certaines familles, notamment *“issues de catégories socioprofessionnelles cadre ou enseignant”*, les représentations associées au lycée professionnel sont souvent assez négatives et il faut mener *“un gros travail (pour)... déconstruire des représentations, des stéréotypes...”* (CPE, Jasmin).

Pour certaines familles, il peut aussi être difficile de réaliser les enjeux de l'orientation pour leur enfant et d'en saisir toutes les étapes : *“ je suis pas sûre que toutes les familles prennent conscience que, notamment pour les jeunes qui sont sur des dispositifs Ulis, l'orientation c'est très jeune qu'on leur demande de faire un choix et que du coup, ça se travaille aussi au sein de l'environnement familial au sens large ”* (Psy CbM, Glycine). Ainsi, il est parfois nécessaire que les familles soient elles-mêmes accompagnées : *“ je trouve qu'un des gros chantiers c'est l'éducation à l'orientation pour les parents ”*.

Une psychologue travaillant dans un collège situé en REP+ témoigne elle aussi d'une très grande hétérogénéité des situations rencontrées, relative aux *“ trajectoires des familles ”* ou aux *“ ressources ”* dont elles disposent : si certaines familles sont *“ très parties prenantes, autonomes ”* et *“ arrivent à se repérer dans le système éducatif pour accompagner leur enfant ”*, d'autres sont plus démunies, voire *“ complètement paumées ”*. Le recours à des associations de quartier, pour prendre le relais, peut alors être pertinent.

Dans certaines situations cependant, l'alliance est difficile voire impossible à réaliser : c'est le cas lorsque des familles *“ sont assez méfiantes par rapport au système, où elles-mêmes ont des vécus un peu compliqués avec le scolaire ”*. Ou encore lorsque les familles *“ sont complètement submergées par d'autres difficultés ”* (menace d'expulsion, en attente du statut de réfugié ou du droit d'asile ...) (PsyEN, Camélia).

Dans un des collèges REP+, pour répondre aux difficultés rencontrées par certaines familles, les professionnels anticipent les échéances et multiplient les rencontres avec les familles à plusieurs moments de l'année : *“ par exemple, on va voir deux familles avec la coordinatrice ensemble. Donc on les reçoit aussi pour les vœux comme ça on fait d'une pierre deux coups. Donc, on s'adapte (...) j'essaie de les voir tôt pour justement amorcer le travail et échanger très vite avec ma collègue, après ça dépend des élèves ”* (PsyEN, Camélia). Pour cette psychologue, l'autonomie qui est désormais demandée aux familles pour les démarches d'orientation de leurs enfants (créer un compte EduConnect, prendre connaissance des formations, saisir les vœux) constitue des obstacles supplémentaires pour celles qui n'ont pas un accès aisé aux informations et au maniement des outils numériques : *“ les familles si on leur dit « bon allez hop, vous prenez votre brochure, votre fiche de vœux et vous vous débrouillez ... non c'est juste pas possible ”*. Aussi, l'accompagnement des professionnels est-il nécessaire sur plusieurs plans : *“ Donc y'a à la fois le travail sur le projet, mais y'a surtout cet accompagnement pour se repérer dans le fonctionnement du système, les différentes étapes clefs qu'il faut pas louper et puis surtout aider les familles à faire concrètement des vœux parce que c'est devenu compliqué ”* (PsyEN, Camélia).

Les professionnels considèrent qu'il est nécessaire d'accompagner les familles tout au long de la scolarité de l'élève au collège afin qu'elles puissent prendre leur place dans le processus d'orientation de leur enfant.

3.4. L'orientation scolaire des collégiens Ulis comme pratique professionnelle de partenariat et d'innovation socio-pédagogique

L'anticipation de l'orientation auprès des élèves accompagnés par une Ulis, qui vise à contrôler les risques d'un désajustement entre les compétences et le projet et/ou d'une

orientation subie, s'accompagne d'un travail de coordination d'interventions plurielles, à partir desquelles s'élaborent régulièrement des outils hybrides ou de nouvelles modalités de faire.

3.4.1. Une clé du travail de l'orientation pour les équipes de collège : les liens avec des partenaires extérieurs

Il peut ainsi s'agir de travailler de concert avec les professionnels du CDI (Chargée de mission, Chèvrefeuille), de s'appuyer fortement sur les familles, notamment dans le privé (Documentaliste, Jasmin) ou de privilégier le contact avec des entreprises *via* le réseau de parents d'élèves par exemple (PP chargée de mission orientation, Chèvrefeuille). Les professionnels identifient également les organismes partenaires dans l'accompagnement à l'orientation des jeunes sortant du cursus scolaire : Cap-emploi, CFAS (Centre de Formation d'Apprentis Spécialisé). Ils s'appuient aussi, quand ils existent, sur des dispositifs locaux : *“ sur cet accompagnement à la sortie du diplôme du second degré et sur aussi toutes les, enfin les interlocuteurs, alors y'a Cap emploi, là, dernièrement, j'ai vu aussi la PAIP à Toulouse...”* (Psy EN Lavande). Ils regrettent cependant de ne pas trouver assez de disponibilité, du fait de leur charge de travail, pour développer ces partenariats autant que nécessaire. Le travail collectif, outil au service d'une scolarité inclusive, est décrit comme nécessaire mais difficile. Il est synonyme de négociations, régulations, compromis qui se construisent implicitement dans l'expérience (Thomazet et Mérini, 2014). Parmi les temps forts de l'orientation, les ESS constituent justement des espaces propices à la mise en oeuvre du travail collectif puisqu'elles regroupent de nombreux interlocuteurs essentiels : *“ vous avez chef d'établissement, prof principal et/ou coordinatrice donc et Psy-En et en face vous avez familles et élèves et ça permet en fait déjà d'avoir une discussion tous ensemble ”*. Ce moment est alors considéré comme indispensable au travail d'orientation des élèves, car il n'est pas *“ toujours facile d'avoir ce monde-là réuni en même temps ”* et les éléments qui seront échangés permettent de *“ mettre en commun, on va voir un petit peu où en sont les uns et les autres, ça permet du coup de poser, ouais, des bases solides, je dirai que ça formalise un peu plus déjà le travail sur l'orientation ”* (psy EN Camélia). On peut en effet *“ faire le point et évaluer la situation scolaire et ... les besoins de la MDPSH pour l'année d'après ”*. L'élève aura-t-il *“ besoin d'une Ulys pro... en lycée professionnel ? ”* (Psy EN, Lavande). Il s'agit aussi *“ d'évaluer le côté réaliste du projet, ... donner des grandes lignes ”* (Psy EN, Camélia). Le CPE est amené à participer à l'ESS quand ses connaissances sur l'élève peuvent être éclairantes, mais pour la majorité des ESS des élèves soutenus par l'Ulys, sa présence n'est pas vraiment *“ une plus-value pour le groupe ”* (CPE, Chèvrefeuille). Pour autant, réunir des professionnels, des familles et des élèves dans un même espace-temps n'est pas toujours une condition suffisante pour prendre en compte la parole des personnes concernées (Méloni, 2020).

3.4.2. S'appuyer sur des dispositifs communs à ajuster au cas par cas

Pour soutenir le parcours d'orientation des élèves, les professionnels s'appuient à la fois sur des dispositifs nationaux ou locaux et développent aussi de nouvelles pratiques, souvent spécifiques aux élèves accompagnés par le dispositif Ulys. Ils témoignent ainsi de différentes modalités d'appropriations des prescriptions relatives à la fois à l'orientation et à l'École inclusive (Brossais, Savournin, Chevallier-Rodrigues, 2022).

Par exemple, lors de la venue de “ l’orientibus ”(collège Chèvrefeuille), un créneau particulier est réservé aux élèves soutenus par le dispositif Ulis ; des stages leurs sont également proposés en dehors des périodes banalisées ; comme les profils des élèves évoluent, le parcours Avenir est ajusté *via* des accompagnements personnalisés (petits groupes, tutorat), des dispositifs extérieurs à l’EN sont également sollicités pour présenter leurs missions aux élèves (Compagnons du devoir, Maison de l’apprentissage). Des visites de lycées en particulier sont proposées en fonction des demandes des élèves. Aiguiller les élèves sur certains lycées suppose cependant de connaître l’offre sur son territoire : aussi l’Inspection académique de Toulouse invite-t-elle des PP de collège à une journée de découverte des LP (Lavande).

Ces différents temps de rencontres et d’échanges semblent soutenir les élèves : *“ça l’a aidée pour aborder son mini-stage avec moins de stress, plus de confiance”* (chargée de mission orientation, Chèvrefeuille).

La mise en œuvre des stages suit elle-même une géométrie variable. Certains professionnels souhaitent que les élèves réalisent des stages dans différents domaines : *“ Ça n’a pas réorienté son choix parce qu’elle est toujours restée dans le même domaine mais je pense que ça l’a amélioré, ça l’a fait grandir ”* (PP et chargée de mission orientation, Chèvrefeuille). L’élaboration du projet professionnel mobilise différentes disciplines, et nécessite de développer le travail sur l’orientation de manière transversale : *“ quand on motive sur des projets enfin, s’en sortir scolairement petit à petit, enfin si on détache le projet d’orientation de tout le reste ça n’a pas de sens ”*(CPE, Lavande). Difficile à réaliser sur des projets pédagogiques souvent “ monopolisés ” par telle ou telle discipline, cette transversalité *“ favorisait du coup la mobilisation des jeunes, ils étaient très proactifs aussi. Et plus ils sont dynamiques, plus ils sentent bien, plus on peut travailler intelligemment. L’orientation elle peut pas tomber comme ça... ”* (CPE, Lavande). Elle amène alors souvent à s’appuyer sur des personnes ressources (coordonnateurs d’Ulis, parents dans l’enseignement privé).

Dans certains établissements, d’anciens élèves sont également conviés pour échanger avec les collégiens : *“... et ça, c’était chouette, on a demandé à des anciens élèves de venir, mais des anciens élèves qui sont encore en études, qui sont soit en 2de, soit en 1ere, soit en CAP. Y’en avait un qui était en BTS et cinq anciens élèves qui sont venus...”* (Documentaliste, Jasmin). Les professionnels se saisissent ici des sollicitations des élèves, plus ou moins explicites, pour inventer de nouvelles pratiques favorisant la sécurisation de leur parcours (Savournin et al., 2019).

Ces ajustements aux dispositifs existants semblent importants pour les professionnels : *“ l’objectif c’est aussi que nos élèves ne subissent pas leur orientation ”* (CPE, Jasmin). Il s’agit en effet de penser ce qui peut relever du *“ à la carte, quoi. Et puis l’inclusion à tout prix ça sert à rien ”* (PP, Jasmin).

Le travail lié à l’orientation des élèves en SH est le plus souvent initié dès le début du collège. Il repose à la fois sur des dispositifs communs dont bénéficient tous les élèves du collège et sur des parcours plus spécifiques liés au profil des élèves. Ce cheminement nécessite un travail collectif et des liens continus entre l’élève, sa famille, les professionnels du collège et les partenaires.

3.5. Une orientation scolaire sous contrainte dès le collège

Le territoire sur lequel vivent les élèves affecte leur expérience scolaire, élargit ou rétrécit leurs opportunités d'orientation, et par là augmente ou diminue leur risque d'orientation subie. Le modèle théorique de la disponibilité des ressources institutionnelles (Leventhal & Brooks-Gunn, 2000) invite à examiner l'accessibilité et la qualité des activités d'apprentissage ainsi que les opportunités d'emploi. Or l'inégale répartition géographique des dispositifs Ulis ne facilite guère le travail d'orientation scolaire.

3.5.1. Contrainte de mobilité géographique et "lutte des places"

L'existence d'une Ulis dans son futur lycée peut-être déterminante pour l'orientation d'un élève qui a bénéficié de ce dispositif au collège. Sur certains territoires, qu'il s'agisse de territoires ruraux ou de REP+ urbaines, les professionnels regrettent une faible mobilité géographique des élèves. Ce phénomène peut être lié à l'absence d'offre professionnelle locale (Psy EN, Lavande) ou bien à la volonté de certains élèves de ne pas dépasser une certaine distance de leur domicile (Psy EN, Camélia), non sans lien avec les difficultés matérielles ou liées à la situation globale du jeune et de sa famille : *"j'ai revu une petite là, ... bah elle a rien, alors elle cherche en coiffure, mais en Ariège, elle veut pas aller à T parce qu'il faudrait l'appartement..."* (PP, Lavande).

Des procédures spécifiques concernent ces élèves, en termes de priorité d'accès à certaines filières : *"Ces fameux bonus Ulis ou ASH"*. La bonification particulière permet en effet à des élèves d'accéder plus facilement à certains CAP (CPE, Lavande), renvoyant à une forme de *"démocratisation sélective de l'accès à l'éducation des élèves handicapés"* (Bouchet, 2024, p.46). Ce système peut cependant produire des effets préjudiciables : *"on arrive aussi aux limites de l'inclusion ... c'est que on peut se retrouver avec beaucoup d'élèves d'Ulis ou ayant un PPS qui demandent la même formation dans un même établissement"*. Ces classes composées d'une forte majorité d'élèves en SH peuvent être perçues comme un "ghetto". Alors que le principe de l'inclusion scolaire amène à passer d'une scolarité pensée en termes de *filières* à une scolarité conçue sur la base de *parcours* plus respectueuse des évolutions individuelles et qui devrait se traduire par davantage de passerelles, les ressources institutionnelles laissent peu de marge de manœuvre aux logiques individuelles des élèves et contraignent les acteurs scolaires qui accompagnent leur orientation à suggérer l'établissement spécialisé pour projets professionnels jugés trop fragiles en fin de 3^e, ce que G. Lansade (2021) nomme une *"inclusion différenciée"*.

3.5.2. Une orientation "à l'aveugle" ? Accès à l'information et gestion de l'incertitude

Les professionnels disent manquer de vision globale et de formation concernant l'accompagnement à l'orientation et le devenir des élèves soutenus par un dispositif Ulis : *"Moi les obstacles c'est toutes les contraintes qu'on a ... je vais pas dire légales mais officielles de dates et ... oui, administratives ... pour lesquelles on n'a pas de formation"* (PP, Hortensia). Par exemple, les enseignants ne connaissent pas toujours les possibilités de formation par l'apprentissage en alternance (*"Alors moi ... c'était une voie que je n' connaissais pas, l'apprentissage"*).

Par ailleurs, ces formations sont jugées exigeantes pour des élèves en SH : *“ la difficulté quand même ... pour des élèves du dispositif Ulis c’est que ... les temps où ils sont en cours, il faut aller vite et comme c’est justement des élèves qui sont en général lents et que c’est des élèves qui sont souvent pas très autonomes ... (Coordo Ulis, Jasmin) ... et qui ont besoin de stabilité, à l’apprentissage y’a quand même pas mal de changements (Documentaliste, Jasmin).* Dans une étude menée sur les transitions entre le lycée professionnel et le monde du travail, certains enseignants de lycée professionnel disent s’ajuster à la temporalité et au rythme des élèves, pour favoriser leur accès aux savoirs et leur future insertion sociale et professionnelle (Capdevielle et al, 2024).

Les professionnels de collège regrettent aussi de ne pas avoir de retours sur le devenir des élèves après le collège : *“ C’est vrai que c’est pas, on a l’impression que c’est cloisonné et qu’une fois qu’ils sortent de chez nous, eh bah ... c’est aux autres ... et puis c’est savoir si moi en tant que prof principale, est-ce que je me suis trompée ou pas, est-ce que je les ai bien aiguillés ... est-ce que finalement ils réussissent bien, voilà, ça j’ai pas la continuité... ”* (PP, Lavande).

Des professionnels expriment le souhait de savoir ce que deviennent les élèves à leur sortie du collège, qu’ils soient ou non accompagnés par le dispositif Ulis. Ces informations leur seraient utiles pour ajuster l’accompagnement qui est fait à l’intérieur du collège, pour pouvoir les *“ accompagner comme il faudrait ”* et éviter qu’ils *“ nous échappent ”* (PP, Lavande).

4. Peut-on parler « d’orientation » des élèves accompagnés par une Ulis au lycée professionnel ? Les point de vue des proviseurs

L’arrivée en lycée professionnel signe une nouvelle étape dans la préparation à l’insertion professionnelle, encore davantage pour les élèves en situation de handicap dont plus du tiers est aujourd’hui affecté à un dispositif Ulis. Pour la plupart, le cursus arrive en effet à son terme dès le CAP et la spécificité de cette filière tient dans le fait que les trois termes d’orientation, de diplomation et d’insertion y sont indissociables. Comment s’aménage dès lors cette entrée rapide sur le marché de l’emploi ? Quel équilibre entre “prise en charge” et “autonomisation” défend-on dans les différents établissements enquêtés, et sous quelles modalités de la division du travail tant pédagogique qu’éducatif ?

4.1. Du côté des LP ruraux

Deux LP partenaires de la recherche sont situés en zone rurale. L’un, dans l’académie de Lyon, est un lycée polyvalent comportant LP et LGT et se situe dans un bassin rural avec un petit tissu industriel. Très demandé en premier vœu parce que proposant une offre de formation large et sans concurrence de proximité, il regroupe plus de 1700 élèves. Le second, dans l’académie de Toulouse apparaît enclavé dans une zone rurale de moyenne montagne, car il n’est desservi par aucun axe routier important. Le CE décrit cet établissement comme un lieu peu attractif, demandé souvent en second vœu, mais apprécié par sa taille *« humaine et familiale »*. Dans les effectifs, il compte 24 % d’élèves dotés soit d’un PPS, soit d’un PAP. Les deux établissements possèdent un internat.

4.1.1. Parcours et expériences professionnelles des deux CE

Initialement enseignant de philosophie titulaire d'un doctorat, le CE du LP Érables a d'abord fait fonction dans un lycée général, puis repris un poste d'enseignant pour passer le concours de CE. Il est proviseur adjoint stagiaire lorsque nous le rencontrons et nous précise qu'exercer en LP est un choix délibéré. Le CE de Saule a été professeur d'histoire géographie, puis principal de collège, avant d'assurer un intérim de proviseur dans un lycée professionnel de la région. Lorsque nous le rencontrons il arrive donc sur le poste et précise être dans une année diagnostique du fonctionnement de l'établissement.

4.1.2. Conception générale de l'orientation

À Saule, le CE constate qu'il existe une ségrégation sociale entre voie générale et voie professionnelle : *« il suffit de faire l'entrée du lycée le matin pour voir que tous les gamins qui sortent des bus et qui proviennent des différents points de ramassages scolaires on a une population très, très européenne, plutôt aisée. Ça se voit sur les tenues vestimentaires, etc., et puis ceux qu'arrivent à pied, arrivent du quartier [nom du quartier], profil plutôt d'origine migratoire (...) la segmentation elle se ressent surtout entre d'une part la voie générale et d'autre part la voie technologique et la voie professionnelle ».*

Le CE observe particulièrement une autocensure chez les jeunes filles qui ne s'autorisent pas à se diriger vers des filières générales : *« vous avez une jeune fille qui est intéressée par le domaine de la santé, elle va se contenter d'aller en ST2S puis le garçon avec des résultats identiques lui il va aller en voie générale avec la combinaison math, physique, SVT parce qu'il veut se donner les moyens d'aller faire des études de médecine, de santé. Et la jeune fille avec les mêmes résultats se contente d'aller en ST2S et ça choque personne dans la salle des profs ».* Il pointe également les représentations des enseignants et des familles. Selon lui, les enseignants sont souvent d'anciens bons élèves qui n'ont pas une vision très positive des filières professionnelles.

En LP orienter, c'est surtout/parfois réorienter

Au LP Érables, la démarche d'orientation est la même pour tous les élèves, qu'ils soient soutenus par le dispositif Ulys ou non. De la rentrée jusqu'au mois de novembre, il y a un temps de réorientation, de *« droit à l'erreur »*. On rend possible le passage d'une formation à une autre au sein de l'établissement (*« demandes de passerelles interfilières »*), ce que le CE décrit comme un accompagnement au quotidien des élèves par les PP et la CPE. Cette réorientation peut également intervenir en fin de 1^{ère} année ou de Terminale CAP. Érables et les LP des alentours proposent également des mini-stages de découverte de filières pour des élèves qui ne se plaisent pas dans leur filière actuelle *« vous vous inscrivez sur l'ENT ou vous prenez contact avec le DDFPT²², (...), on fait une demande de mini-stage, l'élève vient tester la formation une demi-journée, généralement, c'est une demi-journée en TP, etc., et comme ça, ça lui permet de postuler à la rentrée d'après. Là, j'accompagne des 1^{ère} CAP qui se sont, à qui ça ne plaît pas, qui vont partir dans d'autres CAP ».* C'est une pratique qui est proposée

²²Directeur Délégué aux Formations Professionnelles et Technologiques

à tous les élèves de l'établissement, qu'ils soient soutenus par l'Ulis ou non. Elle ne compense pas cependant la pauvreté de l'offre de formation professionnelle locale, qui n'est guère assouplie par des transports longs et contraignants.

On retrouve la même préoccupation à Saule, où le CE déplore " *ne pas avoir prise sur les orientations* ". Selon lui, tout se décide dès le collège et les élèves arrivent au LP sans qu'il ait pu en être acteur. Son objectif est de faire en sorte que l'orientation de l'élève ne soit plus motivée par le lieu géographique, mais par un projet professionnel. Selon lui, beaucoup d'élèves arrivent dans ce LP pour rester dans le quartier, sans véritable envie d'être dans la filière dans laquelle ils sont scolarisés. Cela conduit à ce qu'il appelle un « consumérisme » des filières où les familles et les élèves exigent des changements d'orientation tout en refusant de changer d'établissement. Pour contrecarrer cela, il propose des actions à destination des élèves de 3^e et de leur famille, telles que des rencontres ou des mini-stages de découverte. Pour les deux CE, le constat est identique : en LP l'orientation est déjà faite. Les filières choisies conduisent vers un corps de métiers, contrairement aux filières générales ou technologiques qui constituent un point de départ d'une orientation qui se joue ensuite dans Parcoursup, où les CAP ne figurent pas.

Les professeurs principaux, clé de voûte de l'orientation

Selon le CE de Saule, ce sont les PP qui sont les premiers acteurs de l'orientation dans l'établissement. Il explique que c'est une fonction qui relève de leur entière prérogative, en particulier parce que les interventions des Psy-EN sont désormais définies par la direction du Centre d'Information et d'Orientation (CIO). « *Sur leur plan d'action, les interventions qu'elles ont à mener maintenant sont quand même plus priorisées sur des interventions de groupes. Du travail individualisé, elles en font quand même moins les Psy-EN qu'auparavant* ». Sauf situation particulière, il collabore peu avec les psychologues affectés dans l'établissement : le suivi des PP est sérieux, efficace mais peu visible et peu institutionnalisé, ce qu'il aspire à changer à moyen terme.

À Érable, les PP font fonction de "vigies" pour permettre à l'équipe administrative de détecter rapidement les problèmes rencontrés par l'élève dans sa filière et en informer le CPE, le psychologue scolaire, etc. pour proposer d'autres solutions et éviter le décrochage. Selon le CE, ils sont l'acteur privilégié pour mettre en œuvre les réorientations et accompagner les démarches administratives si nécessaire : « *Les professeurs principaux sont professionnels, connaissent bien toutes les possibilités d'orientation parce que c'est assez technique l'orientation en milieu professionnel* ». Le CE de Saule est moins confiant dans les compétences en orientation des PP de son établissement, qu'il décrit plutôt comme parfois mal informés et « *démunis* » face à une mission d'orientation de plus en plus complexe.

La place des familles

À Saule, le CE et son adjoint ont choisi de rencontrer toutes les familles des classes de seconde pour discuter de l'orientation et ainsi limiter le taux de recours en fin d'année. À Érable, la particularité territoriale fait qu'il est difficile de mobiliser les familles qui habitent souvent très loin : plus de 64 % des élèves sont internes²³. Les familles sont donc des partenaires privilégiés de l'orientation qu'il n'est pourtant pas aisé de rencontrer : les PP

²³ Ce chiffre est nettement supérieur au pourcentage moyen d'élèves internes dans le département (38,1%) et dans l'académie (20,5%).

sont en revanche en contact étroit avec elles et il estime que les informations circulent correctement. Il souhaite néanmoins faire des relations école-famille un chantier pour l'année suivante.

Des partenariats avec les acteurs du marché de l'emploi local

Le CE de Saule explique avoir un grand nombre de partenariats avec des entreprises, cependant rarement formalisés et nous renvoie au Directeur Délégué aux Formations Professionnelles et Technologiques (DDFPT) avec lequel il en discute.

À Érable, le CE conçoit les stages comme un moyen de donner une « *coloration* » à la filière d'orientation des élèves. Ainsi selon lui, ces derniers peuvent affiner, tester différents modèles au sein de leur orientation. L'objectif n'est donc plus de découvrir des milieux professionnels, mais de préciser le contexte professionnel dans lequel ils vont évoluer. Le CE met en avant la multiplicité des partenaires possibles pour les élèves « Je sais que j'ai entendu des élèves dire *j'ai fait mon stage dans tel EHPAD, j'aime bien leur façon de travailler. (...) Voilà ce que je peux imaginer, voilà dans quoi je peux me projeter, ou bien je sais que j'ai une élève qui choisit clairement des établissements parce qu'elle veut travailler dans des établissements de luxe donc elle choisit des établissements avec cette coloration-là. Donc en fait, dans le choix de l'élève c'est que le panel possible permet à l'élève de tendre, de tester des modèles différents à l'intérieur de son orientation* ».

4.1.3. Qu'en est-il de l'orientation pour les élèves soutenus par le dispositif Ulis ?

Pour les deux CE, il existe au sein de l'établissement des filières implicitement réservées aux élèves soutenus par une Ulis. À Saule, le CAP PSR²⁴ « *va aspirer les élèves qui proviennent soit de dispositifs type Ulis soit des élèves notifiés MDPH avec choix restreint, ou des élèves en très, très grosse difficulté qui proviennent de Segpa* ». À Érable, il s'agit du CAP ATMFC²⁵ et de la filière AEPE²⁶.

- Une orientation sous l'égide du coordonnateur

Le CE de Érable ignore s'il existe des spécificités en matière d'orientation pour les élèves soutenus par le dispositif Ulis « *parce que du coup, comme y'a un coordo Ulis, c'est vrai que moi, je lui délègue beaucoup de choses c'est-à-dire que je m'occupe de tous les autres élèves, qui ne sont pas Ulis, sur la prise en charge du handicap et la continuité pédagogique* ». Chacun travaille de son côté, selon une répartition implicite du travail « *non pour moi [nom du coordonnateur] c'est vraiment une entité à part qui travaille de manière totalement seule* ». À Saule, le CE décrit la coordonnatrice comme très professionnelle et efficace. Selon lui, le dispositif ne rencontre pas de difficulté dans l'établissement et n'est donc pas prioritaire dans son pilotage : « *c'est vrai que j'oriente mon diagnostic vers les choses qui me paraissent plus urgentes (...). Pour l'instant, alors on a quand même pris la décision de se voir une fois par semaine pour passer en revue les situations d'élèves, mais pour l'instant c'est pas le dispositif qui me préoccupe le plus* ». Nonobstant ce travail de communication

²⁴ Production et Service en Restaurations

²⁵ Assistant Technique en Milieux Familial et Collectif

²⁶ Animation Enfance et personne âgée

hebdomadaire, c'est elle qui a la charge des questions relatives à l'orientation des élèves du dispositif.

- **L'ESS, un moment crucial dans l'orientation des élèves**

Le CE de Saule dit assister à toutes les ESS, et son maître mot est « *bienveillance* » : il décrit les ESS comme un moment indispensable pour rassurer et écouter les familles, les recadrer aussi parfois lorsque leurs revendications lui paraissent peu justifiées et leur proposer d'éventuelles pistes alternatives. La coordonnatrice de l'Ulis et les deux enseignantes de l'établissement en charge du suivi des élèves avec PAP assurent la relation avec l'enseignante référente (ERSH) du secteur.

4.1.4. Inclusion déléguée, inclusion bricolée

Dans les deux établissements, les CE évoquent une inclusion scolaire "complexe". Ainsi à Saule, le CE voit la polyvalence du lycée comme un atout pouvant potentiellement permettre des changements de filières, un projet d'orientation sur mesure, mais dans le même temps, il a conscience qu'il existe des filières de CAP dédiées aux élèves soutenus par un dispositif Ulis. Le fonctionnement du dispositif Ulis est décrit comme très indépendant du reste de l'établissement. « *Autonome* » est un mot employé par les deux CE pour qualifier leur dispositif Ulis respectif. Derrière ce terme, on discerne des collaborations plus ou moins étroites entre le CE et le ou la coordonnatrice. À Érable le dispositif est une entité à part, régie par un coordonnateur présent à temps partiel et qui ne semble pas faire de lien avec les autres membres de la communauté éducative. À Saule, coordonnatrice et CE se rencontrent une fois par semaine, pourtant le CE semble peu au fait du détail des actions menées par la professionnelle. Il n'existe pas de projet d'établissement pour ce LP, la question de l'inclusion n'est donc pas institutionnalisée.

Par ailleurs, le CE porte parfois un regard critique sur l'orientation de certains élèves qu'il juge aberrante, en citant l'exemple d'un élève avec un bras non fonctionnel autorisé à s'inscrire en section "conducteur poids lourd". Selon lui, il existe un décalage entre les décisions prises par la médecine scolaire et la réalité des exigences de filières. Le CE déplore des orientations souvent décidées en fonction « *de places disponibles et de certaines niches* ».

Il déplore également le manque de moyens humains et les heures d'AESH non pourvues qui mettent en péril la politique inclusive. Il parle de « *bricolages* » nécessaires pour répondre aux besoins des élèves avec notification.

À Érable, l'inclusion est associée surtout à la collaboration avec les partenaires médico-sociaux, notamment pour la vie quotidienne à l'internat « *elles (les éducatrices) m'ont donné une clef de comportement de cet élève-là que j'ai diffusée à tout le monde et qui a vraiment été un levier pour vraiment bien s'en occuper, qui était un levier de dire « Sachez que cet élève va commencer en vous provoquant pour tester votre bienveillance », elle avait donné une clef, c'est bon, il l'a fait à tout le monde et ça roule super bien* ». L'inclusion consiste aussi à informer largement le corps enseignant sur les besoins des élèves accompagnés par l'Ulis, comme sur ceux de n'importe quel élève via le logiciel Pronote, par exemple. Il ne mentionne cependant ni la politique inclusive propre à l'établissement, ni la façon dont elle pourrait être formalisée dans le projet d'établissement. Il évoque en revanche la complexité du suivi des élèves par les établissements médico-sociaux, soit parce que ces derniers ne

souhaitent plus bénéficier d'un accompagnement, soit parce que les structures manquent de professionnels. L'inclusion est donc associée au handicap, aux difficultés, aux situations complexes particulières de certains élèves.

4.2. Dans deux LP urbains où les élèves à BEP sont nombreux

Le second binôme d'établissement regroupe un LP de l'académie de Lyon et un autre de l'académie de Nantes. Les deux se situent en zone urbaine mais ne bénéficient pas d'une politique de la ville particulière. Le LP Peuplier fait partie d'une cité scolaire avec un LGT. Il se situe dans un bassin industriel important. Le LP Châtaigner n'est pas très bien desservi par les transports en commun : peu attractif, les affectations s'y font souvent par défaut. Plusieurs CE s'y sont succédé récemment, alors que l'équipe enseignante y est très stable. Il connaît une problématique de violences inter-quartiers.

4.2.1. Parcours et expériences professionnelles des deux CE

À Châtaigner, nous avons interrogé le CE adjoint : initialement professeur PLP anglais/lettres pendant 16 ans dans deux lycées, il est détenteur d'un master en didactique des langues/TIC, Détaché pendant 8 ans à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) devenu Institut français sur l'éducation (IFé), il a passé le concours de chef d'établissement puis fait fonction de principal adjoint en collège pendant 2 ans. Au moment de l'entretien, il est depuis 3 ans dans l'établissement.

À Peuplier, le CE est lauréat d'un DEA de sociologie. CPE pendant une quinzaine d'années, avec quelques expériences dans des établissements français à l'étranger. Depuis sa titularisation, il a changé d'établissement à de nombreuses reprises. Il dirige ce LP depuis deux ans lors de l'entretien.

4.2.2. Une conception générale de l'orientation comme "dossier secondaire" du pilotage

C'est d'abord sur la transition collège-lycée que s'exprime le CE de Châtaigner, en expliquant qu'il existe au lycée des actions à destination des collégiens, tels que des mini-stages ou des portes ouvertes. Mais selon lui cette stratégie n'est pas suffisante et présente « *une bonne marge de manoeuvre* » compte tenu des orientations subies dans l'établissement et de l'absentéisme qui en découle.

Pour les deux CE, l'orientation est évoquée principalement en référence aux élèves qui n'entrent pas dans les procédures « tout venant ». Selon le CE de Châtaigner, les actions les plus chronophages sont à destination des nombreux élèves qui arrivent dans l'établissement sans l'avoir véritablement choisi : « *c'est pas un établissement qui est demandé en premier lieu en général, c'est, on recrute sur des vœux deux, trois, quatre, cinq, huit, neuf, dix. Et avec les problématiques qui vont avec une orientation qu'est pas forcément celle choisie que ce soit la filière ou que ce soit le lycée. Les spécificités du lycée c'est qu'on est marqué, alors tous les lycées pro le sont, mais c'est encore plus marqué chez nous par un taux d'absentéisme important. On est en moyenne autour de 20 % d'absentéisme tous les jours* ».

Lorsque l'offre générale ne convient pas, le lycée propose des réorientations inter-filières pour éviter la complication qu'occasionnerait un changement d'établissement. Ce dispositif « droit à l'erreur » est également limité en nombre de places, ce qui justifie, selon le CE, de le considérer comme un « *leurre* ». En outre, la logique d'une offre en familles de métiers

complexifie l'orientation : par exemple la filière AGORA demandée par les élèves qui souhaitent faire de la gestion administrative correspond dans le lycée à la spécialité Transport - Logistique.

Selon le CE de Peuplier, les pratiques générales d'orientation relèvent principalement de l'accompagnement personnalisé, de la rencontre avec les familles et du conseil de classe. Il ne différencie pas les élèves : qu'ils soient soutenus par un dispositif Ulis ou non, tous bénéficient selon lui des mêmes pratiques. Il décrit la mise en place depuis deux ans d'un partenariat expérimental entre l'établissement, le rectorat et Pôle emploi²⁷ : une conseillère se déplace au lycée et intervient surtout à destination des élèves qui ne souhaitent pas poursuivre leurs études.

Dans les deux établissements, les CE restent imprécis sur les dispositifs d'orientation. Pour le CE de Châtaigner, la préoccupation principale est la vie scolaire avec la gestion des problèmes de violence, d'absentéisme et les risques de décrochage scolaire. Quant au CE de Peuplier, il se positionne comme un régulateur à distance des pratiques enseignantes plutôt que comme acteur de première ligne.

4.2.3. Qu'en est-il pour les élèves soutenus par le dispositif Ulis ?

Des dispositifs particuliers au LP Peuplier

Les Ulis SAS ou Ulis de détermination n'existent que dans deux des établissements de l'académie de Nantes de notre corpus de lycées et constituent une spécificité locale présente à Peuplier : pendant une durée d'un an, les élèves notifiés handicap par la MDPH peuvent bénéficier d'une scolarisation en LP avec dispositif Ulis afin de leur permettre d'affiner leur projet professionnel. Quatre élèves en bénéficient lors de l'entretien. Selon le CE, ce dispositif est un outil pour travailler l'orientation mais est voué à disparaître puisqu'il représente une mesure discriminatoire en allongeant la scolarité des élèves en situation de handicap d'un an²⁸. Il associe également la politique d'inclusion au partenariat que l'établissement entretient avec un IME. Les jeunes de l'IME participent à un triathlon avec des élèves du LP, ils bénéficient également parfois des ateliers professionnels, accompagnés du personnel de l'IME.

Des ESS utiles

Le CE de Peuplier ne participe qu'exceptionnellement aux ESS, lorsqu'il existe un conflit ou un désaccord avec la famille « *on me demande d'être présent pour justement finalement essayer de peser auprès de la famille pour qu'elle entende un petit peu les arguments qui sont donnés par l'équipe pédagogique ou l'enseignante référente qui anime les ESS* ». Il y joue un rôle de conciliateur, de figure d'autorité, pour « faire entendre raison » aux familles. Pour le CE de Châtaigner, l'ESS est parfois l'occasion de décider d'une réorientation : « *l'élève qui était sourd qui était en mécanique l'an passé qui maintenant est en carrosserie. Il est passé en maintenance, ça allait pas mieux et finalement, là, il est, je sais plus si il est en transport ou en commerce, mais il a fait trois classes avant de, de trouver et ça se termine bien.* »

²⁷ Aujourd'hui France Travail

²⁸ Notons au passage que tous les élèves sortants de l'Ulis SAS sont orientés en CAP.

L'épreuve du stage

Le CE de Peuplier explique qu'il devient de plus en plus difficile pour les élèves en situation de handicap de trouver des stages. Selon lui, les entreprises, voire les collectivités « *rechignent* » de plus en plus car ces élèves manquent d'autonomie et demandent beaucoup d'attention et d'investissement des tuteurs, ce qui peut compromettre leur productivité. Les entreprises attendent d'eux qu'ils soient déjà opérationnels, et *a contrario* ne s'adaptent pas à leurs besoins particuliers. Pour pallier en partie ce problème, il met à contribution les AESH mais déplore le fait que ce suivi soit limité en temps comme en ressources humaines. Pourtant, les stages constituent une pierre angulaire de la formation et de l'orientation des élèves soutenus par les dispositifs Ulis : en Ulis SAS en particulier, ces temps de découverte doivent permettre aux élèves de découvrir la filière professionnelle dans laquelle ils vont se lancer l'année d'après.

À Châtaigner, le CE pointe également les difficultés rencontrées lors des stages, notamment le dilemme consistant à expliciter ou omettre son handicap. Il décrit des situations où les conventions ont été rompues car l'entreprise n'était pas informée du handicap de l'élève « *y a des familles qui veulent pas mettre, mettre en avant, communiquer sur le handicap et en général, ça se passe mal quand c'est comme ça. C'est que, quand un patron signe une convention et que il a pas connaissance du handicap du jeune eh bah on a des ruptures de conventions et souvent c'est pas parce que le jeune est porteur de handicap, mais c'est parce que il était pas prévenu et il pouvait pas anticiper non plus* ».

Valider des compétences plutôt que diplômer ?

Les deux CE abondent dans le même sens lorsqu'ils évoquent la diplomation des élèves soutenus par le dispositif Ulis : pour eux le diplôme n'est pas une fin en soi. Ils évoquent l'importance de la socialisation et du développement des compétences psycho-sociales : *« Certains vont aller vers des emplois protégés ensuite et l'obtention du diplôme c'est, je dirai que c'est peut-être l'objectif final, mais c'est pas l'objectif premier. On sait que y'a des jeunes pour qui c'est la scolarisation qu'est importante, d'être scolarisé dans le milieu ordinaire. Ils progressent énormément sur leurs compétences sociales, psychosociales et c'est surtout ça qui est visé pour certains donc après c'est au cas par cas, y'a pas de règles, mais c'est vraiment du cas par cas »*. Cette priorité est contradictoire avec la visée diplômante de la formation, pourtant par ailleurs obérée par des adaptations pédagogiques parfois très importantes : *« il faudra que l'élève en Ulis passe son diplôme comme les autres ce qui est normal d'un point de vue institutionnel, mais si pendant trois ans on fait des aménagements, qu'il a moins de cours, que forcément y'a des choses qui vont avoir des répercussions sur sa capacité peut-être à obtenir le diplôme normalement. Donc on a un peu des injonctions contradictoires »* (CE Châtaigner). La question de la diplomation met en lumière une tension entre le prescrit et le réel, et le compromis consiste à avoir des exigences de savoir-être davantage que de savoir-faire, susceptibles d'être validées dans un portefeuille de compétences.

À Peuplier, *« L'objectif c'est la qualification, hein. Si on peut les amener jusqu'au diplôme de CAP on le fait (...) Pour les autres, ceux pour lesquels il y a une difficulté à avoir ... où on sait déjà que l'objectif du CAP est inatteignable, on se dirige plus vers le portefeuille de compétences, c'est-à-dire qu'effectivement identifier les compétences ... les compétences qui ont pu être acquises »*. La poursuite d'étude vers un bac pro après le CAP est extrêmement rare, quand il est possible de proposer une 3^e année de CAP *« à des élèves dont on sent qu'effectivement une année supplémentaire leur permettrait d'obtenir le diplôme »*. Le CE évoque également la possibilité de faire intervenir les AESH sur les lieux de stages pour favoriser l'acquisition de compétences professionnelles.

Quand préparer à l'insertion, c'est aussi la repousser

La sortie de CAP questionne également les CE. À Châtaigner, la question de l'entrée sur le marché du travail est abordée en référence à l'inquiétude des familles et des élèves : s'y préparer est tout aussi important que l'orientation elle-même, et relève du coordonnateur du dispositif. Le CE évoque surtout le travail en milieu protégé *« Alors soit sur des emplois aidés, soit y'a des structures donc y'a quand même un travail qui est fait par le coordo Ulis notamment sur la suite parce qu'il faut les préparer, accompagner les familles aussi sur l'après »*. À Peuplier, il est possible de refaire une année de terminale en CAP dans une autre filière pour retarder l'entrée dans la vie active.

4.2.4. Une inclusion définie au sens large et déléguée aux coordonnateurs

Dans son discours, le CE de Peuplier ne fait pas de distinction entre les élèves soutenus par le dispositif Ulis et les autres. Dans l'établissement, on compte également une classe relai dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire et une 3^e prépa métiers. Pour le CE, tous les élèves de CAP sont placés sur le même pied d'égalité et seule la présence des



coordonnatrices dans l'établissement distingue un soutien particulier des élèves accompagnés par l'Ulis : *« je dirais qu'ils [les élèves du dispositif] sont traités de façon pas indifférenciée mais appuyée un peu plus quand il y a un besoin particulier, quoi »*. Ce point de vue est partagé par le CE de Châtaigner : *« Alors est-ce qu'on a des élèves à besoins éducatifs particuliers ? On n'a que des élèves à besoins éducatifs particuliers. »* Cette généralisation a permis d'assouplir les pratiques pédagogiques : *« c'est vrai que c'est des habitudes qui ont été prises pour le coup par les équipes de, des aménagements, ça pose pas de problèmes et ils sont faits de manière naturelle que les élèves soient Ulis, pas Ulis, qu'ils soient, qu'ils aient un PAP ou pas, c'est des choses qui sont mises en place et qui du coup irriguent les pratiques »*. Si l'inclusion ne fait pas formellement partie du projet d'établissement, selon le coordonnateur en revanche *« l'inclusion est au cœur des préoccupations de tout le monde »*. Cette conception de l'inclusion l'emporte lorsque certains enseignants *« ignorent que tel élève, il relève de l'Ulis ce qui est quelque part plutôt bon signe »*. Être inclus, c'est en quelque sorte rencontrer autant de difficultés que les autres et passer pour cela inaperçu... Cela justifie de mutualiser l'aide humaine à destination des élèves notifiés handicap à l'ensemble des élèves : *« Après, les AESH qui interviennent dans les classes ont aussi l'habitude d'être attentives au groupe et de s'occuper pas forcément uniquement, des élèves dont elles ont la charge officiellement, mais de repérer l'élève qui est en difficulté à un moment donné et d'intervenir en aide auprès de ces élèves même s'il est pas, s'il relève pas d'un dispositif. Du moment qu'elles sont dans la classe... »*.

Par ailleurs, les deux CE sont unanimes sur le rôle central des coordonnateurs dans l'établissement : à la fois dans le parcours d'orientation, mais également en tant que personnes ressources pour les autres membres de l'équipe éducative. Ces acteurs sont présents depuis plus longtemps que les CE dans l'établissement, et c'est à eux qu'est implicitement déléguée la question de l'inclusion.

4.2.5. Les limites de l'inclusion

Pour le CE de Châtaigner, l'orientation ne tient pas suffisamment compte des limitations de l'élève, notamment médicales : il prend comme exemple la mise en danger d'un élève sourd orienté dans une filière mécanique. Le CE de Peuplier porte un regard plus critique que son homologue sur la composition des classes de CAP. Selon lui, ces filières sont aujourd'hui dévoyées car elles deviennent des orientations par défaut pour tous les élèves qui ne trouvent pas de place ailleurs : *« Moi je suis sur des classes d'élèves à besoins particuliers, on devrait être à peu près en théorie sur une moyenne de soixante pour cent d'élèves à besoins particuliers, moi je suis plutôt à quatre-vingt-dix pour cent d'élèves à besoins particuliers »*. Les politiques inclusives en viennent à redevenir intégratives voire ségrégatives au sein des établissements et mettent également les enseignants en difficulté : il les dit *“usés”*, en passe de perdre le sens de leur travail.

4.3. Dans deux LP urbains socialement mixtes

Platane est un LP d'environ 400 élèves dont une quarantaine soutenus soit par une Ulis de détermination, soit par une Ulis “standard”, situé dans le centre-ville d'une grande agglomération. Grâce à quelques filières rares très attractives, la population d'élèves est

mixte. Le LP Tilleul est de même profil socio-scolaire : certaines de ses filières sélectives attirent des élèves issus de catégories sociales moyennes ou supérieures (comme la spécialité Métiers de bouche), quand les filières industrielles comptent plutôt des catégories socio-professionnelles ouvrières. L'établissement, qui intègre aussi une 3e prépa-métiers, compte près de 500 élèves, dont une trentaine soutenue par deux dispositifs Ulis.

4.3.1. Parcours et expériences professionnelles des deux CE

Enseignant de lettres pendant 18 ans dans des zones d'éducation prioritaires, le CE du LP Platane passe le concours de personnel de direction en 2007. Principal adjoint pendant trois ans, puis principal de collège, puis de cité scolaire, il est en poste depuis deux ans dans l'établissement au moment de l'entretien.

Le CE du LP Tilleul a fait des études de droit et de sciences politiques avant de passer le concours de CPE - fonction qu'il a exercée pendant douze ans. Depuis le concours de personnel de direction, il a dirigé comme adjoint un lycée hôtelier pendant trois ans, un LP toulousain pendant cinq ans avant de rejoindre deux collèges successifs en tant que principal. Il a occupé les fonctions de conseiller technique auprès de la rectrice pendant un an avant de retourner en établissement où nous le retrouvons. Son choix s'est porté sur Tilleul pour la filière hôtellerie (expérience professionnelle et familiale) et « *aussi parce que y'avait la structure, le dispositif Ulis et que je souhaitais travailler dans ce cadre-là* ». C'est sa 4e année dans l'établissement.

4.3.2. Investir l'orientation scolaire

Les deux CE interrogés montrent une connaissance fine des dispositifs d'orientation dans leur établissement, des acteurs impliqués et des calendriers. Ils sont tous les deux capables de donner des exemples concrets de situations d'élèves pour étayer leurs propos, et les entretiens donnent à voir des professionnels proches et impliqués de la vie de l'établissement.

Le CE de Platane explique que l'orientation doit être pilotée sur la base d'indicateurs par l'équipe de direction pour permettre aux équipes de s'adapter : son rôle en tant que CE est de « *donner un cap* ». C'est en analysant les chiffres, les taux de réussite, de passage, les suivis de cohorte qu'il peut proposer des pistes d'amélioration, évaluer l'efficacité de certaines pratiques et soutenir les équipes. Il considère l'orientation comme un enjeu collectif, souvent réussi grâce à une implication de tous les acteurs et une réflexion de longue haleine. Dans son discours, ce CE utilise très régulièrement le pronom « *on* » pour évoquer les actions d'orientation mises en place dans l'établissement et implique dans son discours psychologue EN, infirmières, PP, famille, etc.

L'orientation est également pour lui un processus en constante évolution, qui nécessite de s'adapter aux élèves, à leurs envies et à leur bien-être. Les réorientations doivent être proposées comme une issue à une formation qui déçoit et fait courir le risque d'un décrochage, mais pas comme une sanction aux difficultés d'apprentissage.

Dans les deux établissements, les CE évoquent la mise en place d'heures dédiées à l'orientation pour tous les élèves, tout au long de l'année. Les professeurs principaux occupent ici une place centrale en développant une relation privilégiée avec leurs élèves : « *Alors pour tous les élèves d'abord il y a les professeurs principaux qui sont évidemment des ... plus que des relais, parfois des guides* » (CE Platane). Dans ce LP, les professeurs principaux

rencontrent l'ensemble de leurs élèves de seconde dès la première semaine de la rentrée, qu'ils soient en CAP ou en Bac pro. L'objectif est de mieux faire leur connaissance, recenser leurs envies, leurs projets, faire le point sur leur situation personnelle. D'après le CE, c'est l'occasion d'analyser finement la situation de l'élève. Ces rencontres donnent lieu à une restitution de la part des PP à l'ensemble de l'équipe pour situer l'élève.

Travailler l'orientation passe aussi par des rencontres plus ou moins régulières avec les familles en fonction des besoins - rencontres qui peuvent donner lieu à des réorientations en cours d'année au sein de l'établissement : *« On reçoit les parents, on reparle, on requestionne l'orientation de l'élève, et en lycée pro plus qu'ailleurs parce qu'il peut y avoir des moments de découragement, il peut y avoir des envies autres, on a des gamins qui sont venus ici en tertiaire et qui passent en cuisine. On va faire des immersions. Donc toute l'année c'est comme ça »* (CE Platane). Ces réorientations passent par des stages de découverte de la nouvelle filière envisagée. En terminale, des heures de présentation de Parcoursup sont prévues - à Platane, elles s'assortissent d'heures de consolidation de l'orientation.

Au LP Tilleul, les élèves sont fortement incités à aller s'informer lors des événements comme Infosup et le salon de l'orientation. La CE met aussi en avant une spécificité de l'établissement qui compte une coordinatrice "apprentissage" dont le rôle est d'informer tous les élèves sur cette voie lors de temps spécifiques sur l'orientation dans l'établissement. Au LP Platane, les enseignants organisent des rencontres avec des professionnels, parfois sous forme de job dating *« il y a ce qu'on appelle la semaine 42, par exemple, c'est un grand temps fort. C'est-à-dire il y a des entreprises qui viennent et qui présentent leurs métiers (...) Voilà on couvre ce genre de choses. Il y a des professionnels qui présentent leur métier, qui font vraiment ... voilà ça fait partie aussi de ... Des restaurateurs qui vont venir travailler avec les élèves »* (CE Platane).

4.3.3. Des spécificités pour les élèves soutenus par le dispositif Ulis

Une orientation qui se prépare avant l'arrivée au LP

À Platane, l'orientation vers les CAP et vers l'Ulis de détermination est pensée dès la 3ème : c'est lors des mini-stages et des portes ouvertes que les coordonnatrices des Ulis s'expriment sur la pertinence de ces formations pour les élèves intéressés, et que se joue l'essentiel de l'orientation. Une fois intégrés dans l'Ulis de détermination ou le CAP, tous les moyens disponibles sont mis en œuvre pour leur permettre de réussir (CAP en 3 ans, adaptations etc.).

Un travail d'équipe au service des élèves accompagnés

Les deux CE mettent en lumière un travail collaboratif conséquent qui réunit de nombreux partenaires autour de l'orientation des élèves des dispositifs Ulis. Le CE de Tilleul précise *« L'IEN-ASH en termes d'orientation aussi peut nous faire des propositions, choses auxquelles on n'a pas pensé, par exemple nous conduire vers une structure qui pourrait être adaptée donc c'est vrai que cette expertise est essentielle (...) et l'IEN-IO aussi du secteur qui, elles travaillent toutes les deux ensemble et pour nous c'est un très grand appui »*. L'ERSH est également un partenaire dont les compétences et les connaissances peuvent être déterminantes : *« Alors l'enseignant-référent, pendant deux ans on a eu un monsieur avec*



qui c'était l'osmose la plus totale qui avait une énorme connaissance du secteur et des situations des structures accompagnantes et on a travaillé, c'était formidable ».

Les modalités de mise en œuvre inter-métiers de ces partenariats sont également importantes pour faire avancer des dossiers souvent complexes : *« Vous voyez, par exemple, hier, j'avais une réunion avec les conseillères d'orientation, les professeurs de 3e et Madame [coordo Ulis] et la professeure de FLE pour justement réfléchir à l'orientation et aux dossiers plus spécifiques qui faudra monter pour certains élèves et c'est des points de, voilà donc c'est à ce moment-là, moi j'apporte mon expertise aussi parce que les procédures d'orientation sont pas toujours aisées ».* Il peut également mettre à contribution son réseau professionnel dans les services académiques, qui donnent priorité aux dossiers handicap et grande difficulté scolaire : *« Et puis entre nous en plus on peut faire des petits mots à la DIVE²⁹ on se connaît entre nous, on dit bon là le gamin il faut ... Mais à partir du moment où il y a marqué Ulis, il passe avant tout le monde. Dans certains CAP. C'est-à-dire qu'il y a certains CAP qui sont accessibles et les SEGPA et les Ulis vont passer en premier ».* Il mobilise également la coopération entre chefs d'établissement pour d'éventuels changements d'orientation : *« j'ai appelé mon collègue pour lui dire est-ce que tu as une place en CAP commerce EPC. C'est un gamin qui a un soutien Ulis, là-bas il y a un coordo. Donc les deux coordos se mettent en cheville, mon collègue me dit écoute je te prends ton gamin, là il a rencontré le papa avec le jeune et il va aller là-bas ».*

Par ailleurs les deux CE sont unanimes sur le fait que le travail avec les familles est indispensable mais parfois aussi très difficile. Le CE de Tilleul évoque par exemple des incompréhensions sur les bulletins d'évaluation : *« on avait tendance à faire des bulletins très valorisants, mais pour les familles, un bulletin valorisant veut dire qu'elle obtiendra le diplôme ».*

À Platane, le CE prend l'exemple d'une élève que l'équipe imaginait plutôt en IME, alors que la famille avait fait le choix du LP : *« Donc puisque la loi de l'inclusion leur offre la possibilité d'inclure leur enfant, eh bien c'est ça qu'ils vont choisir. Pour des raisons que l'on peut comprendre mais il s'agit vraiment d'un déni parce que la gamine si on la reçoit, et peut-être qu'on sera obligé, ça va être très compliqué, pour elle, pour les autres ».*

Les deux CE s'accordent à dire que lorsque les projets ou les réorientations ne sont pas assez travaillés et explicités auprès des familles, les malentendus sont fréquents.

Ce travail de relation est dévolu aux coordonnatrices auxquelles le CE de Platane délègue complètement ces dossiers : *« elles sont en autonomie totale et elles sont ... alors moi je jette un œil, elles me demandent on en discute etc. mais ce sont elles qui vraiment définissent les choses ».*

Le CE de Tilleul se dit parfois confronté à des familles *« très envahissantes »*, qui sollicitent les professionnels pendant les vacances scolaires ou les weekends. C'est une problématique qu'il souhaiterait améliorer, mais pour laquelle il n'a pas de pistes de réponse pour le moment.

Une orientation sur mesure grâce aux coordonnatrices

Pour les deux CE, le travail d'orientation auprès des élèves du dispositif est fréquemment caractérisé de "sur-mesure", en grande partie grâce au travail des coordonnatrices. Le CE de Tilleul le décrit comme *« du travail d'orfèvre, c'est vraiment, elle fait de la dentelle là*

²⁹ Il s'agit du service Division des Elèves au sein du rectorat.

Madame [Nom de la coordonnatrice] pour quand il faut faire un changement d'orientation, y'a tout le travail de, du projet qui était construit qu'il faut déconstruire, il faut reconstruire derrière, c'est compliqué, c'est compliqué parce que y'a une projection, y'a et puis faut l'acceptation ». À Platane, le CE parle de « travail de proximité incroyable. En fait, elles sont aux conseils de classe, elles vont vers les professeurs principaux, elles vont vers les familles, elles sont extrêmement présentes. Elles connaissent très, très bien leurs élèves ». Les deux CE les situent au cœur de la machinerie de l'orientation, voire plus largement de la mise en œuvre de l'inclusion.

Cependant, contrairement à d'autres établissements déjà étudiés, les deux CE de ces LP ne délèguent pas complètement le suivi des élèves en situation de handicap aux coordonnatrices et gardent une part active dans le processus, notamment en s'impliquant dans une instance comme l'ESS. L'investissement se répartit donc entre les élèves SH accompagnés par le dispositif et confiés aux coordonnatrices, et les SH hors dispositif. Le CE de Tilleul le précise : « *Je veux vous dire que quand ils sont accompagnés par la structure Ulis c'est pas que je m'en intéresse moins, mais quand ça marche, je, voilà, je laisse faire, je ne viens qu'à l'ESS pour exprimer que tout va bien que c'est très bien et je reste même pas. Je préfère me rapprocher des autres élèves et notamment les élèves en situation de handicap qui ne bénéficient pas de cet accompagnement* ». Le discours du CE implique néanmoins d'autant plus la coordinatrice quand le dossier en vient à se compliquer : « *Si, par contre, on s'aperçoit que ça se passe mal, par exemple, c'est le cas cette année pour une jeune fille en boulangerie alors là on a un gros travail en fait de recherches de solutions* ».

L'ESS, une instance centrale

Pour les deux CE, les ESS sont des moments charnières dans le processus d'orientation et le suivi des élèves, lors desquelles le projet de l'élève se prépare, se discute et se réévalue le cas échéant : ils y participent, en personne ou représentés par leur adjoint. Pour le CE de Tilleul, parfois il s'agit d'être présent pour pointer les réussites ou pour accompagner des changements d'orientation qui peuvent être douloureux à accepter. Le CE de Platane partage cette vision, en insistant sur l'importance de la coopération entre tous les acteurs de l'orientation de l'élève : selon lui, l'ESS « *c'est le moment une fois par an où tout le monde est réuni, et où tout le monde entend la même chose, et où on vérifie que les démarches ont été faites, celles qui restent à faire, et dans l'orientation c'est absolument essentiel puisqu'il y a des choses qui se disent aussi en termes d'orientation* ». Conscient que ce n'est pas toujours un moment facile, il tient à « *détendre l'atmosphère* » dans ce moment qu'il qualifie de « *carrefour* ».

Un accompagnement précis et de long terme

Les deux CE montrent une connaissance fine des options possibles à la sortie de CAP pour les élèves du dispositif Ulis. Le CE de Platane liste, par exemple, un certain nombre de suites possibles, après l'Ulis de détermination ou après le CAP « *Eh bien c'est simple, soit ils sont passés par le hub classe de détermination et comme je vous le disais tout à l'heure IEM, IME, ESAT etc. etc. ou autre CAP puisque là le but c'est de trouver un CAP en vérité, c'est vraiment le but premier. Et s'ils sont déjà en CAP et qu'ils l'obtiennent il y a deux possibilités, soit ils vont tout de suite travailler, et dans ce cas-là il y a deux possibilités milieu ordinaire, milieu protégé selon qu'on a une RQTH ou pas. Soit ils poursuivent (...) En tout cas ils peuvent utiliser la RQTH pour aller en milieu protégé. Ou utiliser la RQTH en milieu ordinaire mais*



bénéficier de certains aménagements. Soit ils obtiennent leur CAP donc ils vont travailler, ils vont dans des sandwicheries, ils vont en restauration collective, ils vont dans les chambres d'hôtel ... en hôtel. Soit ils font un autre CAP en un an pour avoir un autre diplôme parce qu'ils en ont envie ou parce qu'ils ont envie de rester un peu ... Soit ils vont en bac pro ». Aucune option n'est *a priori* exclue d'emblée, de l'insertion professionnelle à la poursuite en bac pro.

À Tilleul, les ressources de l'établissement sont mises à disposition de projets individualisés, avec des objectifs de progression qui dépassent parfois la seule diplomation, dans un environnement scolaire pleinement "capacitant" : *« je pense à une petite jeune qui est en service cette année qu'est en CAP. C'était très compliqué la première année, même la faire mettre en tenue c'était pas possible eh bien hier y'a eu un repas (...) et c'est elle qui a servi, les deux élèves qui servaient, c'était deux élèves en situation en handicap de l'Ulis et elle y était et on commence à se demander, alors pas pour obtenir un bac pro, elle va avoir son CAP, ça, c'est sûr, mais on se demande si on va pas la garder en bac pro en service pour le, elle obtiendra pas le bac, mais par contre, pour lui donner plus d'assurance et pour un peu l'accompagner sur une dernière année et lui ouvrir le champ des possibles ».* Dans les deux LP il arrive d'ailleurs fréquemment que les élèves complètent leur formation d'un second CAP lorsqu'ils ne se sentent pas prêts à intégrer le milieu professionnel.

Parfois c'est l'entreprise qui fournit l'environnement capacitant : *« E. quand il est arrivé, c'était catastrophique et dans sa relation à l'autre c'est un autiste, il a, alors là c'est pas nous qui l'avons sauvé, je vais dire, c'est une entreprise. Il a trouvé en 1er une entreprise dans laquelle il s'est senti très bien qui l'ont beaucoup valorisé qui l'ont mis sur un poste où il était très performant et ça lui a donné confiance et du coup, il va avoir le bac sans souci, alors là je me fais aucun souci et il va poursuivre en BTS oui, oui, oui, c'est acté, c'est sûr. »*

Malgré plusieurs exemples de réussite, le CE ne dénie pas les difficultés d'insertion professionnelle de ces élèves, même après validation du CAP : *« Moi, ce que je regrette, par exemple, c'est qu'après mes CAP, ici, ceux qui poursuivent en CAP, l'Ulis c'est ceux que je garde moi, ils trouvent pas de poursuites d'études sur d'autres établissements, leurs dossiers ne sont pas pris et donc c'est pas la peine de les, enfin, de leur faire imaginer qu'ils vont réussir quelque part alors que c'est pas possible. »*

4.3.4. Les limites de l'inclusion scolaire

Le CE de Platane se montre ambivalent à l'égard de l'Ulis de détermination. S'il y voit un outil utile pour les élèves qui manquent d'autonomie ou qui ne sont pas encore fixés sur un projet professionnel, il remet en question son fonctionnement au sein de l'établissement : *« quand il y a dix élèves dans la classe, ils sont vraiment dans une classe et ils sont séparés, n'ont pas les mêmes horaires, ils ne ... Mais en même temps comment faire autrement ? Est-ce que c'est un obstacle ? Pas vraiment. Ce sont des gamins qui sont pas capables. Donc c'est pas un obstacle parce qu'il faut qu'ils soient protégés dans une classe ».* Sceptique sur cette forme plus intégrative qu'inclusive, il imagine pourtant mal quelle autre alternative proposer, alors même que cette Ulis ne débouche que sur un CAP ségrégé (souvent PSR ou HCR), ou bien vers l'IME. Le fonctionnement de l'Ulis qui accompagne les élèves de CAP correspond davantage à sa vision inclusive. Les élèves sont scolarisés dans les classes de CAP ou de Bac pro et les coordonnatrices soutiennent leurs apprentissages et leur recherche de stages.

À Tilleul, pas d'Ulis de détermination, mais un questionnement autour des filières de scolarisation. Si le CE se satisfait de voir que des options différentes s'ouvrent pour les élèves du dispositif, il constate également que cela génère des difficultés *« au début, ils étaient essentiellement sur les formations PSR et on en avait un ou deux sur d'autres formations. Là, maintenant on commence à en avoir sur plusieurs formations sachant que les plus gros blocs sont toujours sur le CAP/PSR et ensuite on en a en CAP cuisine, CAP service. On en a beaucoup maintenant en système numérique, notamment des élèves autistes. Cette année sur trente on en a dix, ça fait beaucoup, là, quand même, c'est compliqué pour les équipes. On en a en technicien d'usinage, on en a en boulangerie, c'est compliqué, là, c'est très compliqué »*. Il existe donc un tiraillement entre la volonté de mettre en œuvre une politique inclusive et de ne pas conduire les équipes enseignantes dans une impasse pédagogique.

Pour le CE de Platane, l'inclusion doit dépasser le seul cas de l'Ulis car l'établissement compte aussi des élèves allophones, des élèves décrocheurs. Dès lors, peu de projets lui sont dédiés (un projet théâtre dans le cadre du contrat local d'accompagnement (CLA)), en revanche le dispositif participe pleinement à des projets collectifs formalisés dans le projet d'établissement. Le travail porte notamment sur le sentiment d'appartenance à l'établissement qui doit réunir l'ensemble des élèves. Le public Ulis lui apparaît comme plus *« cabossé »* que la moyenne *« parce que la société leur renvoie une image dévalorisée et que c'est lourd à porter, ça »*, néanmoins tous les élèves de LP selon lui tirent bénéfice des politiques inclusives.

À Tilleul, les questions inclusives sont présentes depuis très longtemps, puisqu'il s'agit du premier LP de l'académie de Toulouse à avoir accueilli un dispositif Ulis voilà une quinzaine d'années. Ici aussi, L'Ulis fait partie du projet d'établissement : *« alors on est en train de réécrire le projet d'établissement et il y a un gros volet sur l'accompagnement des élèves, sur l'individualisation des parcours de formations, c'est, même c'était déjà inscrit dans le contrat d'objectifs, c'est quelque chose qui tient à cœur aux équipes et aux personnels dans l'établissement »*. Cela n'empêche pas la sanction des résultats aux examens : en effet, *« dès qu'on a des élèves en situation de handicap, bien sûr, on est en moins-value parce qu'ils ont pas l'examen en deux ans, parce que ils sont sur des attestations de compétences, mais qu'on les présente quand même au CAP au cas où ils soient admis donc on a de très mauvais résultats, mais c'est pas ça qui, moi, je m'en fous, enfin, voilà, ce que je veux c'est essayer de les amener, mais comme tous les autres élèves, c'est d'essayer de leur faire obtenir le diplôme le plus approchant de ce qu'ils sont en capacité de faire »*. Mener une politique inclusive, c'est faire chuter le taux de réussite de l'établissement et donc prendre le risque de perdre en attractivité.

5. Les équipes éducatives en lycée professionnel : orientation et réorientation en vue de l'insertion professionnelle...et sociale

À la différence des collèges, les focus-groups réalisés en lycée professionnel ont réuni des groupes éducatifs de taille assez importante (entre 4 et 8 personnes), à nouveau sur la sollicitation du coordinateur Ulis auprès de ses collègues³⁰. Comme pour les collèges, l'analyse comparée des retranscriptions des focus-groups vise à nous faire comprendre ce que ces professionnels pensent, disent et disent faire.

³⁰ Nous renvoyons au tableau de recension de ces acteurs en Annexe.

Tableau des différents protagonistes interviewés

Lyon	Lycée Saule - Coordinatrice Ulis - Psychologue de l'Éducation Psy-EN. - Professeur de français et d'histoire-géo - Enseignant en biotechnologie et professeur principal d'une classe de CAP production et services en restauration (PP1) - Professeur de biotechnologie en CAP-PSR (PP2)	Lycée Châtaigner - Coordinateur Ulis- AESH - Directeur Délégué aux Formations Professionnelles et Technologiques en établissement (DDFPT) - Infirmière - Professeur d'EPS - Conseiller Principal d'Education - Educateur spécialisé en Sessad
Toulouse	Lycée Tilleul - Professeure de biotechnologie - Prof d'art appliqué et d'art plastique - Conseiller principal d'éducation - Professeure documentaliste - Professeure d'EPS - Professeur de maths-sciences - Professeure de lettres-histoire - Professeure de lettres, anglais	Lycée Érable - Conseiller principal d'éducation. - Gestionnaire du lycée - Professeure de restaurant et professeure de FLS - Professeur de lettres et d'histoire/géographie - AESH Ulis pro - Professeure biotechnologie santé environnement
Nantes	Lycée Peuplier - Professeure principale de Terminale CAP PSR (PP1) - Professeure principale Terminale CAP cuisine (PP2) - Psychologue Education nationale - Conseillère Principale d'Education	Lycée Platane - Conseillère Principale d'Education - Assistant d'éducation - Directeur Délégué aux Formations Professionnelles et Technologiques en établissement - Professeure principale du CAP EPC

5.1. L'orientation, qu'est-ce que c'est ?

Deux points de vue s'expriment et attestent de conceptions contrastées de ce qu'est l'orientation dans un lycée professionnel. Certains professionnels insistent sur le fait qu'orienter c'est un cheminement avec l'élève : « *Je dirais c'est guider ... proposer. Faire en sorte que l'élève suive une formation qui corresponde et à ses envies, c'est pas toujours possible, mais aussi à ses compétences qu'il doit pouvoir développer. Pas le mettre en situation d'échec* » (PP, Platane). Un professeur d'EPS (Châtaigner) insiste sur l'importance de la « *dimension humaine* » à prendre en considération, en demandant à l'élève : « *Tu es qui en fait ? Il faut, je pense que l'élève apprenne à s'auto-évaluer, à savoir quels sont ses*

points faibles, ses points forts » (P EPS, Châtaigner). La CPE (Châtaigner) avance qu'il faudrait, pour orienter, s'appuyer sur le potentiel de l'élève pour lui donner envie d'avancer. Si l'orientation de l'élève n'est pas celle qu'il souhaite, une autre tactique consiste à négocier avec lui : *"Maintenant que tu es là, qu'est-ce que tu peux prendre de ce qu'on va t'apprendre pendant ces deux, trois ans que tu vas être là et qui peut te servir par la suite* » ? (DDFPT, Châtaigner).

D'autres professionnels pensent plutôt l'orientation comme une trajectoire. Orienter, c'est alors penser l'insertion professionnelle, l'employabilité de l'élève : *« on arrive en lycée professionnel, on est confronté à l'entreprise et là où ça passait peut-être sans indicateur jusqu'au collège, en lycée professionnel ça passe plus* » (DDFPT, Peuplier). La question de l'orientation devient alors : *« est-ce qu'on leur donne un diplôme pour un diplôme ou est-ce qu'on les emmène vers l'insertion professionnelle* » ? (DDFPT, Peuplier).

D'emblée l'enseignement professionnel est donc dépeint à l'intersection de deux systèmes, l'un éducatif et l'autre productif. Un risque émerge alors, pour ceux qui ne sont pas considérés comme employables, de subir des processus de relégation scolaire et sociale (Verdier et Doray, 2021) ou de discrimination (Kergoat et al., 2017).

5.2. Quand l'orientation scolaire n'est plus l'enjeu du lycée professionnel

Les professionnels interviewés considèrent que l'orientation au lycée professionnel n'est plus prioritaire, ce qui est en revanche, selon eux, un enjeu central au collège. Ils considèrent que les élèves sont en effet déjà orientés vers un CAP ou (moins souvent) un bac pro. Certains enseignants de ces lycées pro s'avouent en outre démunis face à l'orientation : *« c'est pas notre boulot, quoi. Enfin on est amené à le faire maintenant, mais en toute honnêteté, moi j'y connais rien sur les dispositifs de suite, j'apprends au coup par coup (...) Après nous si on va pas à la pêche aux infos, personne va nous les donner, les infos* » (PP2, Saule). Ils revendiquent d'ailleurs la présence de personnels compétents pour l'orientation et montrent ainsi une tendance à remettre en cause le Décret n° 2021-954 du 19 juillet 2021 modifiant les dispositions du code de l'éducation pour définir la fonction de professeur principal et de professeur référent de groupe d'élèves³¹. Les professionnels de ces LP déclarent néanmoins rectifier certaines orientations lorsqu'elles leur paraissent ne pas être ajustées aux élèves et à leurs capacités : *« Ce travail de réorientation, il est fait* » (CPE, Platane) et doit même s'effectuer rapidement en cas de changement de filière. Une enseignante toulousaine trouve d'ailleurs que l'orientation se passe mieux qu'avant : les élèves ont désormais un profil qui correspond mieux à la formation suivie (ce ne sont plus des orientations *« hallucinantes* »). Au Lycée Châtaigner, s'affichent des préoccupations plus ancrées dans l'orientation que dans les autres lycées, puisque l'AESH souligne qu'il y a *« un gros, gros travail à faire sur l'orientation, c'est énorme. Je pense c'est le cœur de la réussite scolaire* » (AESH, Châtaigner).

³¹ Ce décret stipule en effet que « le professeur principal d'une classe ou le professeur référent de groupe d'élèves assure une tâche de coordination tant du suivi des élèves que de la préparation de leur orientation, en liaison avec les psychologues de l'éducation nationale, et en concertation avec les parents d'élèves ». Cette tâche est rémunérée : l'indemnité annuelle de suivi et d'orientation des élèves (ISOE) se monte à 1256 € pour les enseignants certifiés, et à 1609 € pour les enseignants agrégés.

5.3. Les lycéens en situation de handicap continuent-ils à "être orientés" ?

Les discours des professionnels attestent que l'entrée au lycée des élèves avec un soutien Ulis peut être délicate d'autant que la coopération entre collège et lycée n'existe pas souvent. Le processus de l'orientation subirait en effet une rupture entre collège et lycée parce que les logiques y sont dissemblables. Le collège est considéré comme le lieu des stages où les élèves en situation de handicap peuvent choisir leur orientation, alors que le lycée est l'endroit où ils montent en compétences, tant dans les enseignements généraux que dans les techniques professionnelles. Les enseignants d'un établissement (Tilleul) insistent sur le fait que travailler spécifiquement l'orientation des élèves peut toutefois demander d'ajuster les contenus des enseignements en fonction du niveau des élèves. L'orientation vers un bac professionnel pour des ESH reste un « *graal* » (Platane), d'autant que la continuité du parcours entre CAP et bac professionnel est inexistante : « *Un élève Ulis qui rentre en 2nde c'est assez rare comme ça d'entrée de jeu, après sur des CAP y a des orientations sur les 1ères avec la passerelle, mais comme ça d'entrée de jeu sur une 2^{de} c'est plus rare* » (AESH, Ulis pro, Érable). L'enjeu pour les ESH se cristallise donc sur la diplomation : « *Quand je travaille l'orientation je n'travaille pas l'idée de l'insertion, je ne travaille pas l'idée d'un bac pro. Je travaille l'idée d'un collier de CAP* » (Psy, Platane). Néanmoins un certain nombre de contraintes pèsent sur l'orientation des ESH. C'est en effet un médecin qui détermine ce qu'un élève est en mesure de faire, ce qui impacte le choix des enseignements généraux et professionnels, jusqu'à « *briser des rêves* » (Tilleul). De plus, les prises en charge médicales empiètent sur l'emploi du temps et le morcellent. « *Il arrive qu'on fasse des choix [d'emploi du temps] par défaut aussi parce que l'élève doit aller le mardi après-midi voir le psycho* » (PLP lettres, Tilleul).

5.3.1. Des élèves perçus comme éloignés des attentes scolaires

Selon les professionnels, l'orientation des ESH est difficile, parce que la majorité n'a pas le niveau scolaire requis : ils constatent « *leur manque d'autonomie* », de « *rapidité* » (PP, Platane), de « *dextérité* » (PP, Peuplier). « *Si on ne le fait pas [avec eux], ils ne peuvent pas* ». « *Ils manquent de maturité, ils manquent de tout* » (DDFPT, Peuplier). La psychologue (Platane) ajoute même que les élèves avec un soutien Ulis « *sont vraiment quand même au-dessus du lot pour rien comprendre* ». Une AESH adresse d'ailleurs des reproches aux adultes qui ont cette approche déficitaire : « *des fois on leur a dit souvent aussi toute leur vie que c'était des idiots, qu'ils n'arriveraient jamais à rien* » (AESH, Érable).

Pas exclus - puisqu'ils sont inscrits dans le système scolaire ou de formation professionnelle - mais pas pleinement inclus comme les autres jeunes, les lycéens Ulis sont donc placés dans un entre-deux, en *situation de liminalité* (De Saint-Martin, 2019, p.37). Une AESH (Ulis pro, Érable) déplore alors le fait que tous les élèves en situation de handicap ne bénéficient pas d'un accompagnement humain, ce qui, selon elle, les aiderait à progresser plus et à être mieux inclus dans le système scolaire.

L'ensemble des professionnels atteste cependant d'un mouvement compassionnel vis-à-vis de ces élèves en SH, et s'accorde sur le fait qu'ils « *sont vraiment attachants et puis bienveillants les uns envers les autres, il y a une entraide* » (PP, Peuplier). Ces enseignants mettent en avant les efforts que ces élèves fournissent : « *Elle est travailleuse, volontaire* »

(AESH Ulis pro, Érable). À l'aune d'une école méritocratique, certains élèves en situation de handicap sont alors surnotés pour les récompenser de leurs efforts : *« Ils sont contents d'être là, j'ai pas envie de les décourager, ils font énormément d'efforts, je leur mets quand même 12 à la fin du semestre parce que je ne peux pas faire moins, sinon je les broie à nouveau ces gamins-là »* (P H-G, Saule). Face à ces discours, on peut se demander où est l'impératif d'accessibilité [qui] « est à l'ambition inclusive revendiquée par la société de la connaissance, ce que la réadaptation fut à l'ambition intégratrice spécifiant la société industrielle » (Ebersold, 2019, 32).

5.3.2. Des professionnels qui disent savoir quelle est la meilleure orientation pour les ESH

L'expression « *on sait que* » apparaît régulièrement dans les propos des professionnels et atteste de systèmes de représentations bien arrêtés. Ces professionnels ont tendance à « *autoqualifier leur voix de réaliste tant par rapport aux capacités [de l'adolescent] qu'à celle de l'institution scolaire ordinaire de pouvoir l'accueillir* » (Sotirov, 2024, p.141). « On sait que » atteste en effet que ces professionnels sont solidement ancrés dans des certitudes. Cette expression introduit en effet un impossible à faire : « *On savait très bien que c'était pas possible* » (Saule). « *On sait très bien qu'il ne peut pas obtenir son CAP* » (PP, Platane). Il y a chez certains professionnels une sorte de prédiction du *non avenir* réservé aux élèves en situation de handicap (ESH). Cette position de sachant peut alors peser sur l'orientation : « *on sait vite où est-ce qu'il va aller, un enfant qui veut travailler avec ses mains, on sait aussi quels sont les métiers qui sont faits pour lui* » (AESH, Châtaigner). Elle peut aussi peser sur la diplomation : « *Nous, on voulait pas donner le diplôme parce qu'on sait que c'est un élève qui a des troubles cognitifs et sortir dans la société comme ça avec un diplôme, on se demandait qu'est-ce qu'il va faire* » (AESH, Châtaigner). Pourtant, d'autres pratiques s'expriment dans ce même lycée. Des professionnels pensent les besoins des élèves pour « *les aider à optimiser quels que soient tous leurs potentiels, mêmes les plus basiques, les plus simples pour donner cette envie d'avancer, de découvrir* » (CPE, Châtaigner). « *Ça veut dire valoriser les élèves sur tout ce qu'ils savent faire, c'est ce qui donne l'estime de soi, c'est ce qui donne la persévérance aussi dans leur formation* » (AESH, Châtaigner).

5.3.3. Des stages pour s'insérer dans le monde professionnel, mais avec des écueils

Les professionnels des lycées professionnels soulèvent l'importance des stages comme « *expérimentation* » du milieu professionnel, mais aussi pour obtenir un diplôme, qui ne peut être validé dans le cas contraire. Toutefois, les professionnels de notre échantillon soulignent la difficulté à trouver des lieux adéquats, même si la recherche de stage semble plus facile qu'auparavant et le handicap mieux accepté. « *Les entreprises essaient d'adapter les postes [...], c'était pas toujours le cas, y'a quelques années* » (DDFPT, Châtaigner). Les professionnels regrettent que les tuteurs de stage ne soient pas souvent formés. « *On avait un cas d'un élève qui a arrêté son stage parce que le tuteur n's'est pas vraiment adapté au comportement de l'élève* » [...]. Parfois, « *on a affaire à des tuteurs qui sont fermés, des entreprises, pour eux, ils veulent faire un chiffre, ils ont pas le temps de s'arrêter pour accompagner le jeune, du coup c'est très compliqué* » (AESH, Châtaigner).

Les ESH sont assujettis aux mêmes attentes que pour tout autre lycéen et doivent effectuer par eux-mêmes les démarches de recherche, or nombre d'entre eux n'arrivent pas à le faire seuls. « *J'essaie de faire, au niveau des stages, des stages où ils sont plus autonomes. Qu'ils*

aient cette démarche, pour pas se retrouver après tout seul pour chercher ... Mais il y en a qui savent ... par exemple pas lire, ou qui sont incapables de prendre leur téléphone pour faire une demande. Si on ne le fait pas, ils ne peuvent pas » (PP, Platane). Les professionnels attestent alors de l'importance du travail des coordonnateurs d'Ulis pour trouver ces stages. Certains professionnels se questionnent néanmoins sur ce que le stage apporte dans le parcours du jeune vers la professionnalisation : *« À chaque fois, on se questionne. Le choix des stages, pourquoi, pour qui, qu'est-ce que ça veut dire après ? »* (Coordo, Saule). Ils se demandent aussi comment réagir lorsque le stage se passe mal. *« On compte sur nos partenaires aussi en stage, mais parfois aussi sur une très grande bienveillance parce que dire à un élève que c'est difficile... comment le dire aussi, aux familles ? »* (Coordo, Saule). Une critique de la formation professionnelle pointe : entreprendre un stage dès le début de l'année est une démarche trop précoce et donc risquée (Érable) : *« En classe, y'a un gros temps de préparation du stage et un très gros temps, toute la première partie de l'année, c'est préparer les premiers stages pour être sûr du respect des règles, du cadrage, des techniques aussi et si les élèves sont directs en stage au bout d'un mois [c'est trop tôt] »* (CPE, Érable). Et si les élèves ne sont pas prêts, alors *« on va se griller des entreprises parce qu'ils voudront plus prendre d'élèves »* (CPE, Érable). Une professeure atteste aussi que l'entreprise doit avoir le temps d'anticiper l'accueil des jeunes : *« Et c'est notre seule façon à nous de les inclure parce qu'il faut que les entreprises puissent avoir un temps de réflexion pour voir comment est-ce qu'ils peuvent accueillir ces élèves et puis s'imaginer sur le long terme comment faire »* (PLP bio-techno, Tilleul). Il est alors possible de proposer un accompagnement spécifique en fonction du profil des élèves. Un professeur propose une autre organisation des périodes de formation en milieu professionnel (PFMP), en soulignant qu'un stage filé sur l'année pourrait être plus intéressant qu'un stage massé sur une ou deux semaines. *« Ça dépend de l'élève déjà, de sa motivation, de ce qu'il veut faire plus tard s'il a déjà eu des... S'il est dispensé de beaucoup de cours ou pas »* [...]. *Ce stage filé présente aussi l'avantage de confirmer ou d'infirmer, pour les professionnels du lycée surtout, l'orientation de l'élève ou son désir d'orientation »* (PLP maths, sciences, Tilleul).

5.4. L'orientation, un non-choix pour les élèves soutenus par une Ulis ?

5.4.1. Un CAP par défaut

L'essentiel des professionnels admet que l'orientation ne va pas toujours prendre en considération le souhait de l'élève accompagné par une Ulis : *« Même si vous dites on va tenir compte de la parole de l'élève, permettez-moi d'en douter quand même ! »* (PLP H-G, Saule). Ainsi *« un tiers d'élèves dit ne rien faire, ne pas vouloir être dans cette section-là »* (CPE, Platane).

Une variété d'arguments émerge qui amène à comprendre les allants de soi que les professionnels activent pour envisager une orientation.

- les professeurs orientent selon ce qu'ils pensent *« bon »* pour l'élève (Platane) et selon les chances d'embauche après l'obtention du CAP.

- *« Il n'y a pas de CAP dans toutes les filières. Donc en fait, on les met par défaut dans les filières où il y a des CAP »* (PP, Peuplier). L'orientation des ESH concerne donc un nombre limité de filières.

- « *Un élève qui est en Ulis, d'abord ce ne sera qu'un CAP* » (psy, Platane), un CAP « réservé » : « *alors je n'sais pas si on dit prioritaire ou un autre terme pour Ulis, c'est un petit peu systématiquement ils sont mis dans cette voie-là, quoi* » (PP, Peuplier).
- « *Il faut bien leur proposer quelque chose, voilà ils ont quatorze ans* » (P H-G, Saule) et se trouvent donc sous obligation scolaire.
- un CAP ne suffit pas, puisque à 16 ans ils « *ne sont pas embauchables* » (Psy, Platane). Ils doivent poursuivre, s'il y a de la place : « *c'est après le CAP PSR, quelquefois ils refont une année complémentaire en CAP cuisine ou service* » (P maths Sciences, Tilleul).
- les CAP prioritaires pour les lycéens soutenus par une Ulis deviennent parfois des sas d'attente avant une orientation en IME.

Certains élèves expriment ouvertement que le CAP proposé ne relève pas de leur choix d'orientation faute de place. Les acteurs professionnels soulignent dès lors combien les élèves deviennent difficiles à accompagner lorsque leur orientation ne correspond pas à leurs aspirations. Les CAP deviennent des classes « *très hétérogènes* », avec des élèves aux comportements très difficiles : « *avec des profils là on a des élèves surtout qui perturbent énormément la classe, qui ont des soucis* » (PP, Peuplier).

La réponse des établissements à ces orientations par défaut consiste à proposer un second CAP, plus proche des aspirations initiales, mais qui, en pratique, peut s'avérer inaccessible : « *Oui voilà parce qu'en fait on n'leur explique pas en 3e que oui bon ils basculent sur un CAP pour qu'ils puissent avoir un niveau scolaire et qu'après ça ne les empêchera pas de faire un CAP petite enfance ou autre* » (PLP bio techno, Érable).

5.4.2. Des CAP ségrégés

Dans les discours des acteurs professionnels, certains CAP se signifient comme étant « réservés », fléchés pour des élèves avec soutien Ulis. « *Sur la classe de Terminale CAP que j'ai aujourd'hui, sur neuf élèves j'en ai sept qui sont en situation de handicap et qui ont un soutien Ulis* » (PP, Platane). « *C'est-à-dire que là en fait, on nous l'a dit, on repère en CAP qu'on flèche des ... CAP qui deviennent des ghettos Ulis, on va les appeler comme ça, c'est peut-être un peu fort mais c'est ce que je ressens* » (P H-G, Saule).

Le CAP Production et service en restauration (rapide, collective, cafétéria) (PSR) apparaît par exemple comme une « suite logique après la troisième ». « *D'après mon inspectrice, c'est que nos élèves, comme ils ne peuvent pas être face à des machines dangereuses, ils sont écartés de tous les CAP industriels. [...] Donc c'est pour cela que nos élèves, principalement, arrivent chez nous en PSR* » (PP2, Saule).

Une approche carentielle et déficitaire est donc encore de mise, alors que l'école inclusive nécessiterait de s'en départir (Ployé et Gevrey, 2024). Les élèves « ordinaires » seraient alors dans une situation intenable : « *C'est clair, on est dans un enseignement spécialisé, les élèves ont très bien compris et certains en souffrent, ceux qui ne sont pas [ESH]* » (PP, Platane). La grande proportion d'élèves soutenus par l'Ulis dans les CAP « réservés » fait que « *du coup les référentiels n'étaient pas applicables dans l'état où ils étaient* » (DDFPT, Peuplier). Toutefois, l'orientation se démocratiserait : « *Moi, je trouve au contraire, par contre, sur ce que tu dis que en bac pro et en 2nde bac pro, on a de plus en plus d'Ulis qui viennent* » (PLP bio techno, Érable).

5.5. Quels accompagnateurs à l'insertion professionnelle pour les élèves soutenus par une Ulis ?

5.5.1. Une transition bien faible entre le collège et le LP

Les enseignants des différents focus-groups déplorent le peu de contacts qu'ils ont avec les enseignants et les coordonnateurs des collèges qui leur adressent des élèves en situation de handicap : « *Mis à part peut-être les élèves qui viennent faire des mini-stages, certains qui viennent visiter l'établissement on a ... personnellement moi j'ai pas de contact avec les professeurs de collège* » (PP, Platane). Le DDFPT du LP Châtaigner déplore que les professeurs de collège ne comprennent pas ce qu'est un lycée professionnel. Cette méconnaissance se traduit entre autres dans l'absence du suivi administratif des élèves entre collège et lycée : « *en tant qu'AESH on a très peu, très peu d'informations sur le passif des élèves, on sait qu'ils ont une notification Ulis, point* » (AESH, Érable).

5.5.2. Un plébiscite en faveur des coordonnateurs Ulis de lycée professionnel

Les professeurs trouvent le suivi et l'« *encadrement* » des ESH par les coordonnateurs d'Ulis, remarquable, voire « *magique* » (psy, Platane). Ils en demandent d'ailleurs un plus grand nombre dans les établissements. « *Il y a une richesse ici, de cet établissement, c'est d'avoir deux coordos handicap* » (CPE, Platane). Ces coordonnateurs sont attendus sur de nombreuses tâches - dont les recherches de stages : « *Oui, on va leur proposer des stages dans des entreprises et c'est là que les filles [les coordos] elles sont assez magiques sur l'Ulis SAS parce qu'elles vont leur proposer des stages dans des entreprises, mais faut trouver dans quel domaine, faut trouver le lieu de stage, c'est elles qui font les démarches parce que les familles souvent sont peu derrière. Il y a aussi le handicap de certaines familles, quand même* » (psy, Platane). Les coordonnateurs déchargent donc les professionnels d'un certain nombre de responsabilités liées autant à la scolarisation qu'à la diplomation (les stages sont obligatoires pour valider le CAP) et à l'insertion professionnelle.

5.5.3. Les AESH, une aide humaine individualisée " fondamentale "

La présence des AESH est présentée comme une nécessité par les enseignants afin que l'élève ne décroche pas : elle « *fait que ces élèves-là restent en cours, ce qui n'est pas le cas des autres qui ont la stratégie de l'évitement, retard, ne pas être en cours, pas amener ses affaires* » (PP, Platane). Les AESH pallient aussi ce que les enseignants n'arrivent pas à faire : « *Tu les sors de la classe ou l'AESH arrive en disant là je vais te mettre quelqu'un, c'est hyper-souple quand même comme ... parce qu'on est hyper-démunis, nous, face aux troubles du comportement, c'est quand même un peu compliqué, quoi* » (P H-G, Saule). Les professionnels déplorent en revanche que « *S'il y a un accompagnement Ulis, il y a pas d'AESH. S'ils vont dans une filière où il y a pas d'Ulis, alors on peut demander une AESH* » (Ed-Spé, Saule).

5.5.4. Une relation délicate avec les familles

- Des familles qui ne s'ajustent pas toujours aux attentes des lycées professionnels

Certains professionnels reprochent à des familles d'ESH de ne pas accepter le handicap, d'être dans le déni, de ne pas être « *dans la réalité* », ce qui a des incidences sur le parcours scolaire, la diplomation et l'insertion professionnelle du jeune. Pour certains parents, la scolarisation en milieu ordinaire donne un droit imprescriptible aux orientations désirées ; pour certains enseignants, elle transfère le problème de l'insertion au milieu professionnel. Ils ne savent toutefois pas comment avouer aux parents que l'orientation de leur enfant n'est pas satisfaisante, parce que « *malgré notre bienveillance, [les parents] seront pas d'accord avec nous* » (P-HG, Saule). Les familles ont par ailleurs du mal à entendre que leur enfant ne peut assumer un stage (Platane).

La participation des familles à l'orientation, même si elle est une attente forte des professionnels, est plutôt perçue comme limitée voire même entravante. Tout d'abord les parents lutteraient souvent pour obtenir une orientation qui « *n'est pas justifiée* » (PLP Bio techno, Érable). « *On se demande s'il n'y a pas une pression aussi au niveau de la famille* » sur les élèves pour qu'ils choisissent telle formation plutôt que telle autre (AESH, Châtaigner). Le monde scolaire participe toutefois de ce déni : « *on va vendre de l'inclusion aux parents, mais en fait ils sont pas inclus à l'intérieur de leur classe* » (P H-G, Saule) - comme si les élèves soutenus par l'Ulis étaient tenus éloignés des enjeux d'apprentissage collectifs.

Par ailleurs les parents s'investiraient trop peu dans les institutions scolaires. Quelques-uns des acteurs professionnels déplorent qu'ils n'assistent pas toujours aux Équipes de Suivi de Scolarisation (ESS). Pour d'autres, ils n'entendent pas que les établissements ont des attentes en termes d'apprentissages : « *Il faudrait justement que la réalité revienne aux yeux des parents parce que c'est quand même du boulot pour venir produire en atelier, il faut une sacrée énergie pour servir aussi, ce n'est pas comme quand on voit Masterchef à la télé [...]. Et je pense qu'ils n'ont pas l'image de ce qu'on demande à l'élève, non seulement en termes pratiques* » (PLP Bio Techno, Tilleul). Les professionnels soulignent aussi que des familles rechignent à laisser leurs enfants s'éloigner du domicile lors de stages, ce qui restreint les opportunités : « *ils veulent de la proximité* » (Peuplier). « *Les parents parfois ont peur aussi, ont peur que les jeunes se déplacent, ont peur à la place de jeunes* » (PP2, Saule). Plusieurs discours dépeignent ainsi des parents « prisonniers d'une subjectivité dont ils ne semblent pas s'émanciper et qui confère à leur voix une tonalité idéaliste » (Sotirov, 2024, p.147), comme s'ils étaient dans l'« illusion [...], sur une autre planète » (Ibid.).

- Des familles maintenues dans une forme d'illusion

Les parents ont tendance à se représenter la scolarisation en milieu ordinaire et le diplôme comme l'illustration d'une normalisation du niveau et de l'expérience scolaire de leur enfant : « *Les parents sont contents, ils [les jeunes] sont deux ans chez nous, ils sont plutôt bien, ils sont contents de venir. Et en fait on repousse le problème* » (P-HG, Saule). Toutefois de leur côté, les professionnels des lycées ne sont pas toujours transparents sur l'orientation et la diplomation des ESH. Une enseignante (PLP de biotechno, Érable) remarque que les élèves de 3^e (et leur familles) ne sont pas avertis que le premier CAP équivaut à une remise à

niveau, quand le second permet d'accéder "pour de bon" à la spécialité de son choix. C'est donc souvent à la famille de s'adapter au "réel implicite", ce qui n'est pas sans engendrer des malentendus et des dissensus. La complexité croissante de l'orientation décourage les familles : *« Au jour d'aujourd'hui, c'est devenu trop compliqué, les parents, ils sont démissionnaires là-dessus »* (AESH, Ulis pro, Érable). Le monde de l'orientation draine en effet *« tous ces acronymes »* et *« ça change tout le temps »* (gestionnaire, Érable). Un CPE qualifie de "parcours du combattant" l'engagement des professionnels comme des parents : *« En plus en situation de handicap. Alors tu avais une AVS avant, c'est devenu une AESH, faut faire un dossier MDPH pour demander une RQTH, on va faire ensuite un GEVA-sco pour aller à l'ESS... Alors les petits déjà ils ont des difficultés, souvent les parents en ont aussi et on leur rajoute des couches, des couches, des couches de jargon »* (CPE, Érable). L'accès à l'information ne va pas non plus de soi - d'autant que les jeunes accompagnés par une Ulis sont souvent issus d'un milieu défavorisé : *« Regarder sur ONISEP, alors il faut avoir fait bac+12, je ne suis pas sûre que les parents aient bac+12 »* (AESH, Ulis pro, Érable).

5.5.5. Quels partenariats organisés ?

Les professionnels des lycées professionnels entretiennent des liens avec un paysage associatif qu'ils décrivent de manière assez vague. Ils déplorent que ces acteurs se multiplient, « passent à côté » des problématiques réelles, et plus largement aient du mal à s'adapter à la forme scolaire : par exemple, un personnel d'un SESSAD (Service d'éducation spéciale et de soins à domicile) *« va venir sur le TP pour aider un élève à se concentrer, ça fait encore une personne en plus qui intervient »* (PP2, Platane). *« Ça fait beaucoup d'interférences dans ... enfin les différents intervenants, enfin intervenants je sais pas si c'est le mot exact. Mais ça ... voilà ça interroge quand même, ça fait beaucoup de monde finalement qui vient dans cette petite classe où je n'ai que onze élèves mais avec cinq situations de handicap, trois allophones »* (PP, Platane).

Par ailleurs, divers organismes (Gifip, Arpejeh, ...) peuvent aider à trouver des stages. Les enseignants évoquent des entreprises d'insertion ou des services régionaux de formation professionnelle disparates, inégalement répartis sur les territoires, avec une double déception : *« il y a pas de coordination entre toutes ces équipes-là, il y a un manque de moyens partout »* (DDFPT, Platane). Le sentiment d'imprévision domine dans les interventions des focus-groups : *« Là, en fait, on a l'impression que tout est dans l'urgence, dans le bricolage »* (PP, Platane). Au bout du compte, c'est bien l'insertion comme véritable "saut" dans le monde du travail qu'on redoute : *« C'est qu'après il y a personne pour les aider, il faudrait vraiment quelqu'un à chaque fois pour l'insertion professionnelle »* (PP2, Saule).

5.6. Les enjeux de la diplomation et de l'insertion professionnelle

5.6.1. Le diplôme ou le portefeuille de compétences ?

Une première tension existe entre une diplomation nécessaire à l'insertion professionnelle, et une insertion professionnelle qui exige un autre "signal" que la seule validation du diplôme. Que signifie attribuer un diplôme alors que la personne n'est pas considérée comme employable ? *« Est-ce qu'on leur donne un diplôme pour un diplôme ou est-ce qu'on les emmène vers l'insertion professionnelle, moi franchement aujourd'hui c'est ma question »*

(DDFPT, Platane). Les élèves en situation de handicap sont ainsi considérés à part : *« C'est des élèves vraiment très particuliers, à profils particuliers, on se pose là la question du CAP et de la pertinence de donner ou non le CAP pour des élèves qui ont certes progressé, mais qui restent loin des attentes d'un monde professionnel. Et j'ai l'impression effectivement qu'on les a beaucoup cocoonés, entourés et puis là on va les lâcher »* (P H-G Saule).

Obtenir un diplôme s'apparenterait ainsi à un leurre : *« Y'a aussi cette chimère que eux se disent, on est diplômés, on va être reconnus et bien payés, y'a un petit décalage »* (gestionnaire, Érable). Pourtant ce "leurre" est pris au sérieux, d'abord au travers des aménagements d'examens : *« il y en a qui commencent à demander des dispenses en langue, parce que maintenant l'anglais est obligatoire, avant c'était facultatif »* (P Bio Techno, Tilleul). Une recherche d'« insertion à tout prix » expliquerait alors la dévalorisation du diplôme et la délivrance possible d'un portefeuille de compétences, dans des classes de plus en plus hétérogènes où les attentes ne sont pas les mêmes selon les élèves et leurs parcours. *« Donc un petit bloc de compétences par ci, un petit bloc de compétences ... Donc nous on est tout à fait, tout le monde est d'accord pour dire que c'est très bien, que c'est voilà ... que c'est formidable, mais sauf qu'après c'est la gestion de classe au quotidien »* (PP2, Platane).

Toutefois les professionnels pointent une incohérence : l'institution demande de *« travailler par compétences, mais pour le référentiel de CAP, ce sont des notes qui sont prises en compte »* (PP2, Saule). Or les ESH bénéficient souvent d'évaluations adaptées qui ne reflètent pas la réalité de leurs compétences...alors même que nombre d'enseignants souhaiteraient changer de système d'évaluation³². Certains parents sont ainsi surpris que leur enfant ne valide pas l'examen complet. *« Et donc, le parent se dit, très bien, mais il a bien choisi sa voie. Et donc, on a déjà eu des cas, " pourquoi est-ce qu'il ne passait pas le CAP ? Et pourquoi pas aller plus loin ? " »* (PLP Bio Techno, Tilleul).

Une autre question émerge : comment apparier l'évaluation scolaire avec l'évaluation par le milieu professionnel ? Le lien entre les deux semble ténu puisque, d'une part, le milieu professionnel ne connaît pas les modalités d'évaluation au lycée, tandis que l'évaluation professionnelle n'apparaît pas primordiale dans la formation sous statut scolaire. Ainsi les focus-groups révèlent une vision scolaro-centrée (Moignard et Sauvadet, 2016) sur les performances académiques ; les savoirs formels, cognitifs priment souvent sur la professionnalisation : *« Le discours c'est que c'est pas grave si c'est pas professionnalisant parce que voilà, c'est juste donner des compétences, faire des blocs, des validations de compétences. Donc pas le diplôme forcément »* (PP, Peuplier).

5.6.2. L'inclusion sociale nécessite-t-elle une insertion économique ?

Pour certains professionnels, *« le cœur du problème c'est l'intégration en entreprise »* (CPE, Peuplier). L'employabilité est centrale pour les acteurs de la formation proches des logiques d'entreprise comme le Directeur Délégué aux Formations Professionnelles et Technologiques : *« Oui parfois effectivement beaucoup d'élèves décrochent les CAP, mais n'ont pas de valeur ajoutée employable, c'est-à-dire que réellement ils n'peuvent pas, enfin ça ne peut pas aller en entreprise »* (DDFPT, Platane). Pour les enseignants et les éducateurs, la logique de l'insertion sociale doit l'emporter sur la définition économique de "l'employabilité", comme le souligne l'assistant d'éducation du LP Peuplier : *« Il y a un souci*

³² *« Voilà c'est ça, en fait. On arrive aux notes. Et c'est ... parce que sinon on pourrait travailler tellement autrement en français avec ces élèves-là, tellement ! »* (PP2, Saule)



dans la définition de ce que doit être un CAP en lycée pro pour ces jeunes-là, est-ce que finalement faire des jeunes employables, c'est peut-être pas la finalité ? » (AED, Peuplier). Les entreprises, elles, « *n'ont pas le temps* », pas « *de formateurs* » et « *ne sont pas pédagogues* » (CPE, Érable) ...quand elles ne pratiquent pas la discrimination, au point qu'une déclaration de RQTH peut devenir un frein à l'emploi. Certains professionnels déplorent en outre l'absence « *d'aménagements raisonnables* » systématiques en entreprise - ce qui semble être plus rare dans l'académie de Toulouse : « *Le concret c'est ça. C'est-à-dire qu'il y a un moment donné, je veux bien tout pour ces élèves-là, je veux bien qu'on les emmène le plus loin possible, je veux bien qu'on leur donne un petit portefeuille de compétences, mais l'entreprise derrière, qu'est-ce qu'elle va faire ?* » (DDFPT, Peuplier). Il faudrait alors, selon certains professionnels, sensibiliser davantage les chefs d'entreprises qui préfèrent payer une indemnité de pénalisation plutôt que de respecter l'obligation d'emploi de 6 %. Il s'agit en effet de dépasser le hiatus entre les stages qui se passent bien, et le recrutement qui échoue : « *les tuteurs m'expliquent qu'ils pourront pas en effet l'embaucher, alors je dis clairement que on va reprendre l'évaluation, alors. Eh bien ils refusent. Ils disent non, non, il a été bien, il est gentil, il a fait ce qu'il a pu* » (PP2, Saule). La plupart des professionnels ne peuvent donc que déplorer l'inactivité de certains ESH à l'issue de leur formation en lycée. Car les élèves sans emploi sont nombreux : « *Voilà, j'ai des nouvelles des élèves que j'ai accompagnés en Ulis, y'en a beaucoup qui ont rien, ils travaillent pas, ils sont pas sur le milieu professionnel et ils ont pas vraiment de, ils restent à la maison. Alors après, par contre, y'a les deux versants, y'a ceux qui sont à la maison et qui font rien, enfin qui cherchent pas non plus, et ceux qui n'ont pas les bonnes clefs pour être aidés pour trouver un emploi* » (AESH, Ulis pro, Érable). Le sentiment de s'être investi dans une formation pour aboutir à une employabilité dans l'impasse, produit un sentiment d'impuissance qui n'est pas sans nourrir les résistances professionnelles à « l'inclusion à tout prix » que finissent par dénoncer certains discours enseignants. Toutefois les statistiques montrent que l'emploi des personnes en situation de handicap marque des progrès³³, et les acteurs en lycée professionnel disent aussi trouver davantage de stages pour les ESH : « *Maintenant, dans les entreprises, on essaie de trouver une solution, d'adapter un peu plus que y'a quelque temps ou même quelques élèves Ulis qui sont aussi plus facilement acceptés dans les entreprises. Pas toujours hein ! mais je trouve que y'a un progrès* » (DDFPT, Châtaigner).

5.6.3. Apports et limites de la scolarisation inclusive

Malgré les difficultés que les professionnels disent rencontrer avec les élèves soutenus par une Ulis, ils admettent que les ESH progressent au cours de leurs deux années de CAP. Ils l'expliquent parce qu'ils sont très entourés, voire maternés : « *On est tout le temps avec eux* » (PP, Platane). À Érable, on envisage même de faire accompagner les jeunes Ulis stagiaires par une AESH, ce qui ne convainc pas cette dernière : « *Vous nous envoyez en stage, ah ouais, mais eux [les entreprises] ce qu'ils veulent c'est quelqu'un qui puisse*

³³ Le taux d'emploi des personnes handicapées atteint 39% en 2023 : il reste nettement inférieur à celui de la population générale (68%), mais montre une tendance à la hausse. Le taux de chômage des personnes handicapées a considérablement diminué, passant de 17% en 2015 à 12% en 2022 et 2023. Cette baisse est plus marquée que pour l'ensemble de la population, même si le taux reste environ deux fois plus élevé que celui de la population générale (Collet, 2023).

travailler et on a une tierce personne pour l'aider à travailler, c'est complètement incohérent dans la tête des entreprises et autres » (AESH, Ulis pro, Érable).

Ce soutien de proximité peut cependant ralentir voire faire obstacle à l'autonomie d'élèves, auxquels on reproche déjà leur manque de mobilité géographique - en particulier en secteur rural : *« Ils ont peur de bouger » (CPE, Érable).* Le renvoi systématique vers le "choix" quasi pathologique des élèves et de leur famille en faveur de la sédentarité cache cependant la part prise par les enseignants eux-mêmes dans cet attachement territorial. En cherchant à assurer l'insertion professionnelle de leurs élèves et le bon déroulement de leur formation, les enseignants renforcent en effet les interdépendances avec un marché du travail local pourvoyeur de stages, en particulier dans les métiers faiblement qualifiés où la possibilité d'avoir un emploi stable à proximité est présentée comme une opportunité. Pendant leur scolarité, en particulier en territoire rural, les élèves soutenus par une Ulis intériorisent ce "sens des limites géographiques" (Agnoux), alors même que certains d'entre eux ont à couvrir chaque matin une distance importante pour se rendre au lycée.

Surtout, les focus-groups donnent à entendre le désarroi des enseignants face à des élèves fortement soutenus, et qui restent néanmoins loin des attentes : *« on n'a pas les savoir-faire et puis le temps, des fois la patience » (PP, Platane).* Les professionnels remettent alors en cause leurs propres compétences : *« Enfin moi j'ai souvent le sentiment de faire de la merde avec ces gamins-là. Parce qu'à côté, on a des gamins encore plus compliqués, il y a des situations où maintenant, avec les AESH tout ça, je décharge vachement de travail sur elles » (PLP Bio Techno, Tilleul).* Les professionnels les plus affectés vivent la pédagogie auprès de ces élèves « comme une perte effective ou ressentie de professionnalité (par exemple lorsque les individus considèrent que les institutions leur demandent de travailler autrement, parfois en transgression par rapport aux savoirs et compétences fondant traditionnellement l'exercice de leur profession) soit comme une perte effective ou ressentie de professionnalisation au sens généralement entendu d'une réduction d'autonomie collective (l'autonomie du groupe est alors menacée, souvent en lien avec la « reprise en main » de la prescription ou de l'organisation du travail par les institutions ou par la réduction du monopole d'exercice de l'activité) » (Wittorski et Roquet, 2013, p.72). Inclure tient ainsi du « bricolage héroïque » (Ebersold et al., 2015, p.33), passant par un travail invisible, considéré souvent comme hors du métier *« Si on arrête, l'édifice s'écroule » (PP, Platane).*

Au-delà de la charge émotionnelle qu'occasionne le sentiment d'impuissance face à certains troubles graves des apprentissages, les professionnels citent un certain nombre d'incohérences organisationnelles qui font obstacle au travail de diplomation et d'insertion. L'évaluation des élèves en est une : *« Parfois on a des grilles d'évaluation qu'existent pas. Tu te rappelles le cas d'E en logistique quand il avait passé son diplôme, on avait affaire à des enseignants qui disaient, mais je peux pas l'évaluer, je sais pas comment l'évaluer. C'est-à-dire que y'a des choses, y'a des compétences que je peux mettre, mais je peux pas l'évaluer. Des fois on entend ça, on peut pas évaluer l'élève en situation de handicap » (AESH, Châtaigner).*

Les malentendus entre la médecine scolaire et les services d'orientation ou de scolarité en sont une autre : *« Du coup en juillet c'est vrai que certains ont été mis « aptes » pour les travaux réglementés et quand on a eu les papiers, les dossiers, les GEVASco qui sont arrivés et qu'on s'est aperçus des troubles qu'étaient passés complètement inaperçus lors de la visite médicale, eh bah machine arrière. C'est frustrant pour l'élève, pour la famille, pour les équipes » (Infirmière, Châtaigner).*

5.7. Quelques propositions d'expérimentations

Nous listons ici les interventions en focus-groups qui mettent en avant des propositions pratiques susceptibles, selon les acteurs professionnels, de permettre de progresser sur l'employabilité des élèves. Les enseignants proposent ainsi successivement :

- La mise en place d'une entreprise immergée dans le lycée : « *enfin j'aimerais qu'on travaille sur une entreprise, une immersion d'une entreprise dans un lycée professionnel* » (DDFPT, Platane). Puisque le stage est obligatoire pour obtenir le diplôme, cette "structure intégrée" serait considérée comme lieu de stage pour des élèves qui ne peuvent assumer une situation de stage « ordinaire ».

- La mise en place de micro-entreprises "adaptées" : « tant qu'on n'aura pas des structures intégrées comme vous dites peut-être avec une année de plus ou autre, dans nos établissements, qui ressemblent en fait à des entreprises adaptées où les élèves prendraient le temps, ils seraient pas dans la production, ils seraient pas dans tout ça ... Il nous manque des structures qui n'existent peut-être pas suffisamment ou pas du tout, qui nous permettraient de doucement intégrer ces élèves ». (DDFPT, Peuplier)

- **L'organisation de *job dating* avec des entreprises**, « *c'est-à-dire on fait venir les entreprises, on a sollicité plus de trois ou quatre cents entreprises pour qu'ils viennent justement voir nos établissements, nos plateaux techniques, rencontrer nos jeunes parce qu'ils nous demandent souvent des offres d'emploi trop tardives* » (DDFPT, Peuplier). Toutefois, les entreprises regrettent que les jeunes ne soient pas encore majeurs ni détenteurs de permis.

- **La création d'un réseau de partenaires** qui « *prendraient des stagiaires avec un profil particulier* » (CPE, Peuplier) pour les mener vers des « *emplois aidés* » (DDFPT, Peuplier).

- **Des immersions en entreprise** pendant une semaine de cours, qui remplaceraient alors les enseignements généraux et professionnels du lycée. La réponse des collègues du focus-group est immédiate « *c'est pas possible* ». Toutefois la psychologue (Platane) concède que : « *Ça on pourra en parler si tu veux [des parcours individualisés], c'est des choses qu'on peut faire, c'est au cas par cas mais ... c'est vraiment, c'est pas une solution* » (psy, Platane).

- **Un encadrement des professeurs lors des stages** : Un CPE (Peuplier) propose qu'en période de stage, les professeurs libérés soutiennent les élèves *in situ*. Mais il faudrait, dit un autre, "changer le statut des enseignants"...

- **Des protocoles à améliorer :**

- > **Partir davantage du projet de l'élève** : Il s'agit de co- construire un projet d'orientation avec les élèves et les familles en multipliant les temps d'échange. « *On fait la même chose pour tout le monde en fonction des moyens qu'on a, c'est-à-dire pas beaucoup et avec de la communication, avec l'élève en partant de son projet à lui, en recevant énormément la famille aussi* » (PLP arts appliqués, Tilleul).

- > **Une meilleure liaison collège-lycée pro afin d'améliorer la découverte des métiers dès le collège dans la préparation à l'orientation** : « *les élèves de l'Ulis du collège de l'autre bout de la ville venaient voir leurs futurs métiers, voir si ça les intéressait. On avait un*

restaurant d'application, une maçonnerie, une peinture et une aide à la personne en corrélation avec les formations qu'étaient dans le bassin".

> **Mettre en place des « passerelles » entre la deuxième année de CAP et la 1^{ère} année de bac pro :** *« question de dire « Ah bah je peux peut-être faire autre chose après mon CAP » (AESH, Érable).*

> **Construire et mobiliser un réseau d'anciens élèves :** *« Les élèves sont passionnés par les itinéraires des anciens et ça les implique plus ». Les élèves entendent mieux les anciens élèves que les professeurs. « On leur donne des leçons alors quand on c'est un de leurs pairs qui leur dit « J'ai vécu ça et ça s'est bien passé. », ils disent « Ah oui, c'est possible, c'est pas juste une invention de mon prof » (CPE, Érable).*

> **Développer une formation aux techniques de recherche d'emploi :** Des liens sont développés avec des organismes soutiens. *« Il (coordo Ulis) met [les ESH] en relation avec une autre structure qui les aide effectivement à refaire des CV, c'est un peu Pôle Emploi, mais pour le handicap » (AESH, Ulis pro, Érable).*

> **Sensibiliser à la lutte contre les stéréotypes :** Il peut s'agir d'inviter des associations pour aborder le handicap. *« Il y a eu une intervention de l'association Trisomie 21. Pour expliquer aux élèves le handicap de manière générale, il me semble » (PLP lettres histoire, Tilleul). Des réunions ou le visionnage d'un film sur le thème du handicap sont envisagés. « Mardi après-midi on est allé pour un rendez-vous extraordinaire, c'était une projection de court-métrage sur le handicap. Moi, j'étais quand même très agréablement surprise par la qualité des échanges qui suivaient chaque court-métrage (documentaliste, Tilleul).*

> **Promouvoir la mobilité géographique et l'éducation culturelle :** en organisant des voyages culturels à l'étranger, en mettant en place *« des ateliers théâtre auprès de chaque classe donc il obligeait les élèves à se mettre dans des situations où ils devaient lire des petits poèmes » (PLP lettres histoire, Érable).*

6. Synthèse conclusive

6.1. Contribution aux objectifs de l'étude

Objectif 1 : Renseigner dans une perspective longitudinale la diversité des parcours des élèves scolarisés avec l'appui d'une Ulis-collège ou d'une Ulis-lycée professionnel (continuités, ruptures, bifurcations lors de la transition vers l'au-delà de l'enseignement obligatoire)

Selon les professionnels des collèges des trois académies, l'orientation des élèves accompagnés par un dispositif Ulis doit être anticipée, dès la classe de 4^{ème} et parfois même dès la classe de 5^{ème}.

La prise en compte des bonifications dans l'accès d'une filière de formation permet d'en faciliter l'obtention tout en risquant de créer des effets de stigmatisation. Quelques filières sont réservées à un nombre grandissant d'élèves en demande, générant de la frustration de la part des acteurs, des familles et des élèves.

Au lycée professionnel, des réorientations sont possibles vers d'autres filières pour réajuster les projets professionnels des élèves à leur faisabilité. Il est également possible pour des élèves de prolonger leur scolarité en s'inscrivant dans un autre CAP ou en Bac Pro. Des projets de vie à plus long terme sont envisageables dans des établissements médico-sociaux

ou des ESAT. Les acteurs expriment l'inadéquation entre l'énergie que demandent les ajustements personnalisés des parcours des élèves et les formations obtenues au regard de ce que souhaitent les élèves et leur famille. Les professionnels soulignent que les élèves accompagnés par un dispositif Ulis obtiennent généralement un diplôme (en grande majorité un CAP). Ils ont donc acquis des compétences qui pourtant s'avèrent, selon eux, souvent insuffisantes pour qu'ils soient employables.

L'insertion professionnelle est une préoccupation pour les professionnels qui déplorent un écueil d'importance : pour de nombreux élèves, la sortie du lycée est synonyme d'isolement social (Capdevielle et al, 2024).

Objectif 2 : Éclairer la variété des représentations que les jeunes comme les professionnels dans les établissements scolaires enquêtés développent à l'égard de l'orientation scolaire des élèves en situation de handicap : quelles sont leurs sources d'information, quelles significations accordent-ils à la politique d'inclusion scolaire dans son ensemble et en contexte situé, comment se l'approprient-ils, à quels arbitrages et à quels dilemmes cette appropriation donne-t-elle lieu ?

Les collectifs professionnels travaillent à construire ce qu'ils nomment une « orientation scolaire réaliste » à l'égard des élèves accompagnés par un dispositif Ulis. Les acteurs scolaires doivent tenir deux objectifs qui semblent contradictoires : celui de la gestion des flux, qui vise à répartir les élèves entre les différentes formations et celui du respect du projet individuel de l'élève, tel qu'il est défini par la loi d'orientation de 1989.

Au collège, comme pour les dispositifs-relais (Millet et Thin, 2012, p. 130), il s'agit « d'ajuster les espérances, de normaliser les dispositions ». Le dispositif Ulis permet d'assurer aux collégiens une « raison sociale » leur permettant d'être des élèves comme les autres, c'est-à-dire d'apprendre à correspondre aux exigences institutionnelles. L'accompagnement à l'orientation repose ainsi sur le « principe de réalité » en ce qu'il cherche à décourager les aspirations d'avenir les moins ajustées, en les conformant aux destinées probables. Il suppose de ce fait un travail avec les collégiens pour qu'ils acceptent progressivement une formation qui, souvent, diffère des aspirations qu'ils ont pu exprimer. Les stages et mini-stages permettent de construire des perspectives de formation professionnelle pour les élèves et leur famille, mais aussi d'éprouver les dispositions des collégiens à se conformer aux exigences du monde du travail.

Tous les professionnels des lycées rencontrés disent leurs incompréhensions des évolutions du système scolaire. Les nombreuses modifications institutionnelles de la voie professionnelle occasionnent des pertes de repères, perturbent leurs pratiques et l'inclusion est majoritairement vue comme une nébuleuse imposée par des politiques obscures. Un risque existe alors, celui du retour du refoulé, avec la stabilisation des catégorisations et des stigmatisations au détriment de perspectives d'actions transformatrices (Plaisance, 2014, p. 28), mais aussi des diversités revendiquées et niées à la fois (Fraser, 2005, p.21, cité par Macaire, 2024, p.86). Ainsi, les acteurs des lycées professionnels, en particulier les enseignants, portent un regard assez critique sur les dynamiques inclusives à l'œuvre aujourd'hui. Ils se disent en effet souvent démunis pour faire progresser les élèves en SH, regrettent de manquer de temps et délèguent aux coordonnateurs d'Ulis, parfois à regret, le suivi de ces élèves.

Dans tous les établissements enquêtés, collèges comme lycées, le rôle de ces coordonnateurs Ulis apparaît essentiel. C'est celui ou celle sur qui tout repose : orientation,

relation avec les familles, stages, bon déroulement du parcours scolaire et de la scolarisation dans les classes de référence.

Objectif 3 : comparer la fabrication de l'orientation des élèves soutenus par une Ulis entre des configurations contrastées d'établissements scolaires situés dans trois académies distinctes, pour évaluer les différences locales de régulation intermédiaire de l'enseignement secondaire inclusif.

Parmi les déterminants de l'orientation, la distribution spatiale de l'offre de formation apparaît prépondérante en particulier dans les établissements ruraux et en REP+. Ces établissements sont en effet confrontés à des obstacles supplémentaires : à la situation de handicap, s'ajoute le « handicap social ». On s'oriente en fonction de ce qui est disponible, en fonction de l'histoire familiale, en fonction des possibilités de transport, des moyens des familles ou à cause de filières et dispositifs implicitement dédiés (certains CAP et Ulis). Les chefs d'établissement évoquent peu souvent le dispositif Ulis quand ils présentent les projets d'établissement et pour eux, l'éthique inclusive manque de traduction en acte. Le dispositif est conçu comme une « aide liée à la déficience », plutôt que dans une « logique de mise en compétence tournée vers la concrétisation de droits individuels » (Ebersold et Feuilladieu, 2022) ou du droit d'être élève à travers l'accès aux savoirs (Feuilladieu, 2020).

Dans les équipes, le travail collaboratif est variable et l'articulation des compétences entre enseignants et chef d'établissement est fortement dépendante du type de relation qu'entretient le duo coordonnateur Ulis-chef d'établissement (Kilic, 2023). Dans certains établissements, les CE s'en remettent entièrement aux coordonnateurs, supposés être experts de l'orientation des élèves ESH. Dans d'autres, les personnels de direction (CE ou adjoint) prennent une place plus importante.

Comment un établissement scolaire met-il en œuvre sa « croyance » dans la capacité d'élèves reconnus comme « cognitivement fragiles » à réaliser leur projet ? On observe que les différents établissements (collèges et lycées) conduisent un travail coordonné de « production d'une orientation réaliste ». Lors des focus-groups, les acteurs échangent dans une sorte de *chorégraphie argumentaire* (Sotirov, 2024, p. 149) sans qu'apparaissent de désaccords majeurs quant à l'orientation, la diplomation et l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap. La marge de manœuvre que se donnent les établissements dans l'espace d'opportunité proposés aux élèves se décline cependant différemment. Ces différentes déclinaisons correspondent à des orientations collectives de savoirs professionnels qui constituent autant de leviers au service de la fabrique de l'orientation :

1. être vigilant à ne pas fonctionner collectivement sur des attributions stéréotypiques d'incompétence des élèves ;
2. rendre socialement désirables par le collectif enseignant les apprentissages de ces élèves (et pas seulement leur intégration sociale dans l'établissement...) ;
3. faciliter l'accès de ces élèves à une offre de formation non ségrégée (aide à la mobilité, bonus pour l'inscription en internat...) ;
4. tisser tout au long de la 4^{ème}-3^{ème} une continuité et une cohérence d'accompagnement lors de la transition collège-lycée ;
5. aménager cet accompagnement jusqu'en entreprise (coopération étroite entre tuteur et coordonnateur Ulis).

La manière dont les équipes des établissements scolaires mobilisent ces leviers produit des environnements plus ou moins « capacitants » (Ebersold, 2013).

6.2. Résultats inattendus, complémentaires

Alors que le paradigme inclusif est aujourd'hui inscrit dans les politiques éducatives françaises, notre étude montre l'existence d'Ulis SAS ou d'Ulis de détermination, fonctionnant comme des classes spéciales. Ce fonctionnement témoigne de la persistance de paradigmes qui ont prévalu pendant plus d'un siècle dans l'École française et qui organisaient la scolarisation des élèves « handicapés » à l'écart des autres élèves (Savournin et al., 2020).

Cette distorsion paradigmatique témoigne d'une appropriation des prescriptions relevant d'un modèle dépassé qui s'articule, chez les professionnels, avec des conceptions persistantes du handicap comme déficit.

TrajUlis montre aussi que les établissements des trois académies mettent en œuvre une grande diversité de dispositifs (stage, orientibus, visite de lycées professionnels par les professeurs principaux de collège...) visant l'accompagnement des projets d'orientation et d'insertion professionnelle des élèves. Ces initiatives, qui se caractérisent souvent par un pas de côté au regard des dispositifs déjà prévus, traduisent des modalités d'appropriation par les professionnels que nous pouvons qualifier "d'inventions" (Brossais et al., 2022).

Dans l'académie de Toulouse, un dispositif dédié à l'accompagnement de l'insertion professionnelle (PAIP) des élèves sortant d'Ulis pro vise à sécuriser les transitions entre le milieu scolaire et le monde du travail. Cette innovation vient compléter les dispositifs de droit commun et en favoriser l'accès pour les jeunes et leur famille.

Vingt ans après la loi qui a marqué le changement de paradigme dans les institutions françaises, on observe sur le territoire différents registres d'appropriation de la prescription qui vont de la distorsion à l'invention, au niveau des académies mêmes, des établissements et des professionnels.

6.3. Limites, perspectives de recherches complémentaires

À quoi aboutissent les orientations prononcées et accompagnées en termes d'insertion professionnelle à l'issue de la scolarisation ? Quelle continuité ou quelles ruptures dans les parcours ? Au-delà de l'obtention d'un emploi, qu'en est-il de l'insertion sociale des jeunes et du rôle qu'y ont joué l'institution scolaire et les personnels qui y travaillent ? Ces connaissances seraient de nature à infléchir et orienter les pratiques professionnelles d'accompagnement à l'orientation dans une logique réflexive.

Quels que soient les dispositifs et les pratiques mis en œuvre par les professionnels pour soutenir l'orientation des élèves en SH, et qui concourent parfois à fabriquer un environnement capacitant, l'élève a « à faire usage des ressources à sa disposition pour les convertir en réalisations concrètes » (Fernagu-Oudet, 2012). Comment les élèves soutenus par un dispositif Ulis, les familles, les enseignants reconnaissent-ils les ressources comme telles ? Comment se les approprient-ils ?

Chapitre 6 : Les enjeux de l'orientation : les coordonnateurs Ulis au cœur de la prescription inclusive

Les coordonnateurs Ulis se trouvent aujourd'hui à un carrefour stratégique dans la mise en œuvre de l'école inclusive. Ils ont un rôle majeur en ce qui concerne l'orientation des élèves en situation de handicap. Depuis la suppression des UPI (Unité Pédagogique d'Intégration) et l'institutionnalisation des Ulis, le rôle du coordonnateur s'est vu redéfini et s'organise autour de trois axes : l'enseignement aux élèves lors des temps de regroupement au sein du dispositif Ulis ; la coordination du dispositif Ulis et les relations avec les partenaires extérieurs ; le conseil à la communauté éducative en qualité de personne ressource. Cependant, cette mission, en apparence structurée, se heurte à des réalités de terrain bien plus complexes.

Comme le soulignent Massé et Thomazet (2019), les coordonnateurs Ulis sont confrontés à des défis multiples liés à l'élargissement de leurs responsabilités, notamment en raison de l'évolution de leurs missions vers le rôle de personne-ressources et d'acteur d'inter-métiers, présent dans le nouveau référentiel de formation des enseignants spécialisés depuis 2017. Cette réforme les a poussés à réinventer leur identité professionnelle pour répondre aux attentes toujours plus diversifiées de « l'école inclusive » (Buisson-Fenet, 2025).

Dans l'enseignement secondaire en particulier, les coordonnateurs d'Ulis occupent une position « d'entre-deux » (Petry-Genay, 2024) : ils naviguent entre les attentes institutionnelles et les besoins spécifiques des élèves, ce qui complexifie leur mission en matière d'orientation. Ainsi, leur capacité à innover et à collaborer avec divers acteurs éducatifs est essentielle pour assurer des parcours inclusifs adaptés et efficaces pour les élèves accompagnés par le dispositif, au point d'être des opérateurs encore plus centraux de l'orientation de ces élèves que les professeurs principaux de la classe de référence.

Or, l'orientation scolaire apparaît comme un enjeu clé pour assurer la continuité des parcours inclusifs. Les coordonnateurs Ulis ne se contentent pas d'appliquer des prescriptions ; ils se les approprient (Bonasio et Veyrac, 2022) et ils développent des « innovations ordinaires » (Massé, 2021) pour contourner des injonctions régulièrement déconnectées des situations locales. Aussi leur mission les amène-t-elle à exercer une fonction critique au sein du collectif éducatif qui interroge les limites du système éducatif face à la diversité des besoins des élèves.

Ce chapitre explore les enjeux de l'orientation des élèves ESH accompagnés par une Ulis sous l'angle des dilemmes et tensions des pratiques inclusives, et plus largement des représentations que les coordonnateurs Ulis se font du handicap.

Il se fonde sur une série de 16 entretiens semi-directifs individuels (7 en collège et 9 en LP) dont l'analyse de contenu fait apparaître 6 catégories thématiques :

- les différents acteurs de l'établissement mobilisés sur le dossier de l'orientation scolaire
- la caractérisation des élèves engagés dans l'ébauche de leur projet professionnel (en collège) et dans son développement (en LP)

- les modalités professionnelles de construction de l'orientation, envisagée comme le processus qui répartit les élèves dans les différentes voies de formation, filières et options (« *student distribution* »)
- les modalités professionnelles de construction de l'orientation, envisagée comme l'aide aux individus dans le choix de leur avenir scolaire et professionnel (« *vocational guidance* », « *school and career counselling* ») (Haut Conseil de l'Éducation, 2008, p. 7)
- le rapport aux familles
- le rapport au « handicap au sens large »

Après une analyse des dilemmes professionnels liés aux injonctions de l'école inclusive et à l'orientation scolaire et professionnelle, le chapitre propose des portraits de coordonnateurs exerçant respectivement en collège et en lycée, avant de rendre compte de leurs conceptions de l'orientation scolaire (en général, et plus précisément concernant les élèves soutenus par une Ulis), de leurs visions critiques de l'inclusion et/ou des politiques inclusives mais aussi des regards qu'ils portent sur le handicap. Il s'agit d'étudier la pluralité de ces représentations pour envisager la manière dont elles structurent l'activité de ces professionnels.

1. De quelques dilemmes de métier des coordonnateurs d'Ulis sur l'orientation scolaire et professionnelle

Pour les coordonnateurs Ulis, l'accompagnement de l'orientation scolaire et professionnelle des élèves ESH ouvre à la complexité compte tenu de l'inter-structuration des processus sociaux et subjectifs (choix contraint, accès à l'autonomie, socialisation professionnelle, articulation du milieu ordinaire et du secteur médico-social) qui participent de la construction de la trajectoire des élèves (Petry-Genay, op. cit.).

Nous avons souhaité à partir de l'analyse des entretiens interroger l'existence de déterminants spécifiques à l'orientation des élèves ESH. Les coordonnateurs Ulis - qu'ils exercent en collège ou lycée - insistent sur les contraintes institutionnelles qui contraignent la trajectoire des élèves qu'ils accompagnent et les injonctions paradoxales dans lesquelles ils sont pris. Ils sont ainsi confrontés à des alternatives souvent « inconciliables » qui présentent chacune plusieurs inconvénients et limitent le champ des possibles. Elles ouvrent sur des dilemmes et paradoxes qui structurent la manière dont ils accompagnent l'orientation de leurs élèves.

1.1. Au collège, faire avec une réalité contrainte fondée sur une logique d'affectation tout en essayant de respecter les vœux de l'élève et des familles

Dans la loi d'orientation de 1989, il est précisé que les élèves doivent « élaborer leur projet d'orientation scolaire, universitaire et professionnel en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités » (article 1). Cette injonction concerne tout particulièrement les élèves dont les résultats scolaires ne permettent pas d'envisager une poursuite vers l'enseignement général. Ils sont confrontés beaucoup plus tôt que les autres à l'exigence de construire un projet personnel ou professionnel alors même qu'ils disposent souvent de peu de ressources sociales et personnelles pour se projeter vers l'avenir. Ce projet est souvent prescrit. Il « va servir de base dans la négociation entre l'école et le jeune sur son orientation vers une filière

minorée. Ce projet est donc instrumentalisé par l'institution et quasiment imposé aux jeunes » (Agulhon, 1998, p.359). Ainsi, pour les élèves ESH la définition d'un projet professionnel constitue un objectif majeur qui conditionne la poursuite d'un parcours en milieu ordinaire. Or, « *il y a une grosse différence dans l'orientation, enfin entre ce que les élèves, les aspirations qu'ils ont et l'offre qu'il y a, c'est une réalité* » (Collège Glycine). L'orientation des élèves ESH apparaît avant tout tributaire de processus structurels dépendants de l'offre de formation, de la rareté des spécialités de formation sur un territoire donné, de la nature fortement sexuée de ces formations et de l'existence de discriminations susceptibles de rendre caduc un travail d'accompagnement à l'orientation fondé sur les intérêts personnels de l'élève. Les coordonnateurs Ulis évoquent l'importance de ces déterminants dans toutes les académies et la manière dont ils s'articulent jusqu'à limiter le champ des possibles offerts aux élèves.

1.1.1. Une offre locale de formation réduite, une mobilité géographique contrainte et contraignante

Comme pour l'ensemble des collégiens, l'analyse du rôle des facteurs qui président à la construction des parcours des élèves ESH nécessite de prendre en compte les caractéristiques de l'offre de formation sur un territoire donné.

« Alors pour moi, il y a deux gros poids sur le choix des orientations des élèves. Le premier, il y a ce que le secteur propose et donc tout ce qui est limitation de déplacement » (Collège Hortensia).

« On va parler de l'éloignement de la formation (...) les élèves resteraient beaucoup sur leur territoire, enfin, vraiment, vraiment, vraiment, vraiment (...). Du coup, notre niveau de formation est un peu limité dans notre accompagnement » (Collège Lavande).

« Justement en termes d'orientation (...) il n'y a pas grand-chose au niveau local donc ça [peut] empêcher certains élèves de faire vraiment ce qu'ils ont envie parce qu'ils vont préférer rester ici que de prioriser le métier. Donc du coup, ils vont faire en fonction de l'offre locale » (Collège Lavande).

Sur ce plan, le fait d'être scolarisé en zone rurale ou urbaine peut jouer un rôle crucial en fonction de la dynamique économique de la zone concernée.

« Par rapport à une grande ville, on n'est plus limités et ça (...) ça a pu freiner pour des orientations plus spécifiques que les élèves ont refusé parce qu'ils ont refusé de partir » (Collège Lavande).

« Après l'avantage c'est qu'ici (...) on a un bassin d'emploi quand même important avec la proximité de (nom de ville), on a des possibilités même sur (nom de ville), par rapport au tourisme. Je pense qu'il y a des choses possibles sur l'orientation de nos jeunes dans le monde du travail, oui » (Collège Chèvrefeuille).

« Il y a un, la mobilité géographique, ça, c'est un élément qui, alors je sais pas, je pense pas que ça soit propre à la SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté) ou aux Ulis, mais plus à la REP + (Réseau d'Education Prioritaire), mais bon ça

existe aussi en milieu rural cette problématique de la mobilité géographique » (Collège Camélia).

Si le nombre de formations en lycée ou en apprentissage offertes sur un territoire donné limite les possibilités de choix et pèse sur tous les élèves susceptibles d'être orientés en fin de troisième, elle se redouble dans le cas des élèves ESH de la nécessité de tenir compte de leur mobilité géographique et/ou de la possibilité d'être autonome dans les transports. Si cette problématique existe aussi pour les autres élèves, elle apparaît souvent plus complexe pour eux.

« Être capable de prendre les transports, être capable d'utiliser la monnaie, être capable de remplir un formulaire. C'est ces petites choses qui sont compliquées pour certains d'entre eux » (Collègue Chèvrefeuille).

« On travaille aussi la mobilité. Ça, on n'y pense pas forcément, mais j'ai un élève, le jour où il y a été [au lycée], il était en stress, il m'a appelé pendant le trajet, il avait peur de se tromper (...). En fait, on se rend pas compte, on se dit : « tel jour, il est à tel endroit ». Mais non, ça se passe pas comme ça. Il a fallu qu'on voit en amont comment on fait pour aller au lycée (...) C'est aussi des élèves qui ont besoin de cette assurance-là pour pouvoir se dire : « bon je vais y arriver » (Collège Camélia).

Cette difficulté ne peut pour autant être considérée comme un simple problème technique à résoudre. Le choix des établissements, souvent géographiquement proches du domicile familial, peut se faire dans une logique de protection des enfants souvent considérés comme insuffisamment matures pour se déplacer (Bepmale, 2019).

« Il y a plein d'élèves que les parents sont pas près de les lâcher donc (...) c'est pour ça qu'on a souvent une orientation qui est limitée. Ça il faut qu'ils l'entendent : si tu veux faire cette formation, il faut accepter de faire une heure de route (...) » (Collège Glycine).

« Mais en fait, elle avait rechangé les vœux, elle s'était rendu compte, on avait vu ensemble en fait, que c'était pas si loin que ça [le lycée] par rapport à là où ils habitaient » (Collège Camélia).

À l'instar de Leblanc (2013) et de Joubert et Seknadje-Askénazi (2016) qui insistent sur les angoisses éprouvées par les parents face à l'autonomie de leur enfant, plusieurs coordonnateurs soulignent que pour tenir compte des craintes des familles, ils sont contraints de privilégier l'établissement de secteur avant le projet de formation.

« Tout à l'heure on a eu la question d'un papa qui demandait s'il y avait pas des lycées en centre-ville. Moi je pensais qu'il avait demandé ça par rapport à l'image du lycée. C'était pas le cas, (...) lui, il disait que c'était parce que c'était plus proche (...) Il y a une réalité de territoire qui fait que pour eux le fait que les enfants soient pas loin et dans un quartier que l'on connaît, ça les rassure » (Collège Camélia).

Néanmoins, l'importance accordée à la proximité de l'établissement peut aussi être mise en perspective avec la réputation de ce dernier.

« Attention, il y a des familles qui veulent pas que les élèves soient dans des quartiers où il y a une certaine réputation, des problèmes de quartiers » (Collège Camélia).

Cette auto-censure dans les déplacements est confirmée par les coordonnateurs de lycée professionnel :

« Je dirai dans l'ensemble (...) ils viennent dans (...) les filières qu'ils ont demandées. Après, il y en a quand même beaucoup (...) qui veulent pas partir, ils veulent rester dans leur secteur donc ils prennent une orientation qui est dans le lycée professionnel pas loin de chez eux, mais c'est pas toujours ce qu'ils voulaient faire (...) c'est pas la moitié heureusement, mais c'est bien un tiers » (Lycée Érable).

1.1.2. Un dispositif Ulis pas toujours présent dans les établissements envisagés

Une autre contrainte concerne la répartition territoriale des établissements disposant d'une Ulis. Pour plusieurs coordonnateurs, l'absence d'un soutien spécifique pour les élèves en situation de handicap hypothèque leur réussite.

« Le fait qu'ils soient pas laissés seuls à l'abandon dans des lycées sans structure, sans service de soin, sans atelier adapté, avec des cours qui vont aller à la vitesse grand V alors qu'eux ils ont déjà du mal à suivre avec notre soutien. Se retrouver sans soutien, c'est quasiment impossible pour eux » (Collège Clématite).

« Après, libre est à eux aussi de demander un lycée où il n'y a pas de dispositif Ulis, mais c'est pas du tout en leur faveur. Le but c'est que vraiment ils soient en réussite avec les moyens qu'on peut mettre en œuvre pour répondre à leurs besoins. Donc, on est restreint par une réalité de terrain qui fait que tu peux demander cette formation-là ou là » (Collège Camélia).

En effet, tous les établissements scolaires du 2nd degré ne disposent pas d'un dispositif Ulis ou, s'ils en bénéficient, ne peuvent qu'offrir un nombre de places limité (Midelet, 2015).

« Au moment des ESS (Équipe de suivi de scolarisation), on se pose la question d'avoir une scolarité avec l'appui d'un dispositif ou pas en lycée. (...) comme tous les lycées professionnels sont en réseau maintenant, normalement il y a un accompagnement. Est-ce qu'il y a de la place pour avoir une affectation ? ça s'est un autre, c'est une autre question » (Collège Hortensia).

« Le deuxième élément, c'est les contraintes que l'on a pour ces élèves, (...) au début de l'année on leur avait dit que c'était possible [d'aller dans un lycée] et en cours d'année on leur dit : « On peut plus bénéficier d'un dispositif Ulis dans un autre lycée parce que c'est trop compliqué à gérer. (...) Donc, en fait, ils peuvent pas demander des vœux de lycée n'importe où ces élèves-là » (Collège Camélia).

Le faible nombre de dispositifs Ulis au lycée général « obligerait » les élèves à construire un projet davantage orienté vers l'enseignement professionnel. Néanmoins, même si certains coordonnateurs estiment qu'il n'existe pas encore suffisamment d'Ulis en lycée général et professionnel, plusieurs soulignent que la situation s'est améliorée à cet égard : *« C'est qu'avant, on faisait aussi des choix par rapport au dispositif Ulis (...) maintenant, il y a un coordonnateur pour deux lycées et ça couvre à peu près tous les lycées pro (...) mais (...) il faut qu'ils aient une orientation pro pour avoir accès au dispositif » (Collège Glycine).*

1.1.3. Des taux de pression³⁴ élevés pour certaines spécialités de l'enseignement professionnel

C'est un fait, l'orientation des collégiens ESH en milieu ordinaire s'effectue principalement vers le lycée professionnel. Les classes de CAP sont « devenues des classes de référence dans la réglementation » (Lansade, 2021, p.51). Par conséquent, au risque de rompre avec l'idéal d'une scolarisation pour tous, « l'inclusion de ces élèves au lycée est à présent conditionnée par leur capacité à réussir l'examen du CAP » (op.cit., p. 57).

Ainsi, le travail d'accompagnement à l'orientation des équipes éducatives au collège est fortement impacté par l'importance du taux de pression (Kergoat, 2022) qui organise l'accès à l'enseignement professionnel. Les élèves doivent traverser plusieurs sas de sélection dont chacun tend à évincer les élèves les plus vulnérables (Palheta, 2012).

Le premier concerne l'enseignement professionnel comme voie de formation, le second renvoie au choix de la filière et au projet professionnel et le troisième implique de se positionner sur un mode de formation (LP ou apprentissage).

« Ils peuvent aller sur les mêmes diplômes avec une voie de l'apprentissage. Après, il y a, ce qu'on appelle aussi le milieu protégé donc ce qui est les ESAT (établissements ou services d'aide par le travail), les choses comme ça, les IMPro (...) Après il y a aussi la voie du préapprentissage (...) En général, c'est aussi des élèves qui n'ont plus envie de venir à l'école, qui ont vite envie d'aller dans le monde professionnel parce qu'ils ont beaucoup de temps en stages et en entreprises par rapport à l'école » (Collège Camélia).

Dans le cas des élèves ESH s'ajoute un autre palier qui peut conduire à décider d'une orientation vers le milieu protégé comme le montre l'exemple du coordonnateur Ulis de Clématite. À la différence des autres coordonnateurs rencontrés, ce dernier a une vision très spécifique qui le conduit à privilégier une orientation vers des structures médico-sociales pour les élèves qu'il accompagne.

« On essaie, petit à petit, d'amener les parents et éventuellement les élèves à trouver dans ce milieu-là parmi les ateliers qui existent dans les SIPFP [Section d'Initiation et de Première Formation Professionnelle] locales quelque chose (...) qui l'intéresse, qui lui permette vraiment de se trouver un débouché (...). Il y a d'autres choses qui me font penser que c'est mieux d'aller en SIPFP pour la plupart d'entre eux, c'est qu'on va travailler sur leur autonomie en SIPFP ce qui va pas être le cas forcément dans les lycées professionnels (...) Dans ceux qui vont être amenés à être orientés l'an prochain, sur les quatre qui vont partir l'an prochain je pense qu'il y en a trois qui seraient mieux en établissement spécialisé » (Collège Clématite).

Sans généraliser, on repère avec cet exemple que la formation reçue par les coordonnateurs Ulis et les membres de l'équipe éducative, leurs expériences et représentations du handicap et leurs connaissances des différents champs professionnels peuvent les rendre plus enclins

³⁴ Cet indicateur mesure la difficulté d'accès à une formation professionnelle. Il correspond au rapport entre le nombre de candidats ayant fait un premier vœu pour une formation spécifique et le nombre de places disponibles dans cette formation.



à considérer qu'une orientation vers des institutions médico-sociales serait plus favorable aux devenir des collégiens ESH qu'ils accompagnent. Cette réalité peut être considérée comme une forme de déterminisme susceptible de peser sur les choix envisagés.

« Il y a des personnes qui sont plus sensibilisées que d'autres à la problématique de l'inclusion (...) que ce soit au niveau d'orientation ou sur le reste et puis après les gens font aussi comme ils peuvent parce que (...) c'est pas (...) évident » (Collège Camélia).

À la sortie du collège, la hiérarchie des différentes filières professionnelles et le nombre de places disponibles jouent un rôle majeur : *« Il y a certaines formations qui ont des gros points de pression (...) il y a beaucoup de gamins qui postulent (...) on s'est rendu compte que ça fonctionnait plutôt bien, de se dire « Bah tiens là ça vaut le coup, tiens là cette formation, elle est pas trop demandée » (Collège Glycine).* Même si les élèves ESH peuvent être considérés comme prioritaires à la sortie du collège, ils ne peuvent pas tous accéder au diplôme et à la filière souhaités. L'offre de formation et l'impossibilité d'accès à certains secteurs professionnels limitent le champ des possibles pour ces élèves et leurs familles.

« C'est CAP, bac pro, (...) c'est vraiment local et c'est ça qui va déterminer. Je trouve ça un peu dommage parce que des fois il y en a qui auraient eu d'autres envies (...) mais ça implique de partir sur [nom de ville] ou dans d'autres départements et du coup, ça peut limiter parce qu'ils sont pas forcément prêts à quitter papa, maman, partir dans un internat (...) Moi, j'ai un curseur d'orientation où j'ai une carte du département avec les disponibilités locales en termes de formations professionnelles donc du coup, on s'appuie beaucoup là-dessus » (Collège Lavande).

Certains coordonnateurs n'hésitent pas à souligner que la poursuite d'un parcours vers l'enseignement général n'est pas suffisamment envisagée par les équipes.

« Je sais pas exactement le pourcentage (...) Mais à mon avis il pourrait aussi y en avoir plus. On ne leur propose pas (...) J'entends mes collègues le midi par exemple dire que c'est pas possible : « il va demander le lycée général et il a pas du tout le niveau » (...) Mais est-ce qu'on l'a avant accompagné vers autre chose ? C'est toujours un peu difficile cette question-là » (Collège Chèvrefeuille).

À l'instar de ces enseignants qui n'envisagent pas une orientation possible vers l'enseignement général, certains coordonnateurs, ont eux aussi la conviction que l'enseignement professionnel est plus favorable à la réussite des élèves ESH.

« Les élèves qui étaient dans le dispositif et qui sont en autonomie, qui travaillent juste avec les AVS là on se permet de leur dire : « Voilà, il y a cette possibilité-là » (...) ce qu'on dit aux familles, c'est : « Est-ce qu'il vaut mieux qu'il soit en réussite dans une filière professionnelle ou en difficulté dans une filière générale ? » (Collège Glycine).

Par conséquent, « l'élève orienté en lycée professionnel peut se voir affecté dans une spécialité qui ne l'intéresse pas ou qui ne correspond pas à ses aptitudes ou bien il peut être contraint de quitter son secteur géographique, ou les deux : c'est là une différence importante avec le lycée général et technologique » (Arrighi et Gasquet, 2010, 102). Les élèves ESH sont ainsi souvent orientés vers un CAP car de spécialité peu attrayante, conduisant à des métiers souvent disqualifiés. À terme, on peut alors parler de « CAP ségrégés » dans les cas où une offre scolaire pauvre en opportunités est destinée à une demande devenue captive, faute de ressources de mobilité.

« Il y a des coordonnateurs qui vont insister là-bas parce que, effectivement, il y a beaucoup de places, mais moi les élèves « hygiène et propreté » ça les fait pas rêver donc » (Collège Glycine).

« On emmène très peu de jeunes vers des filières qui sont super intéressantes et dans lesquelles ils pourraient super bien se retrouver. Donc, ça veut dire que c'est pas suffisamment proposé. Je pense qu'il y a un manque à ce niveau-là ».

« Déjà, c'est tellement compliqué (...) parce que y a tellement peu d'orientations pour les élèves en situation de handicap, de lieux que souvent c'est par défaut, bah il y a cuisine, il y a PSR [production et service en restauration (rapide, collective, cafétéria)] alors maintenant » (Lycée Tilleul).

Conscients de cette réalité, les coordonnateurs tentent de résister et de faire une place aux aspirations des élèves.

« Heureusement qu'on leur dit pas et qu'on essaie de monter des projets en fonction de leurs envies et pas en fonction de... parce que sinon on créerait des filières Ulis. (...) Ils seraient tous en ménage et en pressing et il y en aurait pas qui pourraient aller en menuiserie ou en carrosserie ou en mécanique » (Collège Hortensia).

« On va dire que la plupart des orientations quand même sont réussies donc ça, c'est chouette. Ils ont vraiment envie de, on essaie vraiment de faire en fonction de ce qu'ils aiment et en fonction de leurs capacités, de considérer les deux choses, de pas les envoyer dans un truc complètement inadapté pour eux juste parce qu'ils ont des difficultés, évidemment, on essaie de tout concilier. Donc de façon générale, ça se passe plutôt bien » (Collège Lavande).

Néanmoins, les contraintes institutionnelles sont telles qu'il convient de trouver des compromis pour permettre non pas d'accéder à une filière qui intéresse mais la poursuite d'études en milieu ordinaire, au risque de « leurrer » les élèves.

« Le seul petit souci qu'on a de temps en temps, ça c'est quand même un peu regrettable, c'est des informations qui ont été données aux élèves de troisième qui vont arriver en lycée professionnel (...) le CAP ATMFC [Assistant(e) technique en milieux familial et collectif]. Normalement, ils font que du travail à la personne âgée et il y a quand même pas mal de PP [professeurs principaux] et de personnes de l'orientation qui ont dit : « Mais avec ça, vous allez travailler aussi avec les gamins, avec les crèches » (...) « Niet, il y a pas ça, (...) pour certains c'est dur, très dur, parce qu'ils s'étaient mis dans la tête qu'ils pourraient après travailler avec les gamins (...) Alors c'est pour ça, certains on les récupère comme ça parce que il y en a ils veulent arrêter. On les a un peu leurrés, c'est vrai on les a leurrés » (Lycée Érable).

Malgré les compromis et solutions envisagées, nombre d'élèves ne peuvent, faute de place, poursuivre leur scolarisation en milieu « ordinaire » (Lansade, 2021).

« Les premières années on a eu des gamines qui avaient un autre niveau, qui avaient un investissement incroyable et qui se retrouvaient sans rien, ça été une vraie claque pour moi, pour elles. Bon moi, je me suis senti mal, je me disais c'est pas possible de réussir sa scolarité comme ça et de s'investir et de rien avoir et donc du coup, on a eu notre réflexion par rapport aux dossiers scolaires » (Collège Glycine).



« Comme il a pas eu lui non plus d'affectation après sa troisième, il a été réaffecté sur le collège de secteur qui était à XXX parce qu'à XXX, il n'y avait pas de dispositif Ulis, je vous rappelle » (Collège Camélia).

Par ailleurs, la complexité du suivi administratif des élèves ESH aggrave les risques de dysfonctionnements institutionnels, qui peuvent entraver le parcours des élèves et l'accès aux filières demandées :

« La MDPH a perdu ce certificat médical dans son dossier donc il a pas eu le bonus auquel il aurait eu droit, j'ai mis la principale dans la boucle pour dénoncer ça, elle a alerté et compagnie, c'est pas passé quand même (...) Donc au final, il a été donc comme il avait rien eu là (...) il a été reçu au CIO de XXX et apparemment, aux dernières nouvelles, il irait en préapprentissage » (Collège Camélia).

« Après, il y a des obstacles de type administratif (...) sachant que les gens ont des postes découpés. Par exemple, on a l'assistante sociale, elle est sur deux collèges, la co-psy, elle est sur deux, elle est sur trois établissements (...) des fois il y a des échéances très courtes (...) on n'est pas du tout sur la même temporalité et le fait que les gens n'aient pas, ne soient pas en fait tout le temps sur le même lieu de travail, ça complique encore plus les échanges et le nombre d'interlocuteurs » (Collège Camélia).

Pour favoriser et sécuriser le parcours de leurs élèves, les coordonnateurs sont contraints, dans ce contexte qui ne place pas leurs élèves dans une position toujours des plus favorable, de mettre en place des stratégies « défensives » - comme celle qui consiste à omettre volontairement de renseigner la catégorie Ulis dans le dossier des élèves :

« il y avait un code qu'on rentrait, qui montrait que c'était un dispositif Ulis et moi il y a une année où on l'a rentré (...) c'est l'année où les deux filles n'ont pas eu l'orientation et j'ai demandé à notre secrétaire de ne plus jamais l'indiquer. C'est pas une obligation (...). Elles avaient un dossier scolaire béton, (...) c'était des gamines qui demandaient toutes au minimum un bac pro alors que il y en avait une qui pouvait très bien aller en général (...) il y en a une qu'avait demandé un CAP pressing, elle l'avait même pas eu (...) Ça a été la plus grande gifle (...) professionnelle, et j'ai même la gamine qui m'a dit « Mais monsieur, c'est pas de votre faute ». À ce point-là. Et depuis, j'ai changé ma façon de faire » (Collège Glycine).

L'ensemble de ces obstacles a pour conséquence que l'orientation des élèves ESH est perçue par certains coordonnateurs comme une orientation imposée/subie :

« Tous les gamins d'ici qui vont être orientés vers les lycées pro (...) ils y vont par dépit ou par méconnaissance ou parce qu'on leur a dit que c'était bien d'aller là mais c'est pas par choix » (Collège Clématite).

« Est-ce qu'ils ont vraiment voulu aller là, pas toujours, pas toujours, c'est un peu par dépit, certains, je dirai quand même un bon tiers » (Lycée Érable).

Cela ne signifie pas pour autant que toute orientation est « subie » : en revanche, certains élèves accèdent à une orientation « choisie » souvent après un long parcours, émaillé de stages et de tentatives diverses :

« L'année dernière, j'ai une jeune qui est en CAP fleuriste au lycée XXX à X maintenant, elle a fait son premier stage en maison de retraite en pensant plus aller vers le monde des enfants, elle a fait un autre stage aussi auprès d'une ATSEM et puis finalement elle a fait un stage chez une fleuriste et elle a dit c'est ça que je veux faire. Et ensuite elle a fait tous ses stages de troisième chez la fleuriste, elle est en CAP fleuriste et elle s'éclate » (Collège Chèvrefeuille).

Ce constat est d'ailleurs confirmé par plusieurs coordonnateurs de LP :

« J'en ai beaucoup qui ont fait ça (...) ils ont validé leur CAP et l'année d'après, ils font un deuxième CAP (...) un CAP qui vraiment leur correspond (...) l'avantage c'est qu'ils ont un peu mûri, ils sont (...) plus âgés et ils ont moins peur de partir à l'internat parce que souvent (...) c'est un peu l'internat qui bloque » (Lycée Érable).

Dans ce contexte fortement contraint, l'efficacité de l'établissement en matière d'accompagnement des ESH peut devenir un motif d'attractivité qui incite les familles à demander une dérogation par rapport à la carte scolaire.

« Il y a des parents qui demandent justement à venir (...) il y a souvent des dérogations parce que justement c'est un petit collège, parce qu'on est réputé pour être une équipe bienveillante et qu'en général, ça fonctionne bien » (Collège Lavande).

« Lui c'est un élève qui a changé du coup, en cours de route (...) la CPE m'a dit ça : « profil plutôt autistique, problème de langage » et apparemment là ça avait été un souhait de la famille de changer d'établissement parce que bon déjà les soins n'étaient pas suivis, visiblement il avait des soins qui ne suivaient pas et apparemment c'était très compliqué avec l'équipe du collège notamment la Co-Psy ici donc la famille a souhaité changer de collège. Oui, ça arrive aussi » (Collège Camélia).

Cette situation peut engendrer à son tour un effet pervers, en dégradant les conditions de travail des coordonnateurs Ulis qui finissent par devoir limiter leur accompagnement :

« Normalement c'est un dispositif qui est limité à dix. J'ai commencé un peu à crier « Oh secours ! » à l'inspecteur en disant « Faut faire quelque chose. Soit on met quelqu'un en plus, soit il faut arrêter de prendre des élèves hors secteur parce que c'est plus possible » (Collège Camélia).

Ainsi, l'orientation des élèves en situation de handicap au collège vers le milieu ordinaire se fonde sur un paradoxe : la volonté de favoriser la poursuite d'une scolarisation en milieu ordinaire (Ebersold, Zander et Plaisance, 2016) s'inscrit dans le contexte profondément sélectif et inégalitaire du lycée professionnel (Kergoat et Capdevielle-Mougnibas, 2015).

1.2. Au collège, soutenir la construction d'un projet d'orientation « réaliste » en se confrontant à la question adolescente et aux modalités différenciées de participation des familles

À l'encontre de l'objectif affiché de considérer la capacité de l'élève ESH à opérer des choix de formation et de le rendre acteur de son orientation, les élèves ont en définitive peu de possibilités réelles d'exercer leur liberté (circulaire n° 2016-186 du 30 novembre 2016 « La formation et l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap »). Aux prises avec la complexité des déterminants qui pèsent sur la trajectoire de leurs élèves, les

coordonnateurs ont à les accompagner dans la construction d'un projet d'orientation « ajusté » et réaliste.

Pour réaliser cet accompagnement, les coordonnateurs se confrontent à d'autres difficultés susceptibles d'influencer la construction du projet d'orientation. L'âge et les spécificités de la problématique adolescente sont au premier plan des « obstacles » qu'ils rencontrent.

1.2.1. L'âge et la problématique adolescente

Le temps du collège est celui du passage de l'enfance à l'adolescence. Il s'agit, à cet âge de la vie, de soutenir la construction de la valeur de soi et de prendre place dans la société. Le processus adolescent n'est pas celui de la rationalité, de la résolution de problèmes et de la prise de décision mais celui d'une nécessaire exploration du champ des possibles qui implique rêveries, espoirs, tâtonnements et hésitations.

« L'orientation, c'est pas simplement aller vers un domaine, vers un métier (...) c'est aussi accompagner l'autonomie qui va aller avec, dont il va avoir besoin pour continuer son parcours avenir ». (...) Moi j'accompagne, j'ai quelques pistes, des lieux que je connais (...) Mais (...) je fais en sorte que ce soit plus eux et leurs familles qui cherchent en priorité » (Collège Chèvrefeuille).

L'adolescence et le passage à l'âge adulte sont des périodes « empreintes d'incertitudes », particulièrement pour ces élèves plus vulnérables que l'ensemble des jeunes (Ebersold, 2017, p.7) Le projet d'orientation scolaire à l'adolescence ne se construit pas uniquement à partir des coordonnées de l'espace des possibles professionnels mais avant tout en fonction d'un processus de construction identitaire qui structure la dynamique en jeu :

« Et moi j'ai vraiment envie que le dispositif Ulis soit un lieu où les jeunes puissent s'exprimer. Je trouve que de toute façon les collégiens (...) ils ont besoin de parler, on leur laisse pas la parole. Et donc ils savent qu'ils ont la possibilité de s'exprimer sur Ulis et de dire des choses telles qu'ils les ressentent » (Collège Chèvrefeuille).

Ainsi, il n'est pas possible dans le quotidien de l'accompagnement à l'orientation d'exiger que chaque élève organise son projet de vie uniquement au prisme de ses intérêts et capacités. Les coordonnateurs le soulignent, pour ces élèves souvent jeunes, il est parfois difficile de se projeter vers un avenir :

« Souvent (...) en début de troisième, les élèves ils savent pas non plus encore parce que ça, voilà, ils sont jeunes (...) Alors oui, j'aurai plus tendance à dire, plus en troisième qu'en quatrième, je pense que y a aussi le paramètre de la maturité qui est présent » (Collège Camélia).

« Les élèves qu'on a dans le dispositif alors c'est peut-être lié aussi à l'âge, c'est pas spécifique, je pense, au handicap, ils ont beaucoup de mal à se projeter et en même temps on leur demande de faire des choix alors qu'ils sont encore jeunes » (Collège Hortensia).

Si l'absence de projection vers l'avenir est considérée comme une difficulté, le réalisme des projets envisagés interroge tout autant :



« Il y a ce que vous aimez faire et qui sera peut-être votre passion, que vous ferez le week-end et puis il y a le principe de réalité. Et c'est vrai que ça, quelques fois pour nos jeunes c'est compliqué. Moi j'ai un jeune en 6^{ème}, il le dit d'ailleurs quand il prépare son oral de CFG [Certificat de Formation Générale] : « je voulais être astrophysicien ». Et il y tenait, c'était son projet. Voilà. Bon il a fait une enquête métier avec un astrophysicien et puis en quatrième au bout d'un moment il a dit : « bah non, je crois que je vais pas y arriver tout de suite ». Donc voilà il y a eu un principe de réalité » (Collège Chèvrefeuille).

Comme pour tous les élèves, l'accompagnement à l'orientation suppose de tenir compte de la temporalité spécifique à l'adolescence et de considérer le parcours de l'élève sur une période longue.

« Parfois les élèves ont besoin d'une classe de repli (...) bah ça fait du bien. Y a des élèves qui craquent, qui traversent l'établissement et qui viennent ici se poser un peu au calme (...) et ça sur les autres établissements ça manque vraiment parce que c'est dur quand même, c'est dur le lycée, c'est dur physiquement et puis ça reste encore des adolescents donc c'est pas facile dans leur vie d'assumer leur handicap, d'être avec les autres, c'est pas facile » (Lycée Tilleul).

« Et puis après je dirais qu'ils ont besoin de temps, qu'on leur laisse du temps, qu'ils peuvent. Je leur dis souvent ça, qu'ils vont peut-être partir vers une filière, peut-être qu'ils en feront une autre après et qu'ils feront autre chose ensuite. Pas se décourager, d'être encouragé aussi » (Collège Chèvrefeuille).

1.2.2. La nature des difficultés et les limitations qui en résultent

La nature des difficultés rencontrées par l'élève constitue un autre fait dont il est impossible de ne pas tenir compte. Le handicap, ses incidences dans la sphère familiale et dans la construction intrapsychique du sujet représente un « arrière-fond » (Écotière, Pivry et Scelles, 2016, p.232) qui joue un rôle dans la manière dont la scolarisation des élèves s'organise. Pour autant, pour éviter tout réductionnisme et une médicalisation du regard porté sur la situation des élèves, il est à différencier des implications sociales d'une déficience pour être corrélé aux restrictions de participation sociale induites par la manière dont se construit l'accessibilité au sein des établissements (Ebersold, 2017).

Dans certaines classes et/ou espaces, la présence des élèves ESH peut encore être vécue comme « importune », source de malaise voire d'embarras (Ebersold et Dupont, 2019). Un coordonnateur souligne par exemple la manière dont un de ses élèves a pu être mis à mal par l'existence de pratiques discriminatoires au sein du collège :

« Il a de gros problèmes d'apprentissage quand même R (...) il a des troubles des fonctions exécutives, ça OK. Mais il a des problèmes psy (...) je voyais bien qu'il était très stressé au début de l'année (...) il me disait qu'il dormait pas, qu'il faisait des cauchemars parce qu'en fait il arrivait pas à l'école, il pensait qu'il était fou (...) il me disait qu'il entendait des voix ou qu'il avait l'impression qu'il y avait beaucoup d'élèves qui se moquaient de lui. Alors, il y a eu à cette époque-là, des élèves qui se moquaient de lui à cause de son prénom donc ça on l'a réglé » (Collège Camélia).

D'autres difficultés résultent aussi d'une impossibilité pour l'élève de répondre aux impératifs de la socialisation à l'école ou en entreprise :

« J'ai une élève pour qui par exemple ça a été compliqué de s'habiller comme il convient pour aller en stage. De parler correctement aussi, comme il convient. Donc on travaille sur ça, on travaille aussi sur toutes ces habitudes qu'il est important d'avoir pour aller en stage » (Collège Chèvrefeuille).

Ainsi, la manière dont les implications de la situation de handicap sont prises en compte dans la construction du projet d'orientation apparaît tributaire des conceptions du handicap des professionnels concernés. Tous les coordonnateurs Ulis conçoivent l'accompagnement de l'orientation des élèves ESH à la fois comme un accès à l'information pertinente, comme un apprentissage des techniques de recherche de stage et d'emploi et comme un soutien à la réalisation des démarches administratives des familles. Tous considèrent notamment le savoir-être comme une compétence psychosociale discriminante dans les processus de sélection (Duru-Bellat, 2015) et composent avec leurs propres représentations des attentes des recruteurs en travaillant en classe la présentation de soi des élèves (simulation d'appels téléphoniques, CV...). Toutefois, tous ne se donnent pas les mêmes objectifs et ne portent pas le même regard sur la situation des élèves.

Pour certains coordonnateurs, il s'agira d'envisager d'abord les limites auxquelles les élèves sont confrontés et de guider un processus de rationalisation et d'acceptation d'un « principe de réalité » :

« Alors il faut des fois un peu casser quelques rêves parce qu'il y en a certaines j'ai la jeune fille là qui a un bon niveau scolaire, elle rêve d'être enseignante. Donc là il a fallu lui dire que ça va pas être possible. Mais qu'en contrepartie vu le niveau qu'elle a, elle pourra éventuellement faire des choses très intéressantes mais dans l'accompagnement à la personne » (Collège Chèvrefeuille).

« Des fois, il y a des élèves qui sont beaucoup trop ambitieux par rapport à leurs capacités, des fois, il y a des élèves, en fait, qui justement, qui n'ont pas la culture du lycée donc on leur explique les voies d'orientation, après les familles de métiers, il y a tellement de choses, c'est tellement vaste avec des règles qui changent quand même assez régulièrement » (Collège Camélia).

« C'est toute la façon de le traiter avec bienveillance, avec délicatesse sans dire qu'il n'est pas capable de, mais juste en disant « Tu sais, c'est très difficile. Tu as vu, toi, par exemple tu as des difficultés en mathématiques, c'est une formation où ils font énormément de mathématiques très difficiles. On va plutôt le présenter comme ça pour essayer de dissuader un petit peu » (Collège Lavande).

Pour d'autres, il s'agira davantage de partir des potentialités de l'élève et de se positionner en accompagnateur pour soutenir la construction du projet de l'élève quel qu'il soit à partir d'une posture clinique visant à soutenir l'autonomie et un travail de construction du sens de l'orientation.

« J'ai fait aussi par exemple, j'ai une élève qui voulait être, se diriger vers les sports équestres. Je voyais bien que c'était pas jouable mais bon un dimanche matin je l'ai accompagnée, on est allées, il y avait un petit forum, un petit dans un centre équestre

où ils présentaient les différentes MFR [Maisons Familiales Rurales] etc. Je l'ai fait, ça. Ça me semble important de faire des choses comme ça aussi » (Collège Chèvrefeuille).

Cet accompagnement passe beaucoup par la réalisation de stages dont l'objectif est de favoriser la construction de représentations « réalistes » des métiers et domaines professionnels envisagés initialement ou permettre d'explorer et découvrir de nouvelles pistes. Pour certains coordonnateurs, plus enclins à orienter leurs élèves vers le milieu protégé, il peut avoir dans certaines situations la finalité de convaincre les parents de renoncer à une orientation en milieu ordinaire via le lycée professionnel.

« Dans la majorité des cas je sais que l'orientation vers le lycée pro va être compliquée (...) Si les parents veulent aller là-dedans, si c'est le désir des parents, parce que souvent c'est le désir des familles, de normalité, donc d'emmener vers le lycée pro. Moi je les laisse faire parce que c'est pas à moi d'imposer ma vision des choses mais le fait que les élèves aillent dans des stages c'est aussi à la fois développer l'autonomie mais aussi relever des difficultés. Et qui permettent aux parents de se dire (...) non effectivement le milieu ordinaire ça va être très compliqué pour mon fils ou pour ma fille, et peut-être qu'on va trouver autre chose finalement (...) » (Collège Clématite).

Dans cette perspective, le handicap peut être envisagé par certains professionnels comme un obstacle indépasseable. Si la plupart des coordonnateurs s'accordent pour considérer que leur rôle consiste à créer les conditions d'une accessibilité qui garantisse l'acquisition de connaissances et compétences requises par sa scolarité et son insertion sociale et professionnelle, certains soulignent que l'école joue aussi un rôle en matière de protection sociale et qu'ils ont aussi à œuvrer pour leur permettre d'acquérir les ressources qui leur permettront de faire face aux aléas de la vie (Ebersold, 2017).

« Heureusement qu'on leur dit pas et qu'on essaie de monter des projets en fonction de leurs envies et pas en fonction de... parce que sinon on créerait des filières Ulis. (...) Heureusement que non. C'est toute la valeur de l'école inclusive (...) C'est pas à eux de s'adapter à la société. C'est de voir comment l'école et la société peuvent leur proposer de s'insérer comme tout le monde, du vivre ensemble » (Collège Hortensia).

1.2.3. Une participation inégale des familles à la construction du projet d'orientation

Le coordonnateur investit la relation aux parents d'élèves pour tenter d'avoir une vision de l'élève la plus globale possible et de construire un projet d'orientation adapté à sa situation. Son activité est dès lors très impactée par la participation des familles.

Le milieu social est souvent invoqué par les coordonnateurs comme un déterminant important de la situation des élèves, notamment en ce qui concerne la construction du projet professionnel. Certaines représentations sociales ancrées dans le milieu familial contribuent à façonner voire limiter les choix d'orientation (Lansade, 2017) :

« Comme on est en REP (...) il y a beaucoup de gamins qui sont issus de milieux pour qui le travail manuel et la sortie de l'école est premier quoi ; Donc les études longues sont pas envisagées par beaucoup d'enfants ici » (Collège Clématite).

« Pour certains, (...) ils vont pas forcément faire le même métier que leurs parents, mais ils vont rester dans ce milieu-là et quand bien même on leur propose d'autres choses, ils reviennent quand même à l'idée de « dans la famille, mon frère et mon père font du bâtiment donc je vais faire du bâtiment » (Collège Hortensia).

L'image disqualifiée de l'enseignement professionnel peut aussi jouer un rôle important ainsi que les représentations stéréotypées des spécialités professionnelles :

« L'image qu'un métier peut renvoyer à certains parents (...). Il y a des parents qui ont une ambition très prononcée pour leur enfant et qui pourraient avoir des à priori sur, par exemple, un métier manuel (...) c'est pas assez bien, c'est pas reconnu au niveau de la société (...) Les stéréotypes de genres (...) par exemple, être dans la coiffure et être dans l'esthétique, c'est toujours associé à un travail de femme, être, la mécanique, la carrosserie, c'est l'homme (...) On essaye de travailler [sur] les contres stéréotypes, mais tout le monde baigne là-dedans, les enfants, les parents donc en fait, ils se laissent pas la possibilité de découvrir d'autres choses » (Collège Camélia).

Pour autant, tous soulignent l'importance de construire une alliance avec les familles pour arriver au terme du processus. Sans le soutien et la participation des parents, les coordonnateurs se heurtent à de nombreux obstacles :

- Des familles qui ne répondent pas aux sollicitations (réunions, RDV...)

« C'est très disparate au niveau des familles. Certaines se l'approprient très bien, vont à toutes les réunions qui sont proposées, sont présentes aux réunions où on parle de l'orientation (...) Mais c'est pas le cas de toutes les familles (...). Il y a des parents qui mettent longtemps à voir, par exemple les orientations IME [Institut Médico-Éducatif] (...) il leur faut du temps pour voir cette orientation » (Collège Chèvrefeuille).

« Il y a une problématique d'absentéisme (...) on n'arrive même pas à fixer des rendez-vous avec les familles, qui sont pas du tout partenaires pour établir un projet d'orientation. (...) Avec ces familles-là, c'est difficile de travailler. On essaye pourtant. (...) On en était avec des familles au septième rendez-vous de calé (...) il nous a posé un lapin donc (...) malheureusement, on arrête et je pense que cet élève, il va pas faire de vœu et qu'il va rester chez lui l'année prochaine » (Collège Camélia).

- Des familles qui tardent à prendre les décisions et n'effectuent pas les démarches voire vont à l'encontre des décisions de l'ESS

« Il leur faut du temps pour prendre la décision, (...) pour avoir la notification, (...) pour avoir une place. Nous, on le sait ce processus, donc quand on voit que l'élève aura besoin de ce soutien de l'IME on a envie que les choses aillent plus vite et c'est pas toujours possible et là quand on arrive en fin de 3ème, j'ai une maman qui m'a appelée hier en disant : « ah ben oui ». Mais c'est pas possible, il peut pas ne pas avoir de place à la rentrée. Oui mais vous avez mis beaucoup de temps avant de prendre la décision. Donc il aura pas de place à la rentrée » (Collège Chèvrefeuille).

« Tu vois, il y a des trucs, les papiers sont jamais signés parce que R, soit il oublie de les donner, soit les parents en fait sont en horaires décalés, il les voit pas donc, j'ai appelé le père qui est venu me signer un papier important pour les aménagements du DNB (Diplôme National du Brevet) justement et en fait, voilà, je suis obligée dans cette famille de tout faire comme ça, par SMS, par téléphone » (Collège Camélia).



- Des familles en difficulté face à la complexité des démarches administratives
« Il y a beaucoup de temps qui sont faits officiellement et officieusement, (...) il y a énormément de papiers, de démarches avec signatures des parents et tout ça ce qui fait qu'on a vraiment beaucoup de contacts avec les familles et en fait, d'autant plus en REP+, (...) parce que les papiers, ils sont pas forcément compris ou y'a des démarches qui sont assez complexes pour les familles (...) et donc on les accompagne beaucoup parce que c'est pas évident pour eux » (Collège Camélia).
- Des familles confrontées à des événements de vie qui rendent la construction du projet d'orientation complexe
« Alors ce jeune c'est encore plus dur pour lui (...) il voudrait être horloger, réparer des montres. Il a fait des stages et ça s'est très bien passé, mais il y a un autre principe de réalité : ses parents sont en train de se séparer et le projet est mis à mal par cette situation. Il va aller en CAP commerce l'année prochaine » (Collège Chèvrefeuille).

« Lui, c'était l'élève qui était assez dépendant des jeux, des écrans et tout, qui venait pas, qui avait du mal à se réveiller le matin (...) Pareil, les parents qu'on avait vus plusieurs fois, mais donc des parents séparés, (...) qui s'entendent pas, le papa qui est malade, qui est diabétique, dépendant (...) pour qui les moments de la journée sont plus ou moins faciles pour se déplacer (...) qui vivait très mal que la maman ait divorcé (...) et donc M était entre la maman, le papa, la maman qui gérait pas au niveau des écrans, le papa qui venait et qui était énervé, enfin, c'était une situation sociale assez difficile pour ce jeune » (Collège Camélia).
- Des familles en difficulté avec la situation de handicap qui tentent d'occulter le handicap :
« Alors voilà ils ont la convention lambda (...) et je mets avec la convention une lettre pour l'entreprise où je donne mes coordonnées et où je précise que le jeune bénéficie d'un dispositif Ulis. Cette lettre, certains parents l'enlèvent » (Collège Chèvrefeuille).

« C'est un élève (...) dont les parents (...) ont un peu du déni vis-à-vis du handicap, c'est-à-dire que s'il ne réussit pas, c'est qu'il travaille pas assez (...) les parents ne comprennent pas la notion du handicap (...) ont l'image du handicap qu'on avait il y 50 ans en France (...) c'est difficile dans cette famille parce qu'il a une sœur qui est au lycée qui carbure très bien et les parents associent (...) » « Ta sœur s'en sort très bien donc s'il y a un problème c'est que tu travailles pas assez » (Collège Camélia).

« Il y a des fois, c'est les familles aussi qui faut convaincre parce que y a des fois des familles qui sont dans le, dans un certain déni ou avec qui il faut faire un travail aussi. (...) Je pense que c'est difficile pour des parents d'admettre les difficultés d'un élève, de son enfant donc il y a un travail à faire là-dessus » (Collège Lavande)
- Des familles qui considèrent que « l'orientation ne sert à rien »
« C'est parce qu'on a aussi des familles qui sont pas du tout coopérantes et qui s'en fichent et donc on essaye tant qu'on peut, comme on peut, de les motiver, les élèves et tout ça, mais en fait, c'est très difficile de motiver des élèves quand vous avez des

parents qui sont pas du tout motivants, motivés et qui en fait, leur disent clairement « ça sert à rien », on lutte après ça aussi » (Collège Camélia).

« Le secteur justement de Espace Rural Environnement (...) c'était quelque chose que je voulais travailler avec le papa puisque D avait dit : « pourquoi pas ». Mais c'était la fameuse famille qui est pas venue pendant sept fois (...) Le papa lui dit clairement à son fils que l'année prochaine, il va rien faire (...) parce que le père a décidé qu'il n'allait plus à l'école et alors qu'il y avait quand même quelque chose dans les yeux de D. Pour lui, il était pas dans la posture de dire « Ah bah, je vais plus, c'est bon l'année prochaine c'est fini. » Le fait de venir au collège et qu'on lui parlait d'orientation et qu'on l'encourageait envers ça ou quoi, il avait quand même un espoir de. Mais après y'a des jours où il vient, il me dit : « Non, c'est bon, mon père a dit que je ferai rien ». Je pense que c'est difficile pour lui de se positionner aussi » (Collège Camélia).

Ainsi, l'appartenance des élèves ESH à des milieux sociaux défavorisés les expose encore davantage à un parcours scolaire plus difficile (Caraglio, 2017 ; Laidier, Michaudon et Prouchandy, 2020). Sur ce plan, le capital d'autochtonie (Kergoat, 2022) dont disposent les familles jouent un rôle considérable, notamment en ce qui concerne la recherche de stages au collège comme au lycée :

« Il y a des élèves qui arrivent à trouver des stages parce qu'ils connaissent quelqu'un ou quoi dans le domaine où ils ont envie de faire un stage (...) Pour certains élèves, c'est moi qui leur trouve les stages parce que je sais qu'ils sont pas du tout aidés par les familles » (Collège Camélia).

- Des familles qui soutiennent un projet « irréaliste ».
« Par exemple, la famille de M qui pourtant sont des gens très bien, j'avais un petit halluciné dans une équipe de suivi, je crois qu'il était en sixième ou en cinquième, on a dit « Bon M, tu penses déjà à une orientation ? », il a dit « Pilote d'avion. ». On a dit à ses parents « Et vous ? », « Ah bah pilote d'avion... ». On leur a dit « Ah, mais on ne vous demande pas ce que veut faire M, on vous demande ce que vous, on vous le verriez ? » et eux, ils ont dit « Mais nous on le suit dans ce truc » (Collège Lavande).

On rencontre cette posture parentale aussi bien au collège qu'au lycée professionnel :

« Là, par exemple, cet élève lorsqu'il est arrivé, il disait qu'il avait un niveau bac pro, il voyait pas ce qu'il faisait en CAP et surtout il voulait être médecin donc effectivement, il était difficile. (...) Il était difficile de travailler l'orientation, je suppose, en collège avec lui (...). C'est compliqué d'autant plus que la famille qui elle-même est en difficulté appuie tout ce que demande l'élève et lorsque je lui dis qu'il y a trop de dyspraxie pour faire un travail manuel, la famille le comprend pas » (Lycée Tilleul).

1.3. Au lycée professionnel, soutenir la mobilisation de l'élève en intégrant des contraintes de mise en accessibilité

Toute décision d'orientation ouvre sur un pari dont il n'est guère possible de prévoir l'issue. L'entrée au lycée ne met donc pas un terme à la question de la construction du projet d'orientation. Pour autant, selon certains coordonnateurs, elle implique un autre type



d'accompagnement et ouvre sur des possibilités plus limitées : « *C'est pas comme la troisième où on construit réellement l'orientation* » (Lycée Tilleul).

Deux cas de figure se présentent. Il peut s'agir pour les coordonnateurs de lycée professionnel soit d'organiser une réorientation pour les élèves dont le projet initial se révèle inadapté voire impossible au moment de leur arrivée au lycée professionnel, soit d'envisager une poursuite d'études une fois un premier diplôme obtenu.

1.3.1. Accompagner l'orientation définie à la fin du collège ou une réorientation au sein du lycée professionnel

Pour les coordonnateurs, il importe d'éviter au maximum « les mauvaises orientations ». Dans l'idéal, l'élève ESH qui entre au lycée devrait avoir construit un projet professionnel auquel il adhère et qui, en même temps, ne le place pas en situation de handicap du fait de son trouble. Or, compte tenu de l'importance du taux de pression qui s'exerce sur les affectations dont les élèves bénéficient, cette situation est loin d'être la plus répandue. Pour favoriser l'adhésion des élèves et préparer leur intégration dans le lycée dont ils font partis, les coordonnateurs des Ulis pro n'hésitent pas à collaborer avec leurs homologues de collège et à participer à l'orientation « pré-lycée » en proposant des « mini-stages » aux collégiens intéressés par une orientation dans leur établissement.

« Moi ce que je fais, au mois de mai/juin, je vais dans les collèges, les Ulis collèges, je vais discuter avec les enseignants et comme ça je vois les jeunes et puis ils peuvent me poser des questions. Et aussi c'est intéressant pour eux parce qu'ils voient, ils ont une tête de la personne qu'ils vont avoir l'année prochaine et ça peut les rassurer même des fois c'est rassurant pour eux. Bon, ça je le fais systématiquement » (Lycée Érable).

« Il y a les collèges qui inscrivent les élèves de troisième à des mini-stages pour connaître l'entreprise. Là, vous avez assisté à une visite parce que le collègue me dit « Houlala, j'ai pas eu le mini-stage, mais ça serait bien pour sécuriser. On fait ça. Il y a les journées portes ouvertes » (Lycée Tilleul).

Il s'agit de prévenir certaines difficultés susceptibles de survenir au lycée et de s'assurer de la mobilisation des élèves sur un projet qui a du sens pour eux. Deux cas de figure rendent ce travail nécessaire :

- des difficultés rencontrées par les élèves qui n'adhèrent pas à leur orientation ou qui n'ont pas de véritable projet.

« Cette année, ceux qui me pose le plus problèmes sont les élèves mésoorientés c'est-à-dire qu'ils sont ici et qui ont trop de dyspraxie pour être en cuisine, qui ont trop, qui ont pas du tout demandé ça, qui se plaisent pas » (Lycée Tilleul).

- des élèves pour lesquels le projet construit au collège se révèle irréaliste en raison de problèmes de sécurité ou des conditions de travail inadaptées au regard de la nature de leurs difficultés.

« J'y suis allé un peu en cours pour les élèves qui sont un peu dans le handicap, assez lents qui supportent pas trop de se faire un peu bousculer, c'est difficile, là parce que il faut que ça marne quand même (...). Il y en a qui craquent (...) Ils sont passés de cuisine en service pas parce que la cuisine ne leur plaisait pas, je pense que c'était les conditions de travail de la cuisine qui leur allaient pas et en

plus ces jeunes-là il valait mieux qu'ils restent pas en cuisine, ils auraient pas tenu » (Lycée Érabie).

Pour certains élèves, l'orientation envisagée au collège peut se révéler dans certaines situations impossibles et il convient d'accompagner la construction d'un nouveau projet d'orientation. C'est au coordonnateur Ulis d'accompagner une réorientation qui s'avère indispensable de préférence dans son établissement pour éviter la perte de la notification MDPH. En effet, *« quand on change de lycée, y a pas comme pour les 3^{èmes} une commission qui affecte sur les dispositifs Ulis donc souvent quand les élèves changent d'établissement il y a plus trop d'accompagnement Ulis ou alors ça se fait un petit peu parce que le coordo a vu qu'il y avait une notification (...) c'est pas forcément officiel »* (Lycée Tilleul).

Réaliser cette réorientation dans l'établissement permet aussi de trouver plus facilement des solutions au regard des places disponibles dans les formations envisageables :

« (...) réorienter des élèves en interne, non c'est plus facile de passer de cuisine à services ici » (Lycée Tilleul).

1.3.2. Accompagner une poursuite d'études

Comme l'implique la sortie du LP, certains coordonnateurs soulignent que la finalité de l'orientation consiste à préparer l'entrée dans la vie active des élèves qu'ils accompagnent :

« En Ulis et en lycée, nous alors essentiellement c'est l'insertion professionnelle quand tout va bien quand l'élève a choisi d'être cuisinier, serveur ou usineur ou dans le système numérique, c'est ensuite voir ce qui se passe, l'insertion professionnelle et ça on va le travailler très rapidement par les stages » (Lycée Tilleul).

Le paradoxe est pourtant que pour une majorité d'élèves, l'obtention du diplôme n'ouvre pas sur une entrée dans la vie active. Beaucoup souhaitent rester dans un établissement dans lequel ils se sentent bien et éviter le saut dans l'inconnu que représente la sortie du lycée (Capdevielle et al., 2024). De la même manière, pour accéder à la filière de leur choix, les élèves s'engagent souvent dans un parcours qui les conduit à vouloir poursuivre leurs études vers un autre diplôme :

« Ça se sont des élèves qui fonctionnent bien et le deuxième CAP c'est tout le temps quelque chose de confortable pour la famille qui n'ont pas envie que leur enfant rentre dans le milieu professionnel trop tôt et ils se plaisent ici, y a un espèce de confort qui fait qu'on va demander un deuxième CAP ou un CAP en alternance » (Lycée Tilleul).

L'enjeu porte moins pour les coordonnateurs sur une poursuite d'études parce que les élèves ont le niveau pour aller vers un diplôme de niveau supérieur, que sur le fait de les inscrire dans un nouveau projet de formation : à la sortie du CAP, les élèves n'ont souvent pas atteint la majorité civile, et il s'agit pour les coordonnateurs de ne pas les laisser sans solution alors qu'ils ne peuvent légalement pas travailler (Jacquot et Sabuco, 2024) :

« Ce qui est le plus difficile ce sont les troubles psychiques des élèves qui sont dans le déni du handicap et qui ont eu le CAP, par exemple, mais qui se sont pas mis en démarche d'être des travailleurs ou qui fuient en disant « Je vais faire un bac pro l'année prochaine », de toute façon, et qui sont pas accompagnés par un soin donc ça ce sont des élèves qui sont restés à la maison » (Lycée Tilleul).



Comme pour l'orientation en fin de 3ème, la possibilité de poursuivre ses études se heurte à nouveau aux taux de pression qui organisent l'accès aux filières de bac pro et CAP :

« En fait, le problème de l'orientation c'est que quand on a déjà un CAP, on passe en première si on fait une passerelle. Ça passe pas par Affelnet comme les troisième (...) c'est le chef d'établissement qui décide s'il a des places vacantes s'il prend l'élève ou pas. Ça signifie qu'il faut avoir des places vacantes en première donc il faut qu'il y ait des élèves qui se soient réorientés ou qui aient démissionné en seconde (...) Après il y en a qui font un second CAP donc c'est quand même pareil, c'est sur places vacantes aussi, on rentre sur la terminale du deuxième CAP, on le fait en un an » (Lycée Tilleul).

Cette situation contraint les possibilités de réorientation des élèves entre établissements :

« Alors, il nous est arrivé de réorienter par (...) réseau c'est-à-dire que les chefs d'établissement s'entendent pour dire « Bon, bah oui allez, j'ai une place en PSR [production et service en restauration (rapide, collective, cafétéria)], je vais la prendre » (Lycée Tilleul).

L'apprentissage peut apparaître dans certains cas comme la seule alternative possible sans qu'il soit forcément plus facile d'y accéder puisqu'il convient de trouver une entreprise susceptible d'envisager un contrat de travail.

« Fais d'abord un CAP et puis après tu verras. Si le CAP se passe bien, tu feras un bac pro mais en fait par la voie de l'apprentissage », parce que souvent quand on a un patron, il y a de la place au CFA, mais en voie scolaire c'est sur places vacantes (...) donc bien souvent après un premier CAP, c'est fini (...) Il y a la voie d'apprentissage, mais on sait que c'est quand même pas facile de trouver un patron et ils ont pas tous la maturité non plus d'aller en apprentissage, de faire ce parcours à la fois en entreprise, à la fois au CFA [Centre de Formation des Apprentis]» (Lycée Tilleul).

En définitive, la construction de ce nouveau projet se pose selon les mêmes termes qu'à la fin de la classe de troisième. Il s'agit d'envisager le réalisme des options envisagées et d'accompagner les élèves et leurs familles vers un champ de possibles qui reste limité.

« Il y a des enseignants qui se rendent pas compte. Il y a même une enseignante (...) qui lui avait fait regarder des trucs de BTS. (...) Les parents des fois ils se sont mis dans la tête que leurs gamins, ils allaient faire, mais bon, à un moment donné on les a aidés, ils sont arrivés à un truc, mais là ils sont arrivés au maximum de ce qu'ils pouvaient faire. Ils peuvent pas aller plus haut et ça c'est difficile à leur faire comprendre parce que y disent des fois « Vous vous rendez pas compte mon gamin maintenant il a un bac pro donc il peut continuer », mais non » (Lycée Érabie).

« Loin d'être l'expression d'un choix pour nombre d'élèves, l'orientation s'identifie à une distillation fractionnée, faite de renoncements, de résignation ou d'élimination différée » (Jellab, 2021, p.35). Qu'ils exercent au collège ou au lycée, les coordonnateurs Ulis jonglent, dans l'ordinaire de leur travail, entre les contraintes de l'offre de formation territoriale, les attentes des élèves et de familles aux prises avec des conditions de vie souvent défavorisées et les injonctions institutionnelles de la politique inclusive devenues paradoxales dans leur mise en œuvre au sein de l'établissement.

1.4. Les coordonnateurs Ulis : des praticiens réflexifs et critiques de « l'école inclusive »

S'approprier les prescriptions d'orientation implique pour les acteurs d'en examiner la pertinence (Bonasio et Veyrac, 2022) et ainsi d'identifier des obstacles possibles à leur mise en œuvre. Le rapport à l'orientation des coordonnateurs d'Ulis s'exprime sur un registre critique. L'expression « *c'est compliqué* » revient souvent dans leurs propos : elle renvoie non seulement aux difficultés habituelles que rencontrent les professeurs principaux avec l'orientation mais aussi aux complications accrues pour les élèves reconnus institutionnellement handicapés : « *C'est essentiellement les PP [professeurs principaux]. Avec enfin ils font ce qu'ils peuvent, ils font plutôt bien les choses hein, c'est pas le souci mais c'est un gros souci, l'orientation déjà pour les élèves ordinaires, alors pour les nôtres c'est encore pire* » (Collège Clématite).

L'obtention du diplôme et les aménagements des postes de travail n'aplanissent pas les obstacles dans la transition entre lycée et emploi. Ainsi, un coordonnateur remarque qu'« *après nos CAP, c'est souvent l'insertion professionnelle. Eh bah là (souffle) encore une fois même si ...quand c'est concret c'est compliqué* » (LP Châtaigner). Les coordonnateurs sont amenés à chercher des solutions lorsque les élèves n'ont pas obtenu l'affectation demandée ou que leur projet personnel a changé. Ces ajustements nécessaires se heurtent au principe de réalité des possibilités limitées du nombre d'élèves affectés dans une classe et/ou un établissement : « *moi j'ai essayé de réorienter des élèves, mais j'y arrive pas, quoi, les collègues n'ont pas de places, c'est compliqué, vraiment c'est compliqué* » (LP Tilleul).

Les dimensions critiques des analyses portent d'une part sur la structuration et le fonctionnement institutionnels et, d'autre part, sur les pratiques professionnelles des acteurs de l'orientation. Les adverbes (quand même, très, mais, difficilement, malheureusement), les formes concessives (même si), certains adjectifs (pire, bloquant, négative) et l'expression d'affects (calvaire, peau de chagrin) marquent les positions des énonciateurs dans ce registre qui fait apparaître des polémiques sur le statut de handicap, la question de l'équité ou celle du nombre de places ou de dispositifs pour les élèves en situation de handicap.

Le manque de place pour les élèves en situation de handicap est associé à des affects douloureux pour les professionnels pour qui « *c'est un calvaire* » (Collège Glycine). Les coordonnateurs signalent « *les erreurs d'orientation* » considérées comme des inadéquations voire une incompatibilité entre la filière et le métier choisis et le « *trouble qui vraiment est bloquant* » (LP Châtaigner). Cette disjonction entre projet professionnel et potentialités de l'élève est source de tensions professionnelles chez l'enseignant. C'est le cas pour un élève désigné comme « *très, très, très, très, très dyscalculique, qui est très, très dysphasique* » qui est fortement intéressé par le commerce. Le coordonnateur s'est trouvé pris dans une situation de malaise, convaincu que ce métier lui est inaccessible et résolu à ne pas le dire à l'élève de façon trop frontale : « *donc pour faire du commerce c'est quand même pas très simple, mais je peux pas lui rentrer dedans en lui disant « Tu feras jamais de commerce », c'est compliqué* » (Collège Jasmin). Les difficultés à opérationnaliser l'école inclusive à travers ce « dispositif ambigu par nature » (Lansade, 2015, p. 100) qu'est l'Ulis ne relèvent pas uniquement des organisations et des institutions mais des personnes elles-mêmes chargées de mettre en œuvre l'orientation des élèves en situation de handicap. Des

coordonnateurs mettent en cause leurs collègues qui « *ne sont pas suffisamment connaisseurs, finalement des voies professionnelles qu'on peut imaginer pour les élèves* » (Lycée Peuplier). Dans leurs propres pratiques, les enseignants d'Ulis reconnaissent le manque de temps consacré à « *travailler l'orientation aussi. C'est peau de chagrin, c'est compliqué* » (Collège Jasmin). Ils rapportent des situations d'impuissance qui marquent leurs pratiques au point de considérer qu'« *on se bat un peu contre des moulins à vent* ». Le travail d'orientation peut leur paraître vain lorsqu'ils sont aux prises avec des représentations des filières professionnelles « *très négatives, très, très négatives* ». Ce travail s'adresse aux élèves et aussi aux « *parents parce que sinon ça sert à rien* » (Collège Jasmin). Ces ressentis d'inutilité se doublent parfois de déception et de découragement lorsque l'insertion professionnelle se solde par un échec malgré le travail collectif accompli qui avait conduit une élève à trouver un emploi : « *j'ai une jeune qui est partie et malheureusement, elle a cassé son contrat (souffle) c'est dommage parce qu'on avait beaucoup travaillé, on s'était vachement investi autant les PP que moi, autant le chef des travaux* » (Lycée Érable). Dans un autre établissement, une coordonnatrice dit se sentir « *quelquefois un petit peu seule. Ça c'est quand même un obstacle* » (Collège Chèvrefeuille). Les professeurs principaux sont identifiés comme « *sensibilisés* » mais « *ils délèguent beaucoup* ». Cette délégation est bien loin de l'idéal du travail collectif inter-métiers (Thomazet et Merini, 2014 ; Allenbach et al., 2021).

2. Au collège : des coordonnateurs Ulis entre logique des places et logique des parcours

Nous nous centrons dans les lignes qui suivent sur les coordonnateurs rencontrés dans les 7 collèges de l'enquête. À l'instar de ce qui a été analysé du point de vue des chefs d'établissements (chapitre 5), nous organisons notre propos en l'ancrant dans une logique d'appariement entre établissements (publics ou privés, urbains ou ruraux, situés en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) ou en centre-ville). Nous présentons les portraits de chacun des coordonnateurs, suivis d'une mise en perspective de leurs conceptions de l'orientation, de leurs visions de l'inclusion et du regard qu'ils portent sur le handicap.

2.1. Collèges urbains REP+ : Camélia, Glycine et Hortensia

2.1.1. Portraits des trois coordonnateurs Ulis des collèges urbains

La coordonnatrice Ulis du collège urbain Camélia est une enseignante spécialisée « *chevronnée* » qui connaît très bien le 1^{er} degré et l'enseignement spécialisé. Elle a opéré une spécialisation précoce en raison d'une sensibilité pour les dispositifs adaptés. Elle a passé le concours d'enseignante en 2006-2007 et a « *fait très peu d'enseignement dit ordinaire* ». Elle a exercé plusieurs années en SEGPA, en EREA (Établissements Régionaux d'Enseignement Adapté) (au sein de la MLDS (Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire) et même en prison (pour adultes). Elle a ensuite travaillé en CEF (Centre Éducatif Fermé) dans une autre académie. De retour dans son académie d'origine, elle a passé le CAPPEI (Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive) avant d'être coordonnatrice Ulis. Elle est arrivée en même temps que la chef d'établissement et connaît le collège car elle y a travaillé en tant que directrice de SEGPA. Ses expériences diversifiées renforcent sa compréhension des besoins variés des élèves en difficulté.

Le coordonnateur Ulis du collège urbain Glycine, âgé de 44 ans, exerce cette fonction depuis 11 ans. Il se distingue par un parcours professionnel diversifié. Il a une formation en sociologie et développement social, il est titulaire d'une maîtrise en sociologie du développement local. Après l'obtention du concours de Professeur des Écoles, il a exercé en maternelle dans une autre région. De retour dans sa région d'origine, il a effectué des remplacements pendant deux ans en maternelle puis en 2010, il a accepté un poste de coordonnateur Ulis dans le collège Glycine (au moment de l'ouverture du dispositif) : *« J'ai été affecté d'office et il a fallu tout créer »*. Cette transition marque le début de son implication dans l'éducation inclusive. Il a enrichi son expertise par des formations complémentaires. Il a passé le 2CA-SH (certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le second degré) et se forme sur les outils numériques et suit des MOOC [Massive Open Online Courses]. Son investissement dans les outils numériques et pédagogiques innovants reflète son souci d'adapter ses méthodes aux besoins spécifiques des élèves.

Ses débuts dans le collège ont été très compliqués, les résistances institutionnelles étant fortes : *« par rapport aux collègues, au chef d'établissement aussi (...) j'ai passé deux ans difficiles »*. Il révèle que personne ne voulait du dispositif Ulis dans l'établissement : *« ils voulaient pas du dispositif, c'était il y a dix ans donc très mauvaise réputation (...) de l'inclusion, du travail que ça représentait en plus »*.

La vision de l'inclusion dans l'établissement était « archaïque » au moment de son arrivée et le chef d'établissement de l'époque était peu convaincu par l'inclusion : *« on m'a mis en garde, voilà, l'inclusion (...) comme on peut imaginer le plus pire c'est-à-dire musique et en dessin et encore et en EPS, encore l'EPS, fallait que je justifie le fait qu'un gamin dyslexique sait très bien courir, enfin voilà c'était du grand n'importe quoi »*. Ce fût d'autant plus difficile de se faire accepter, qu'il venait du 1^{er} degré : *« enfin moi qui arrivais en plus du premier degré, voilà, on m'a imposé, (...) on arrive dans un collège, (...) on perd nos repères et puis notre identité un peu professionnelle (...) »*. Progressivement, en 10 ans, les mentalités ont évolué et il y a désormais des *« profs qui parlent de différenciation (...) ce sont des choses que jamais j'aurai entendues y a dix ans, c'est incroyable »*. Il est parvenu à asseoir une place auprès de ces collègues, grâce notamment au nouveau proviseur : *« qui légitime le dispositif et qui lance les politiques inclusives »*.

La coordonnatrice Ulis du collège urbain Hortensia a 40 ans. Elle a une expérience diversifiée et des formations spécialisées. Dès 2004, elle a été professeur des écoles. Durant 4 années, elle a ensuite été remplaçante avant de passer le CAPPEI adossé au master MIPBP (Métiers de l'Intervention auprès des Publics à Besoins Particuliers) qui s'appelle MEI (Métiers de l'École Inclusive) maintenant : *« c'était un choix de quitter la classe pour justement ouvrir sur d'autres niveaux que j'avais pas vus et j'avais demandé à être sur les remplacements de formations de CAPA-SH [Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier degré] donc j'ai côtoyé l'Ulis école et collège comme ça en étant remplaçante, j'ai fait ça trois ans avant de dire « ça y est c'est mon tour, je veux le passer »*. Elle valorise la spécialisation et la prise de recul pour redonner du sens à son métier : *« le départ en formation, c'était vraiment chouette de prendre du recul sur le métier d'enseignant et d'autant plus de le spécialiser »*. Elle justifie son choix pour le dispositif Ulis ainsi : *« ça s'est présenté comme ça parce que les postes sur lesquels j'ai remplacé c'était de l'Ulis. Peut-être que si on m'avait proposé de la SEGPA ou de l'IME, j'aurais peut-être fait ça, je sais pas »*.

(souriant), ça m'a plus en tout cas, j'ai retrouvé du sens à mon métier. Elle souligne le soutien que le chef d'établissement apporte au dispositif Ulis et la (re)connaissance de ce dernier dans le collège et travaille en concertation avec les autres professionnels du collège. Elle insiste sur sa place et ce qui est porté dans l'établissement par l'équipe pédagogique comme « une des valeurs (...) c'est le fait que les élèves ce sont leurs élèves. Moi, je suis là en plus, je suis un soutien, je suis un appui ».

2.1.2. Conceptions de l'orientation, visions de l'inclusion et rapport au handicap des trois coordonnateurs Ulis des collèges urbains REP +

La coordonnatrice Ulis du collège urbain Camélia met l'accent sur une orientation préparée dès la 5^{ème} pour construire un projet d'avenir à long terme : *« l'orientation, en fait, elle se prépare pas qu'en 3^{ème}, elle se prépare au collège, on peut considérer qu'on commence à parler d'orientation de métiers à partir de la 5^{ème} »*. Les stages, abordés dès la 4^{ème}, permettent aux élèves de découvrir le monde professionnel et d'affiner leur projet en troisième. L'orientation est envisagée selon les capacités, les ambitions, et les contextes spécifiques des élèves : *« Il y a des élèves qui sont beaucoup trop ambitieux par rapport à leurs capacités, des fois (...) qui n'ont pas la culture du lycée donc on leur explique les voies d'orientation, après les familles de métiers, y a tellement de choses, c'est tellement vaste (...) donc ça nécessite beaucoup d'échanges pour les familles et les élèves (...) »*. Il peut aussi y avoir des situations où ce sont les familles qui demandent *« des choses trop ambitieuses par rapport à l'enfant »* au moment des vœux d'orientation post 3^{ème} et dans ce cas, l'établissement émet un avis défavorable et un dialogue étroit se met en place avec les familles pour expliquer les raisons de cette décision et *« faire en sorte qu'on se mette d'accord pour le bien de l'élève et pour sa réussite sur ces choix futurs »*.

Dans un contexte de REP+, beaucoup de temps est consacré aux échanges avec les familles, en 3^{ème} car *« il y a énormément de papiers, de démarches (...) ce qui fait qu'on a vraiment beaucoup de contacts avec les familles (...) d'autant plus en REP+, beaucoup de contacts téléphones ou de rendez-vous physiques parce que les papiers sont pas forcément compris ou y a des démarches qui sont assez complexes »*. Cette implication dans la relation avec les familles montre une volonté de réduire les inégalités sociales dans cet établissement : cette coordonnatrice joue le rôle de médiatrice pour accompagner les familles parfois démunies face aux enjeux qui entourent l'orientation de leur enfant et la complexité structurelle et institutionnelle dans laquelle ils sont placés. Ces situations viennent complexifier ses missions. Elle doit également composer avec certains collègues professeurs avec lesquels *« c'est vraiment une guerre de tous les jours »* pour que ses élèves bénéficient de l'enseignement en classe de référence : *« il faut être dans la co-construction »*.

Elle souligne la nécessité de s'adapter aux profils variés des élèves pour personnaliser les projets d'orientation. Certains sont orientés vers un CAP ou un BAC Pro, mais pour d'autres le milieu protégé reste une possibilité *« qui existe (...) parce qu'ils ont des handicaps tellement différents et des profils tellement différents qu'on adapte le projet à leurs capacités, aux souhaits des familles »*. L'implication des familles est essentielle bien que parfois compliquée : les élèves issus de familles éloignées de l'école nécessitent un accompagnement renforcé et ce n'est pas toujours évident : *« alors ça marche pour les élèves qui sont assidus et pour qui on a des familles partenaires »*.

La mobilité en contexte urbain REP+, tout comme en milieu rural, représente un frein pour de nombreuses familles et ces contraintes limitent les choix de formation : *« (...) nous on a*



des élèves ici qui ne se représentent pas, par exemple, le centre-ville de la ville. Ils ne connaissent que (...) la zone des quartiers où ils sont ». Par ailleurs, elle évoque le poids de certains stéréotypes, qui limitent parfois l'ouverture des élèves à d'autres possibles : « quand je parle des stéréotypes de genre (...) être dans la coiffure (...) dans l'esthétique, c'est toujours associé à un travail de femme, la mécanique, la carrosserie, c'est l'homme, voilà, on est dans des choses comme ça. On essaye de travailler (...) sur les contres stéréotypes (...) ». Dans ce contexte, elle valorise les partenariats pour élargir les opportunités de ses élèves : « grâce à une plateforme qui s'appelle JobIRL où y a des places qui sont réservées pour les élèves de collège REP et REP+ ». Ces ressources permettent à certains élèves d'accéder à des stages de qualité, parfois inaccessibles autrement. Cette coordonnatrice prône une inclusion différenciée, ajustée aux besoins et capacités des élèves « en fonction de leurs niveaux de compétences (...) il y a des élèves qui sont très, très inclus et d'autres très peu, ça, ça dépend du profil des élèves ». Elle insiste sur le rôle des classes de référence pour développer un sentiment d'appartenance et favoriser leur socialisation et leur épanouissement. Tous les élèves « ont une classe de référence (...) c'est important pour eux qu'ils aient ce sentiment d'appartenance à une classe et justement le rôle pour la vie sociale, les relations avec les autres (...) ».

Elle porte un regard nuancé sur le handicap. Cette coordonnatrice adopte une approche déstigmatisante, afin de favoriser une meilleure acceptation par les élèves et leurs familles : « Il y a un gros travail sur la notion du handicap (...) car il est vrai que « ça peut renvoyer de choses des fois, notamment à des élèves qui refusent l'Ulis ». Ce refus d'être identifié au handicap souligne l'importance d'un accompagnement individualisé pour travailler sur l'acceptation de soi mais aussi l'acceptation par les familles, parfois envahies par des représentations du handicap orientées et ancrées culturellement. Elle insiste sur la nécessité de guider ces élèves dans l'acquisition de leur autonomie et de convaincre notamment les AESH (accompagnants des élèves en situation de handicap) de son bien-fondé : « on est toujours dans un équilibre de, j'accompagne, je compense, mais j'autonomise aussi ». Elle critique les insuffisances des dispositifs existants et les limites des prescriptions inclusives. L'absence de continuité dans les dispositifs Ulis au lycée complique les parcours de certains élèves. Elle regrette également les contraintes administratives avec des règles qui changent parfois en cours d'année, ce qui peut générer de l'instabilité pour les élèves et les familles. Enfin, elle déplore les inégalités dans certaines procédures d'accès aux formations professionnelles, comme le fait que les élèves du dispositif Ulis ne puissent pas bénéficier de places réservées en CAP, contrairement aux élèves de SEGPA (grâce à la bonification de points), ce qui aggrave les inégalités face à l'orientation.

Le coordonnateur Ulis du collège Glycine place l'élève au cœur du processus d'orientation, en valorisant son rôle d'acteur principal : « l'orientation, pour moi ça vient d'eux, c'est eux le premier acteur donc ». Le même processus d'évaluation par compétences est mis en place pour tous les élèves. Il aurait un effet favorable sur les demandes d'orientation et permettrait aux élèves de se projeter vers certaines orientations qui pourraient les bloquer si c'était évalué par notes. Il s'agit d'une démarche personnalisée et progressive, axée sur les capacités des élèves et leurs aspirations tout en tenant compte de certaines réalités : « orienter c'est essayer de les emmener dans un domaine où ils vont pouvoir s'épanouir et qui leur corresponde, pas quelque chose que je leur impose, qui est a minima choisi par eux ». Il met l'accent ici sur le sentiment de libre-arbitre. Il commence à parler d'orientation dès la



6^{ème} pour avoir 4 ans « *pour construire un projet* » avec les élèves. Dès l'entrée en 6^{ème}, il admet « *casser les rêves* » en partant du principe de réalité : « *on part de là, on essaye... alors je fais pas table rase de leur envie, mais (...) Par rapport à l'expérience que j'ai aussi, je veux pas leur vendre du rêve (...)* ». Il souligne pour autant que c'est compliqué d'agir ainsi : « *(...) il faut leur dire qu'ils seront pas pilotes d'avion, ils seront pas infirmières (...) et qu'on va essayer de construire un projet qui correspond pour l'instant à ce qu'ils sont, où ils vont pouvoir s'épanouir (...)* ». Il insiste sur l'importance de ne pas « *donner de faux espoirs aux élèves* » et évoque la justesse de ce qui est dit aux élèves. Il mentionne l'évolution de l'orientation sur ces dernières années, la logique « *une place quelque part* » ayant cédé la place à une logique d'adéquation avec le profil de l'élève et ses vœux.

Les stages sont essentiels pour confronter les élèves à la réalité professionnelle, ouvrir des perspectives et renforcer leur capacité à faire des choix éclairés. Il distingue les moments « *institutionnels* » comme les ESS, qualifiées de « *grande messe pour dire voilà où on en est. Voilà ce que tu vas faire, ce qu'on va demander pour l'année prochaine, mais c'est pas, sur l'orientation* » et l'ordinaire de l'accompagnement où la psyEN joue un rôle important : « *C'est une manière d'officialiser, d'institutionnaliser, mais le travail et les décisions, ça se passe en dehors de l'ESS* ». Il souligne le « *contrat de confiance* » qu'il passe avec les élèves du dispositif Ulis « *ils ont confiance en moi, ils savent que je triche pas avec eux* », mais aussi avec les familles. Pour autant, il faut parvenir à maîtriser le risque de faux-semblant qui entoure l'entrée en voie générale : « *le problème c'est souvent quand on a une évaluation positive, elle est bienveillante, les parents pensent que ça ouvre les portes, notamment du général* ». Le dispositif Ulis permettrait de limiter les orientations erronées d'élèves ESH vers la voie générale. Par ailleurs, certains parents ne veulent pas entendre parler de filières professionnelles, en raison d'un vécu personnel qui ressurgit et dans ce cas, il faut déconstruire les préjugés : « *(...) peut-être que vous avez une mauvaise expérience en bac pro, mais ça a changé, mais c'est ce qu'il est capable de faire, il y trouvera sa place* ». Il explique cette situation par la présence importante de populations « *ouvrières, (...) qui ont fait beaucoup de CAP, de bac pro et qui ont un rapport avec l'école qui a été compliqué pour beaucoup, (...) et alors quand les élèves en plus ont des troubles qui relèvent du champ du handicap, ils ont en plus une inquiétude par rapport à l'avenir* ».

Il souligne les obstacles institutionnels, notamment en termes de discrimination implicite : « *Ils n'ont pas de places, ils n'ont pas de places réservées alors que sur des CAP y a des places qui sont réservées aux élèves SEGPA et ils ont une bonification* ». Il est dans ce cas contraint de justifier pour quelles raisons « *leur handicap peut empêcher la formation, peut être un frein à leur réussite* ». Cette procédure lui apparaît injuste et réductrice car réservée au handicap physique. À cet endroit, il critique la lecture adaptative du handicap qui réduit trop souvent la réponse à l'accessibilité physique. Il se bat alors pour l'accès à la bonification des élèves du dispositif Ulis, cette absence de bonification constituant pour lui une inégalité de traitement qui complique leur orientation. Dans ce cadre, il déploie certaines stratégies pour contourner ces obstacles : « *Nous, c'est un vrai parcours du combattant pour avoir des bonifications et les aider donc on essaye de jouer avec les outils qu'on a qui sont, alors monter des notes et de valoriser énormément leurs compétences et de les évaluer sur les attendus* ». Il admet aussi que suite à une mauvaise expérience passée, concernant les vœux d'orientation de deux élèves sur Affelnet³⁵, il ne mentionne plus le dispositif Ulis : « *il y avait un code qu'on rentrait, qu'on n'était même pas obligé de rentrer qui montrait que c'était un*

³⁵ Il s'agit de la plateforme d'affectation des élèves de troisième pour leur orientation vers les lycées, permettant de formuler jusqu'à 10 vœux.

dispositif Ulis et moi y'a une année où on l'a rentré et (...) c'est l'année où les deux filles n'ont pas eu l'orientation et j'ai demandé à notre secrétaire de ne plus jamais l'indiquer ».

Par ailleurs, il signale le manque d'offres de formation au niveau local, contraignant des familles à faire une heure de route. De la même façon, les élèves du dispositif Ulis sont confrontés aux mêmes difficultés que les autres élèves en ce qui concerne le choix des lieux de stages (limitation du choix aux commerces du quartier, localisme des familles...).

Pour les élèves qui envisagent d'aller en Bac pro, il insiste sur l'importance du prestige social pour alimenter le désir de projection vers cette voie professionnelle et dans ce cas il les envoie dans un autre LP que celui du quartier : *« enfin ceux qui ont vraiment cette envie-là (...) y a quand même un côté qu'est plus prestigieux, (...) qui les met en valeur quand ils vont là-bas »*. Tandis que l'AESH s'inquiète d'un risque possible de stigmatisation, ce coordonnateur Ulis voit dans la possibilité de les envoyer vers ce LP une ouverture vers un ailleurs, un autre milieu et un autre quartier, de *« s'ouvrir à d'autres choses (...) c'est aussi une richesse »*. Il insiste ainsi sur le contexte social du handicap : *« aller voir ailleurs »* permettrait de dépasser le stigmate (ou le sentiment d'être stigmatisé) et d'accéder à d'autres ressources.

Pour lui, l'inclusion est un droit fondamental, dont il a fait l'expérience avant d'être coordonnateur Ulis : *« en maternelle on a, enfin, je dirai que l'inclusion (...) c'est quelque chose de courant »* ; *« pour moi voilà c'est quelque chose qui est plus que naturel et en fait on se rend compte, après c'est une autre réalité »*. Dans son établissement, il est parvenu à un dispositif qui fonctionne *« avec pour la grande majorité de mes élèves, entre 70 et 80 % du temps en inclusion »*. Cela permet aux élèves de se confronter à l'environnement et d'apprendre à compenser pour dépasser leurs difficultés. Lorsqu'ils ne sont pas dans leur classe, il les prépare et fait *« plus de remédiation ou de travail en amont c'est-à-dire, je reçois les cours avant, on aborde les notions et après une fois qu'ils sont en classe, ils sont rassurés, ils ont déjà vu »*. Il favorise ainsi un équilibre entre inclusion et remédiation pour rassurer les élèves et leur permettre de progresser. Il valorise le rôle de l'AESH essentielle à la stabilité du dispositif Ulis : *« je peux être absent quinze jours, je sais que tout va tourner parce qu'elle a les compétences pour, elle a l'approche avec les élèves »*. Il adopte une vision pragmatique de l'inclusion, adaptée aux capacités des élèves. Il dénonce par ailleurs certaines incohérences dans les politiques inclusives, notamment en ce qui concerne l'orientation vers l'IME ou l'IMPro (Institut Médico-PROfessionnel), véritable parcours du combattant pour les familles : *« Pour avoir accès à l'IMPro faut déjà être dans un IME sinon ils n'y ont pas accès. (...) c'est un calvaire, (...) pour rentrer dans un IME, il faut que les parents s'y prennent très tôt et ce qui y a c'est que c'est tellement connoté que, c'est un cheminement, une préparation qui est très importante et ça, c'est notre assistante sociale qui le travaille beaucoup »*.

Il défend une vision sociale et contextualisée du handicap. Pour lui, le handicap n'est pas dissociable de la problématique sociale et constitue une vulnérabilité parmi d'autres, souvent amplifiée par des conditions socio-économiques défavorables. Il travaille à faire accepter leur situation aux élèves et à leurs familles, en parlant plutôt de difficultés handicapantes. Il valorise les capacités de ses élèves pour leur redonner confiance car *« dès qu'on leur fait confiance ils s'investissent »*. Dans ce contexte, le coordonnateur Ulis accompagne et *« éduque »* au franchissement de la difficulté.

Pour la coordonnatrice Ulis du collège urbain Hortensia, les processus d'orientation sont les mêmes pour les élèves « ordinaires » et les élèves du dispositif Ulis, bien que ces derniers



bénéficient d'aménagements spécifiques : « *Je pense que c'est pas plus spécifique que pour les autres élèves de 3^{ème}* ». Elle estime que les obstacles rencontrés sont les mêmes pour tous les élèves : prendre conscience de ses limites, sortir des schémas familiaux, se projeter, ne pas avoir peur des déplacements. Elle précise : « *avec les élèves que j'ai eus jusqu'à maintenant, j'ai pas ressenti plus de difficultés qu'avec des élèves qui auraient des demandes particulières* » ; « *ils ont tout comme tout le monde et après ils ont le petit bonus en plus du dispositif* ». L'objectif pour elle est de traiter les élèves du dispositif Ulis comme les autres, tout en prenant en compte leur rythme : « *C'est l'avantage du regroupement, c'est qu'on est plus au rythme, au rythme de l'élève* ».

L'orientation semble dépasser le simple choix scolaire et s'inscrit dans un projet global d'avenir qui se construit sur un temps long : « (...) *pour moi orienter c'est travailler avec l'élève son projet d'après collègue, mais pas seulement en terme juste de scolarité, c'est vraiment en termes de projet, de métier, de projection* ». Dès leur entrée dans le dispositif Ulis, elle reprend avec les élèves ce qui concerne les filières mais surtout engage un travail autour « *de ce qui est handicapant* », « *en quoi leurs difficultés sont handicapantes dans les études* » pour qu'opère une prise de conscience et qu'ils puissent prendre « *appui sur les outils qui les rendent autonomes et qu'on puisse discuter franchement de ce qui est possible ou pas, de ce qui est envisageable ou pas* ». Elle insiste sur le réalisme où tout n'est pas possible pour ces élèves et qu'il faut dans ce cas être conscient de ses capacités.

Elle définit l'éducation à l'orientation comme un processus en quatre étapes : se connaître, comprendre l'environnement professionnel, envisager les perspectives à court terme, et approfondir les filières. Elle mise sur les stages, moments attendus par les élèves pour se projeter et affiner les choix : « *je me connais, je vois ce que je peux faire, ce qui me plaît et surtout ce que je n'accepterai pas* » et considère qu'à partir du moment « *où ils sont conscients aussi de ce qui, ce qui les handicape à l'école* », ça fonctionne. Elle insiste aussi sur l'importance de responsabiliser les élèves du dispositif Ulis pour leur futur métier.

Dans la collaboration avec les familles, elle insiste sur la nécessité de « *les rendre responsables* ». Elle aide quand c'est nécessaire, elle donne les informations mais « *n'est pas là pour assister* ». Pour toutes les démarches, « *ça reste de leurs responsabilités* ». Parfois, un travail doit être fait auprès des parents pour déconstruire leurs représentations négatives du lycée professionnel (dans les ESS pour les élèves du dispositif Ulis), en les associant aux orientations concertées.

La coordonnatrice regrette que le dispositif Ulis ne soit pas pleinement intégré dans le quotidien scolaire, attribuant cela à une « méconnaissance » ou une « résistance » au sein de l'établissement. Elle revendique le fait de pouvoir faire du co-enseignement, ce qui lui est interdit pour l'instant : « *Le fait de m'interdire de faire du co-enseignement c'est un bâton clair et net dans mes missions de coordo* ». Selon elle, pouvoir enseigner dans la classe de référence, « *c'est rendre accessible pour tous* » et donc être « *en plein dans l'école inclusive quand on fait ça* ». Elle critique aussi une vision de l'inclusion erronée, dans le discours des chefs d'établissement, qui peut faire obstacle à certaines pratiques : « *Donc ils parlent d'élèves inclus alors que pour eux ils sont complètement scolarisés* » « *Oui alors en inclusion...* », « *Ils sont pas inclus là, ils sont chez toi donc ils sont scolarisés chez toi (...) voilà y a ce petit décalage après à reprendre* ». Il est fondamental de présenter les élèves du dispositif Ulis comme faisant partie de la classe et non pas comme étant simplement « inclus ». « *C'est plus facile quand tout le monde va dans le même sens* », pour porter « *la valeur de l'école inclusive* ». Au sujet de la présence du dispositif Ulis dans l'établissement, tout est affaire de point de vue : « *si c'est pris comme un moyen pour accompagner c'est tout bénéf.*

Si c'est pris comme un handicap d'avoir une section handicapée dans son établissement, je grossis volontairement le trait on est d'accord, voilà ».

Même si elle souligne que « *le mot handicap, ils l'entendent* », certains élèves ne l'acceptent pas ou ne l'intègrent pas forcément. Elle tourne les choses en parlant alors de « *difficultés qui sont handicapantes* » pour les déstigmatiser.

Pour elle, le handicap est une caractéristique personnelle que les élèves doivent apprendre à gérer : on est du côté d'une approche singulariste du handicap où une partie de son travail est orientée sur les limitations liées au handicap. Elle soutient une responsabilisation des élèves par rapport à leur handicap (faire le choix de l'annoncer ou non sur le lieu de stage, à un employeur...), ne pas faire à leur place s'ils ont oublié une démarche (inscription au DNB Pro [Diplôme National du Brevet - Série professionnelle]). Elle valorise le désétayage progressif, pour les amener à se rapprocher de la norme : « *à un moment, faut désétayer. Y a un passage, au moment du dispositif, ils vont être très accompagnés puis au fur et à mesure qu'on va rapprocher de la 3^{ème}, de moins en moins (...)* ».

Enfin, elle critique vivement les inégalités entre dispositifs, notamment l'absence de bonifications pour les élèves soutenus par une Ulis, contrairement à ceux étant en SEGPA : « *(...) en SEGPA, eux, ils ont des places réservées, les élèves d'Ulis ils sont traités à la moulinette comme tout le monde* ». Il déplore également les critères inégaux dans Affelnet où « *le médical prend le dessus sur la limitation pédagogique* ».

2.2. Collèges ruraux de Clématite et Lavande

2.2.1. Portraits des deux coordonnateurs Ulis des deux collèges ruraux

Le coordonnateur Ulis du collège rural Clématite exerce cette fonction depuis trois ans. Il travaille dans l'enseignement spécialisé depuis 17 ans. Il est titulaire d'un Master 2 MASH (Mathématiques Appliquées aux Sciences Humaines), mais aussi des certifications CAPSAIS [Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires] option D et F. Il a une expérience professionnelle très diversifiée, ayant exercé notamment en IME et en UPI (pendant 6 ans). Il a aussi dirigé une SEGPA en Nouvelle-Calédonie. Il est actuellement en Master 2 et s'implique au sein d'un centre organisateur du service national universel (SNU). Il est responsable du séjour de cohésion qui accueille des élèves de 2^{nde} : « *Moi je m'occupe d'un séjour de cohésion qui dure douze jours [...] dans lequel on reçoit éventuellement des gamins handicapés et déficients mentaux* ». En termes d'engagement et de vision de son rôle, ce coordonnateur semble construire un accompagnement sur mesure pour chaque élève notifié Ulis, en collaboration étroite avec les familles mais aussi les acteurs médico-sociaux. Son approche se caractérise par une forte personnalisation, avec par exemple des réunions au SESSAD (Service d'éducation spéciale et de soins à domicile) ou avec les familles pour des orientations ajustées : « *... on individualise vraiment (...) Enfin on s'investit d'une manière un peu différente. Vraiment faire du cas par cas (...)* ». Ce qui est important pour lui, c'est que les élèves accompagnés par le dispositif Ulis « *aient un début de connaissance d'un milieu pré-professionnel* ». Pour ce faire, il organise des stages dès la 4^{ème} pour qu'ils « *s'approprient leur orientation scolaire* » et « *que ça vienne d'eux, plutôt que ce soit (lui) qui leur propose telle ou telle filière sans qu'ils les connaissent* ». Selon lui, l'objectif de ces stages vise à « *renforcer un peu leurs envies pré-professionnelles (...), et ça va nous permettre, avec les parents, de voir ce qui peut être envisagé* ».

La coordonnatrice Ulis du collège rural Lavande a débuté comme professeur des écoles en milieu ordinaire il y a 14 ans avant de devenir coordonnatrice Ulis. Elle exerce ses fonctions depuis 8 ans dans ce collège, et y est arrivée au moment de la création du dispositif. Elle a obtenu un CAPA-SH option F et a ensuite validé un CAPA-SH option D. Elle a postulé pour un poste d'enseignante référente de scolarisation et quittera le collège à la rentrée prochaine. Elle dispose d'une formation solide et diversifiée, avec une spécialisation dans l'accompagnement des élèves ESH, ce qui lui permet de comprendre les réalités éducatives et sociales des élèves qu'elle accompagne (elle a fait de nombreux stages avec des publics handicapés). La création de ce poste illustre son rôle majeur dans la mise en œuvre du dispositif Ulis au sein du collège. Elle a accompagné l'évolution du dispositif, passant de quelques élèves à une quinzaine : *« Quand j'ai commencé à en avoir quinze, seize toute seule, [...] j'ai commencé un peu à crier au secours à l'inspecteur. »*.

Son expertise pédagogique est adaptée à un bassin territorial complexe : ce collège se trouve dans une zone rurale et montagnarde, socialement défavorisée, ce qui complique et contraint parfois l'orientation : *« Malgré le fait que ce soit assez populaire, le collège met vraiment des choses en place pour, autour de l'élève (...) pour essayer de les ouvrir aussi culturellement parce qu'on est quand même retirés géographiquement, donc y a pas mal de choses au niveau culture »*. Elle travaille également avec des élèves ayant des besoins variés (qui bénéficient de PPS [Projet Personnalisé de Scolarisation] ou de PAP [Plan d'Accompagnement Personnalisé], et sont parfois accompagnés d'AESH), incluant des handicaps cognitifs, des troubles du spectre autistique et des difficultés d'apprentissage. Elle s'implique aussi auprès des élèves allophones (il n'y a pas de dispositif UPE2A [Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants]) en leur proposant des cours de FLS (Français Langue Seconde) pour lesquels elle a une certification.

2.2.2. Conceptions de l'orientation, visions de l'inclusion et rapport au handicap des deux coordonnateurs Ulis des deux collèges ruraux

Le coordonnateur Ulis du collège rural Clématite perçoit l'orientation comme un processus complexe, souvent inadapté, surtout pour les élèves soutenus par une Ulis. Il insiste sur les limites institutionnelles du système actuel : *« Je suis pas sûr qu'il y ait beaucoup d'atouts [dans cet établissement] dans l'orientation scolaire »*. Il critique le manque de coordination entre acteurs et l'absence de réunions de bassin, limitant la sécurisation des parcours et les transitions collège-lycée pour les élèves : *« ce qui me manque c'est qu'on n'ait pas de réunion de bassin avec l'enseignant par exemple qui bosse en lycée pro (...) »*.

Pour lui, l'orientation des élèves reste souvent déterminée par des contraintes plutôt que par des choix éclairés, notamment en raison du manque de dispositifs Ulis en LP. Face à ces limites, il défend une approche « pragmatique » de l'orientation vers des structures médico-sociales pour les élèves notifiés Ulis : *« (...) alors c'est peut-être une mauvaise habitude que (...) je viens de l'enseignement spécialisé, j'allais dire, des établissements médico-sociaux – je leur conseille de partir dans le médico-social »*. Pour lui, l'orientation vers des Sections d'Initiation et de Première Formation Professionnelle (SIPFP) (anciennement IMPro) constitue la solution la plus adaptée pour de nombreux élèves d'Ulis-Collège. Il justifie cette position ainsi : *« le fait qu'ils soient pas laissés seuls à l'abandon dans des lycées sans structure sans service de soin, sans atelier adapté, avec des cours qui vont aller à la vitesse grand V alors que eux ils ont déjà du mal à suivre avec notre soutien (...) c'est quasiment »*



impossible pour eux ». Il met en avant les avantages pratiques des SIPFP, tels que les ateliers, le travail sur l'autonomie ou l'accès au permis de conduire. Il critique aussi le rôle limité des professeurs principaux pour les élèves soutenus par une Ulis : « *Ils connaissent pas (...) le médico-social, donc ils savent pas ce qui peut être proposé* ».

Son travail d'orientation s'appuie sur une collaboration avec les familles, dans une approche individualisée et accompagnée par le SESSAD développent une représentation concrète des débouchés professionnels, au travers notamment d'une immersion dans des ateliers de LP : « *Faut qu'ils aient une représentation de ce qui les attend, en fait, et les parents aussi. C'est ce travail des représentations parce que sinon ça reste très flou et très (...) conceptuel mais ils voient pas ce que c'est, ni les parents d'ailleurs. Qu'est-ce qu'un atelier de lycée pro. Les trois quarts des parents ne savent pas ce que c'est* ». Dans ce cadre, la multiplication des stages permet de « *renforcer leurs envies préprofessionnelles* » et de voir ce qui sera (im)possible avec les parents. Ils permettent de développer l'autonomie des élèves et de réajuster leurs aspirations : « *Ils reviennent souvent très fiers de leur expérience, ça fait bouger les lignes pour eux et leurs parents* ».

En réalité, sa mission auprès des familles se situe du côté d'une acceptation des réalités du handicap de leur enfant. Il les accompagne à surmonter leur « *désir de normalité* » : « *je reprends si les parents veulent aller là-dedans (...) parce que souvent c'est le désir des familles, de normalité, d'emmener vers le lycée pro* ». Il s'agit de les amener à réfléchir sur l'orientation de leur enfant parce que parfois, les parents ne « *s'attendent pas à ce que nous on redemande une orientation en milieu fermé* », situation qui peut rendre les discussions sur les limitations du handicap très violentes : « *Pour beaucoup d'élèves, se retrouver sans soutien, c'est quasiment impossible. Je travaille à amener les parents à envisager une orientation qui prenne en compte les difficultés réelles* ». Par ailleurs, il relève aussi les préjugés de certains élèves vis-à-vis des structures médico-sociales : « *il y en a un qui m'a dit non, moi je veux pas aller avec eux, c'est que des handicapés* ».

Pour ce coordonnateur, le dispositif Ulis fonctionne comme une classe (il parle de « *classe d'inclusion* ») et les élèves notifiés vont en inclusion, à condition de pouvoir suivre. C'est ce qui détermine la justesse, selon lui, de l'orientation en Ulis : « *(...) enfin il y en a deux en ce moment qui ne sont pas du tout scolarisées en inclusion. Mais pas du tout. Pas une heure, pas une seconde, pas une minute (...) Le rythme qui est trop important, trop violent pour elles. Et on n'est pas du tout en mesure dans les classes d'inclusion de les faire travailler au mieux. Donc ça n'a pas de sens (...)* ». Son discours souligne les limites et tensions qui entourent l'inclusion des élèves ESH. Il adopte une position critique face aux défis de l'inclusion, celle-ci étant perçue comme un objectif difficilement atteignable pour certains élèves. Pour lui, une part très importante des élèves notifiés Ulis ne serait pas en mesure de bénéficier d'une inclusion en classe ordinaire : « *Je pense qu'il y a au moins 60, 70 % des élèves qui ne relèvent pas d'Ulis-collège, dans le sens où ils peuvent pas bénéficier d'inclusion* ». Certaines élèves préfèrent d'ailleurs rester dans le cadre sécurisant de l'Ulis, se sentant mal à l'aise avec les élèves ordinaires, bien que ces derniers soient « *extrêmement bienveillants [...]* Même peut-être trop, des fois ils les maternent, quelquefois je suis obligé d'intervenir ».

Il souligne aussi les paradoxes de l'inclusion scolaire, qui ne garantit pas toujours une inclusion sociale réussie : « *paradoxalement c'est [l'élève] la plus incluse et avec des résultats tout à fait pertinents et qui sont relevés par les parents, par la famille et par les enseignants. Mais en même temps c'est celle qui est la moins populaire* ». Pour elle, il admet que ça serait dommage de ne pas tenter le LP avec un soutien Ulis. Pour autant, il dit réfréner ses



collègues enseignants qui voudraient lui attribuer des notes et qui selon lui, ne prennent pas en compte son handicap : « *Ce qui est très compliqué (...) c'est d'essayer de réfréner les collègues paradoxalement, qui veulent à tout prix lui mettre des notes (...) on met pas de note à l'Ulis, donc on travaille par compétences. Et donc c'est très compliqué parce qu'ils lui voient un avenir qui tient pas forcément compte du handicap* ».

Son discours est très centré sur le handicap : il parle de « *déficients mentaux* », de « *gamins handicapés* ». Selon lui, leur « *handicap sur le plan cognitif, crée de la différence* ». Il critique les prescriptions inclusives actuelles et défend une vision plutôt intégrative (voire ségrégative) qu'inclusive des élèves ESH. Il semble confondre les besoins scolaires et les besoins de soins des élèves notifiés Ulis et prône une orientation vers le médico-social pour une majorité d'entre eux.

La coordonnatrice Ulis du collège rural Lavande se démarque par son engagement pour l'équité et son désir d'offrir à chaque élève une chance de réussite. Elle exprime une volonté forte de maintenir les élèves dans une dynamique positive. Son approche de l'orientation semble reposer sur une vision individualisée de l'orientation et un rôle pédagogique et partenarial, tout en ayant conscience des contraintes institutionnelles qui pèsent sur le choix d'orientation des élèves soutenus par une Ulis. Elle place l'élève au cœur de ses préoccupations, en veillant à concilier aspirations personnelles, capacités et réalités professionnelles : « *on essaie de faire en fonction de ce qu'ils aiment et de leurs capacités, (...) de pas les envoyer dans un truc complètement inadapté pour eux juste parce qu'ils ont des difficultés (...) on essaie de tout concilier (...)* ». Elle privilégie une orientation individualisée et progressive, veillant à ne pas briser les rêves des élèves tout en les confrontant aux réalités : « *c'est le travail sur le long terme (...) M, par exemple, en 6^{ème}, il voulait être pilote d'avion et il n'en démordait pas (...), on a essayé de déconstruire tout ça à partir de la 6^{ème} en disant « Tu sais M, ça va être très compliqué, c'est très difficile pilote d'avion. »* ». Elle insiste sur l'importance d'une progression étape par étape, dans un souci de maintenir leurs envies et de tenir compte de leur évolution, tout en laissant ouvert « *le choix des possibles* » ; « *(...) on leur explique toujours que c'est pas fermé, qu'ils peuvent commencer par le CAP puis faire un bac pro, puis faire un BTS selon leur évolution, selon leurs envies, voilà, (...) surtout pas réduire en disant : « Non, toi t'es capable que de faire un CAP et puis c'est tout. », jamais, jamais, jamais.*

Elle valorise les stages comme outil essentiel pour construire les choix d'orientation, en essayant « *de faire faire le maximum de stages possibles aux élèves* » pour les aider à confirmer ou ajuster leurs choix. Son travail s'appuie aussi sur une collaboration avec les partenaires éducatifs (professeur principal, conseillère d'orientation, référents de scolarisation) et un dialogue avec les familles : « *ils se reposent aussi sur nous pour l'orientation* ».

Cependant, cette coordonnatrice Ulis identifie plusieurs limites au système actuel, en lien notamment avec les contraintes géographiques locales : « *(...) c'est assez handicapant pour eux, parce que y en a beaucoup qui ont du mal à sortir d'ici (...) Donc du coup, ils vont faire en fonction de l'offre locale* ». La nécessité pour certains élèves de quitter leur famille ou de partir en internat représente un frein important : « *ça peut limiter parce qu'ils sont pas forcément prêts à quitter papa, maman (...). Moi, j'ai un curseur d'orientation où j'ai une carte du département avec les disponibilités locales en termes de formations professionnelles donc on s'appuie là-dessus* ». Elle regrette aussi l'absence de suivi post 3^{ème} pour les élèves

soutenus par une Ulis. Selon elle, « (...) ça limite beaucoup et d'ailleurs, (...) après, si y a pas de suivi par la famille ou autre on les perd. On a des élèves qui ont été déscolarisés après ». Son approche du handicap, humaniste, est marquée par un effort de déstigmatisation : « y a des élèves qui m'ont dit « Mais moi, je suis pas handicapé. ». Donc ça, c'est vraiment compliqué ce mot « handicap » (...) ». Elle souligne les difficultés de certains élèves à se reconnaître dans le terme « handicap », qu'elle décrit comme un concept complexe, notamment pour les troubles cognitifs ou invisibles : « parce que y a le handicap visible où (...) c'était flagrant (...) et le handicap cognitif, ça, c'est, c'est plus difficile (...) Donc ça, c'est très, c'est assez compliqué. (...) on parle de situations de handicap, mais c'est vrai qu'ils en sont pas forcément conscients (...) ou ils acceptent pas forcément ce truc-là (...) ». Elle ajuste son discours selon les besoins, évitant d'étiqueter les élèves et parle parfois de difficultés ou d'aménagements nécessaires plutôt que de handicap. Cette approche favorise, selon elle, une acceptation progressive de leur situation par les élèves et les familles : « c'est un travail d'acceptation et là, nous on est là pour les accompagner aussi là-dedans. Mais bon, c'est pas facile (...) pour les parents, après, je peux l'entendre en tant que parent, c'est compliqué ». Elle perçoit l'inclusion comme une opportunité pour ces élèves mais souligne aussi une évolution des politiques inclusives qui intensifie la complexité de l'accompagnement. Elle pointe le manque de structures adaptées pour certains élèves, ce qui crée une pression supplémentaire sur le dispositif Ulis : « (...) l'évolution aussi de l'inclusion c'est-à-dire que y a de moins en moins d'élèves dans des structures comme l'IME et du coup, je trouve qu'on a au fil des années, des difficultés cognitives plus grandes. J'ai des élèves qui sont sur des niveaux CP/CE1 en 6^e, c'est vraiment petit ». Elle plaide pour une inclusion équilibrée, qui ne sacrifie pas le bien-être des élèves ni leur épanouissement. Elle s'efforce d'adapter les dispositifs en fonction des besoins spécifiques des élèves. Pour un élève, elle a par exemple envisagé pour le lycée un aménagement de son emploi du temps sur deux ans : « (...) il partirait là-dedans avec des aménagements spécifiques parce qu'il ne suit pas une scolarité à temps plein parce qu'il est trop fatigable donc on a dit qu'il ferait les matières générales, une 1^{ère} année et la 2^{ème} année avec l'introduction de matières professionnelles (...) ». Cette souplesse permet d'accompagner chaque élève vers une inclusion réussie. Portée par une équipe enseignante bienveillante et investie, elle s'efforce de maintenir les élèves dans une dynamique positive et valorise leurs potentialités tout en tenant compte des réalités institutionnelles et sociales de son territoire.

2.3. Collèges privés Jasmin et Chèvrefeuille

2.3.1. Portraits des deux coordonnatrices Ulis

La coordonnatrice Ulis du collège privé Jasmin est âgée de 50 ans. Après avoir été professeur de français depuis 2009 dans cet établissement, elle s'est peu à peu orientée vers l'enseignement spécialisé. Son engagement dans le dispositif Ulis a débuté il y a 4 ans. Elle a obtenu la certification CAPPEI l'année précédente. Il s'agit d'un engagement réfléchi : « En fait, dans le privé, ils nous demandent de faire une année avant de nous présenter ». « C'est un énorme engagement au niveau de la formation, la certification [...], ils veulent être bien sûr que ceux qui postulent sachent dans quoi ils postulent ». Elle évolue dans un établissement privé où la dynamique de l'inclusion reste un défi car « c'est un établissement quand même assez élitiste à la base ». Il a été difficile de faire passer le message inclusif auprès de ses collègues enseignants, le fait d'avoir été initialement professeur de français

dans cet établissement a permis de rassurer les équipes, qui ont témoigné d'une certaine hostilité tout du moins d'une absence d'enthousiasme au moment de l'implantation du dispositif Ulis (en 2015). Elle souligne l'importance du rôle de la direction de l'établissement dans le soutien au dispositif Ulis et l'étayage apporté au projet d'établissement, mais aussi lorsqu'il s'agit d'« *avoir un discours d'autorité parfois auprès des parents* », avec lesquels les relations sont parfois difficiles en raison de stéréotypes persistants (certains ont peur que les élèves notifiés Ulis entravent le rythme de la classe). En ce qui concerne l'éducation à l'orientation, elle travaille surtout avec le documentaliste et les professeurs principaux. Elle pointe par ailleurs le manque de formation : « *personne n'est formé spécifiquement ici pour accompagner l'orientation, donc on s'autoforme* ».

La coordonnatrice Ulis du collège privé Chèvrefeuille exerce cette fonction depuis 9 ans. Elle a été auparavant enseignante spécialisée dans des écoles primaires (ex maîtresse E en Rased [Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté], et professeure des écoles dans une première période. Ce cheminement reflète une volonté d'accompagner les élèves ayant des besoins spécifiques durant leur scolarité. Elle a choisi ce poste de coordonnatrice Ulis pour « *tenter l'expérience* » et par attachement à sa région : « *Moi, je suis originaire de la ville où se situe le collège, donc j'ai postulé et j'ai eu le poste.* » Cette envie personnelle, combinée à son expérience préalable dans l'enseignement spécialisé, lui confère une expertise précieuse pour gérer ce dispositif Ulis. Elle souligne « *gérer beaucoup de choses* » au sujet de l'orientation des élèves du dispositif Ulis, « *à vocation normalement troubles des fonctions cognitives au départ* », même si l'établissement dispose d'un professeur responsable du niveau 3^{ème} et de l'accompagnement à l'orientation scolaire.

2.3.2. Conceptions de l'orientation, visions de l'inclusion et rapport au handicap des deux coordonnatrices Ulis de collèges privés

Pour la coordonnatrice Ulis du collège privé Jasmin, l'orientation est un accompagnement personnalisé qui aide les élèves à découvrir leurs intérêts et à se projeter dans un avenir choisi plutôt que subi : « *Orienter, c'est accompagner les élèves pour qu'ils trouvent un peu leur chemin [...], pour qu'ils ne subissent pas la suite de leur scolarité, mais qu'ils puissent la choisir* ». Elle insiste sur l'importance de se connaître, ce qui apparaît complexe pour les élèves du dispositif Ulis : « *L'éducation à l'orientation, c'est d'abord se connaître soi-même (...) et c'est pas du tout facile pour des élèves d'un dispositif (...) qui ont des troubles des fonctions cognitives. Se connaître soi-même (...) et puis aussi, c'est aider les élèves à se projeter dans un futur et aussi à s'autonomiser parce que (...) c'est ce qui est le plus important aussi au niveau du collège* ». Cet accompagnement inclut également l'autonomisation des élèves, un objectif clé dès le collège.

Elle s'attache à déconstruire les représentations négatives des filières professionnelles, souvent véhiculées par les familles : « *non mais moi mon père veut pas que j'aie en professionnel. Il dit que c'est pour les nuls* ». Les stages jouent dans ce cas un rôle central pour briser ces stéréotypes et affiner les projets d'orientation : « *Les stages, c'est vraiment une façon pour eux d'arriver à discerner ce qu'ils aiment [...], de casser des représentations* ». Cependant, certains élèves restent dans le déni de leurs difficultés : « *j'ai une élève en 3^e qui veut faire architecte d'intérieur, (...) cette élève a toujours été dans le déni depuis le départ de toutes ses difficultés et du coup, c'est compliqué* ».

Cette coordonnatrice Ulis perçoit l'inclusion comme un enjeu complexe dans cet établissement « élitiste ». Les élèves du dispositif Ulis, bien qu'inclus dans leurs classes de référence, se sentent parfois exclus par rapport à leurs pairs. L'inclusion prônée dans un établissement au dessein élitiste est compliquée à vivre pour ces élèves : *« C'est un établissement qui va très, très vite et donc l'autre revers de la médaille c'est qu'on prône l'inclusion mais (...) de fait ils se sentent exclus par rapport à ces élèves parce que ils travaillent pas la même chose (...) ils préparent pas le même diplôme que et c'est compliqué à vivre pour eux (...) »*. Ces difficultés sont amplifiées par les résistances des familles (ont peur que les élèves notifiés entravent le rythme de la classe) mais également des équipes pédagogiques. Pour ce faire, elle privilégie le co-enseignement pour *« être dans les classes plutôt qu'eux sortent du dispositif Ulis »*, mais note que *« ce n'est pas super simple »* dans un environnement où cette pratique n'est pas ancrée.

Elle déplore les souffrances des élèves au collège : *« C'est vraiment des enfants qui sont en souffrance et je pense que le collège c'est les années les pires »*. Elle estime que certains seraient mieux adaptés à une 3^{ème} prépa-pro : *« ils ont besoin d'être dans l'action, d'être dans le projet, dès qu'on sort un peu de ce cadre-là dès qu'on est en projet, dès qu'on manipule, ils sont bien »*. Malgré ces obstacles, elle valorise leur résilience, estimant que les élèves notifiés Ulis souvent mieux préparés aux défis des LP grâce à des compétences développées dans le dispositif : *(...) souvent moi les échos que j'ai de mes élèves qui sont en lycée professionnel, c'est les élèves du dispositif Ulis qui s'en sortent le mieux »*. Ces élèves auraient l'habitude d'éprouver des difficultés et en raison des stratégies développées au collège et du travail réalisé, ils se montreraient *« souvent très combatifs »*.

Enfin, elle soulève la question délicate de dévoiler ou non le handicap des élèves en stage. Une lettre d'accompagnement remercie les tuteurs sans toujours préciser la nature du dispositif Ulis : *« souvent, ils savent pas ce que c'est donc quand ça passe par nous, c'est dit, quand ça passe par les parents je sais pas dans quelle mesure c'est dit ou pas »*.

En somme, cette coordonnatrice œuvre pour un accompagnement personnalisé et valorisant, tout en luttant contre les stéréotypes et les résistances. Elle s'efforce de bâtir des ponts entre l'école, le monde professionnel et les familles, dans un environnement institutionnel et social marqué par des logiques élitistes.

La coordonnatrice Ulis du collège privé de Chèvrefeuille perçoit l'orientation scolaire comme un processus global, mêlant aspirations personnelles et contraintes réalistes : *« Il y a ce que vous aimez faire et ce qui sera peut-être votre passion, et puis il y a le principe de réalité »*. Elle considère l'orientation des élèves Ulis comme un moyen d'accompagner leur autonomie, essentielle à leur avenir : *« l'orientation c'est pas aller (...) vers un métier ou vers un domaine particulier, c'est aussi accompagner l'autonomie qui va aller avec, dont il va avoir besoin pour continuer son parcours à venir »*. Elle souligne la nécessité de travailler l'autonomie afin qu'ils soient capables de prendre les transports, d'utiliser la monnaie ou de remplir un formulaire. Elle propose un suivi individualisé, collaborant étroitement avec les élèves et leurs familles : *« C'est avec eux que je vais chercher le plus possible leur parcours à venir, rechercher les stages, voir comment ils ont vécu leurs stages. »* Les stages sont des moments clés pour initier les élèves au monde du travail : *« Une période de stage, c'est leur première petite insertion dans le monde du travail. »* Elle souligne cependant les obstacles spécifiques liés aux difficultés motrices ou cognitives des élèves.

Cette coordonnatrice Ulis décrit un établissement en évolution depuis 5 ans. Elle souligne à ce propos que *« ça bouge de plus en plus, à savoir que le professeur principal est de plus en*



plus professeur principal de l'élève en dispositif Ulis ». Elle relève quelques indices de cette évolution comme par exemple des papiers qui sont distribués aux élèves accompagnés par le dispositif Ulis dans leur classe de référence (et non par son intermédiaire).

Attachée à une vision inclusive, elle affirme que les élèves Ulis appartiennent pleinement à leur classe de référence : « *Ils sont comme les autres* ». Leur participation à des projets collectifs, comme des activités sportives ou culturelles, favoriserait leur intégration. Cela témoigne d'une volonté d'inscrire les élèves dans une vie scolaire ordinaire. Néanmoins, certaines activités, comme les voyages scolaires, posent des questions organisationnelles. Les réticences des collègues, la nécessité d'aménagements spécifiques ou la gestion de situations imprévues rendent parfois leur mise en œuvre difficile. Même si elle remarque une meilleure implication des professeurs principaux, elle souligne que l'accompagnement des élèves du dispositif Ulis repose encore beaucoup sur elle. Elle aspire à une collaboration renforcée avec l'équipe pédagogique et les partenaires externes.

Néanmoins, des tensions sociales persistent : « *Les jeunes entre eux, ils sont pas cools* », ce qui nécessite un accompagnement spécifique pour améliorer les relations et sensibiliser les pairs. « *Comment est-ce qu'on va faire en sorte que les jeunes qui sont dans leur classe de référence on puisse dire leur spécificité mais sans que ça soit pesant non plus pour eux ?* ». Il s'agit ici de trouver des façons de signifier les spécificités des élèves soutenus par l'Ulis sans les stigmatiser. Elle plaide pour une meilleure collaboration et une sensibilisation accrue dans les établissements : « *Le CDI [Centre de Documentation et d'Information] pourrait proposer des choses plus attrayantes, mais il y a un manque à ce niveau* » pointant des freins du côté de certains collègues : « *Je pense qu'on pourrait faire des choses bien plus intéressantes mais je vois bien qu'elle est pas du tout ... Enfin les élèves qui dépendent du dispositif Ulis ça lui ... non* ».

Cette coordonnatrice Ulis a envie que « *le dispositif Ulis soit un lieu où les jeunes puissent s'exprimer* ». Elle regrette le fait que, globalement, on ne laisse pas la parole aux collégiens, malgré leur besoin de parler. C'est la raison pour laquelle les élèves du dispositif Ulis « *savent qu'ils ont la possibilité de s'exprimer sur l'Ulis et de dire des choses telles qu'ils les ressentent* » et qu'elle est pour eux une personne ressource vers qui ils peuvent se tourner. La question de l'annonce du handicap lors des stages est un dilemme : « *Savoir est-ce que j'appelle l'entreprise une fois que le jeune [y est], est-ce que je l'appelle pas ? C'est toujours compliqué* ». Elle privilégie une approche progressive, incitant les élèves à informer eux-mêmes les employeurs : « *Je dis aux jeunes qu'il faut qu'ils disent* ». Une expérience négative passée l'a convaincue de l'importance d'une transparence minimale pour garantir le bon déroulement des stages. Elle privilégie une communication progressive avec les entreprises, souvent par téléphone, après que le jeune ait commencé son stage.

Elle place l'autonomie et la co-construction au cœur de son action. Chaque réussite, aussi modeste soit-elle, est valorisée : « *Les élèves sont fiers de passer le CFG [Certificat de Formation Générale], c'est un moment fort de leur parcours* ». Elle représente une figure clé pour ses élèves, dans l'accompagnement de leurs parcours éducatifs et personnels.

2.4. Accompagner les collégiens en situation de handicap dans leur orientation scolaire : les coordonnateurs Ulis Collège en perspective

La mission de « coordonnateur Ulis » se décline, chez ceux que nous avons rencontrés au collège, dans des objectifs communs : renforcer l'autonomie des élèves, déconstruire les stéréotypes liés au handicap et ajuster les parcours aux capacités et aspirations individuelles.

Néanmoins, leurs stratégies diffèrent en fonction des contextes institutionnels, des conditions professionnelles d'activité et de leurs dispositions personnelles, oscillant entre humanisme et pragmatisme.

Tous les coordonnateurs perçoivent l'orientation comme un processus personnalisé nécessitant un accompagnement progressif, dès le début du collège, pour permettre aux élèves de construire un projet « réaliste » et ajusté. Les stages ou immersions professionnelles sont unanimement reconnus comme des leviers clés pour déconstruire les préjugés sur les métiers et les conditions de travail et rapprocher les élèves de ce qu'ils estiment être les attentes du monde du travail. Le dialogue avec les familles apparaît central dans leurs discours pour déconstruire certaines résistances et ajuster les aspirations des élèves à leurs capacités, ou plutôt à leurs limitations.

Cependant, leurs approches semblent osciller entre une démarche « humaniste », qui préserve les aspirations des élèves tout en les guidant vers des choix réalisables (coordonnateurs des collèges Hortensia et Camélia, ainsi que celui d'un des collèges ruraux), et une posture plus « pragmatique », qui confronte directement les élèves aux limites de leurs capacités ou aux contraintes institutionnelles (coordonnateurs des collèges Glycine, Clématite et Chèvrefeuille).

L'inclusion est globalement reconnue comme un principe essentiel pour favoriser l'épanouissement social et scolaire des élèves. La majorité des coordonnateurs Ulis-collège rencontrés insiste sur l'importance des classes de référence pour renforcer le sentiment d'appartenance et la socialisation des élèves. Une inclusion différenciée, modulée selon les capacités des élèves, semble privilégiée, avec un équilibre entre temps en classe ordinaire et accompagnement spécifique.

Pour autant, des divergences apparaissent :

Dans les contextes urbains, des coordonnateurs Ulis semblent favoriser des initiatives comme le co-enseignement ou des pratiques plus intégrées (collège Hortensia), tandis que dans les contextes ruraux et privés, ils mettent davantage en avant les tensions liées aux résistances institutionnelles ou aux attentes académiques.

Dans certains cas (collèges ruraux et privés qualifiés "d'élitistes"), l'inclusion est perçue comme une source de souffrance potentielle, lorsque les écarts entre les élèves soutenus par une Ulis et leurs pairs sont trop visibles. D'autres coordonnateurs (collège Camélia) perçoivent l'inclusion comme un objectif atteignable avec des ajustements progressifs. Les conceptions de l'inclusion varient donc entre une vision de l'Ulis comme un tremplin (coordonnatrice du collège Hortensia et certains collèges privés) et une vision plus sceptique, qui définit l'Ulis non pas comme un dispositif mais comme une « classe-refuge » face à des politiques inclusives perçues comme déconnectées des besoins réels des élèves (collège Clématite).

Globalement, les coordonnateurs Ulis-collège rencontrés s'efforcent de déstigmatiser le handicap en insistant parfois sur une vision "fonctionnelle" : il s'agit d'une difficulté à surmonter plutôt qu'une identité figée. L'objectif est de renforcer l'autonomie des élèves, en leur permettant de gérer leurs difficultés tout en développant leurs potentialités. Un travail d'accompagnement est souvent mené auprès des familles pour déconstruire un « désir de normalité » prégnant et les aider à accepter les spécificités liées au handicap de leur enfant.

Là encore, des divergences sont repérables :

Les visions oscillent entre une approche plutôt singulariste, centrée sur les limitations intrinsèques des élèves et leur responsabilisation (coordonnatrice du collège Hortensia, du collège Clématite), et une approche plutôt contextualisée, qui met en lumière les dimensions sociales voire économiques du handicap (coordonnateur du collège Glycine).

Dans les collèges privés, la question de l'invisibilité ou de la reconnaissance du handicap est particulièrement saillante : les coordonnateurs hésitent entre protéger les élèves des stigmatisations ou prôner la transparence pour une inclusion « réussie ».

La valorisation des réussites diffère également : certains coordonnateurs privilégient les petites victoires pour renforcer la confiance des élèves notifiés Ulis (collège Chèvrefeuille), tandis que d'autres insistent sur les résistances psychologiques et émotionnelles à surmonter (collège Jasmin).

Plusieurs facteurs contextuels semblent influencer les pratiques rapportées par les coordonnateurs Ulis-collège rencontrés :

- dans les collèges urbains, les approches sont diversifiées mais convergentes sur l'importance d'une inclusion adaptée et d'un accompagnement personnalisé dans un cadre souvent marqué par des résistances institutionnelles. La collaboration avec les équipes pédagogiques est à géométrie variable, allant de pratiques innovantes comme le co-enseignement à des stratégies plus « prudentes » ou « diplomatiques ».
- dans les collèges ruraux, les coordonnateurs travaillent dans des environnements souvent plus restreints en termes de ressources locales. La tension entre inclusion scolaire et inclusion sociale semble également plus marquée.
- dans les collèges privés, les enjeux semblent davantage centrés sur la lutte contre les stéréotypes et les résistances sociales, dans un cadre où l'élitisme académique peut exacerber les écarts entre élèves.

3. Au lycée : des coordonnateurs Ulis entre l'objectif d'insertion professionnelle et l'objectif d'inclusion sociale

3.1. LP urbains non REP : Châtaignier et Peuplier

3.1.1. Portraits des trois coordonnateurs Ulis des deux LP urbains non REP

Le coordonnateur Ulis du LP Châtaignier a 42 ans. Il est professeur d'anglais certifié et a obtenu le 2CA-SH en parallèle de son activité professionnelle d'enseignant en 2009. Il n'a pas obtenu de poste spécialisé tout de suite et en 2014, il devient coordonnateur d'une Ulis Pro dans un LP. En 2019, il obtient sa mutation dans l'académie en tant que coordinateur Ulis dans le LP Châtaignier. En 2020, il obtient un CAPPEI et obtient sa titularisation sur le poste. Au moment de l'entretien, il est tuteur CAPPEI. Il n'est pas arrivé en LP par choix mais plutôt par stratégie de carrière : il n'avait pas de poste spécialisé et pour l'ouverture des Ulis LP les rectorats cherchaient surtout des professeurs du 2nd degré donc il s'agit d'un choix par défaut d'offre : « à un moment donné, j'ai (...) des gens qui m'ont dit : au fait, depuis le temps que tu galères et que tu veux ton poste, tu sais que là ils commencent à nommer, mais seulement sur des lycées professionnels. », j'ai fait « Allons-y ». Il a été diagnostiqué pour un trouble de l'attention qui lui permet de donner un sens à ses expériences passées et justifier sa volonté de passer par l'écrit pour échanger avec l'équipe : « c'est juste que maintenant je

comprends pourquoi y a certains trucs qui me paraissaient tellement pénibles et qui m'usaient tellement alors qu'en fait (...) maintenant, tout fait sens ». Il ne fait pas de lien ou de comparaison avec les troubles de ses élèves. Il évoque avoir une grande confiance vis-à-vis de la proviseure de l'établissement, qu'il explique par le fait qu'elle ait déjà travaillé dans un collège avec un dispositif Ulis et qu'elle a été d'emblée convaincue de son utilité dans ce LP : *« j'ai rarement eu une direction comme ça. C'est des gens avec qui j'ai vraiment beaucoup de plaisir à bosser »*. Il estime cette relation de confiance primordiale pour exercer son métier.

Dans le lycée urbain Peuplier, deux coordonnatrices Ulis ont été rencontrées (les prénoms ont été modifiés). Elles viennent toutes les deux du 2nd degré, l'une est affectée sur l'Ulis Pro et l'autre sur l'Ulis SAS. **Annie** est *« enseignante coordonnatrice Ulis lycée depuis septembre 2021 [mais] de manière officielle depuis octobre 2020 »*. Elle a une formation de biochimie, a réalisé un master 2 de biochimie et puis ensuite a passé le concours PLP « biotechnologie, santé, environnement ». Elle a été enseignante en SEGPA durant 6 ans, mention HAS (Hygiène, Alimentation, Services). Elle est dans ce lycée depuis 5 ans. Elle a *« fait trois années à temps plein sur des CAP, des bacs pro, en tant que professeur de biotechnologie. Avant d'arriver sur le poste de coordo avec le CAPPEI passé en novembre 2020 »*. **Mana** est *« enseignante coordonnatrice du dispositif Ulis, Ulis SAS, Ulis professionnel, depuis cinq ans »*. Elle a occupé pendant 6 ans un poste précédent dans la même ville. Elle a été professeur d'économie-gestion pendant 6 ans dans différents établissements et a obtenu un 2 CA-SH. Pour elle, *« l'école inclusive c'est mouvant, il faut tenter (...) et puis par contre faut pas se fatiguer, enfin faut pas se fatiguer je me comprends, psychologiquement faut pas »*.

3.1.2. Conceptions de l'orientation, visions de l'inclusion et rapport au handicap des trois coordonnateurs Ulis des LP urbains non REP

Au sein du LP Châtaigner, le coordonnateur Ulis adopte une démarche d'équipe et d'ouverture, impliquant un large éventail d'acteurs (psyEN, enseignant, AED, AESH, partenaires extérieurs, etc.) dans l'orientation et la vie du dispositif Ulis. Il valorise une relation de travail horizontale avec l'AESH, qualifiée de : *« binôme très soudé »*. Cette coopération est renforcée par des outils concrets, comme des formulaires hebdomadaires pour recueillir les observations des enseignants, et des points réguliers avec les partenaires. Ces pratiques favorisent *« une vision d'ensemble »* et un accompagnement précis. Selon lui, il y a des spécificités dans l'accompagnement de l'orientation d'un élève notifié Ulis, *« parce qu'il faut prendre en compte (...) le fait que certains troubles sont bloquants. Et ça les équipes pédagogiques non spécialisées n'en ont pas forcément conscience »*. Il défend une vision élargie et *« hors les murs »* de l'équipe pédagogique et place l'enfant au centre du dispositif. Malgré quelques situations où la famille a décidé, contre son avis pédagogique, d'envoyer leur enfant dans ce LP, il indique n'avoir *« en Ulis que des gamins qui veulent être là où ils sont »*. L'orientation des élèves est pensée comme un processus à la fois réaliste et mobilisant : ils doivent s'inscrire dans un projet qui leur plaît, tout en tenant compte de leurs capacités. Pour éviter les orientations par défaut, il a mis en place un dispositif de mini-stages systématiques, qui permet aux élèves de tester des environnements professionnels et de valider leurs choix : *« ce dispositif de mini-stages systématiques qui fait qu'on a des gamins qui viennent de 3^e et qui souvent ne, sont là parce qu'ils veulent l'être, ça évite les orientations par défaut ou les erreurs d'orientation »*.

Il se définit comme une « *courroie de distribution avec tout le monde* », un facilitateur qui met en relation tous les acteurs et donne les informations notamment aux élèves et aux familles (en leur présentant les métiers, leur donnant accès à des forums, en proposant des tests de positionnement, des rencontres avec des professionnels, etc.) et en aidant l'élève dans ses démarches déjà entreprises en classe (CV, appel à l'entreprise etc.) : « *Il faut qu'on leur apprenne des savoirs être, comment se comporter, comment se poser, les formules de politesse et avoir un CV et une lettre de motivation à jour* ».

Ce coordonnateur Ulis place la professionnalisation et le savoir-être au cœur de l'accompagnement. Il guide les élèves dans des démarches concrètes (rédaction de CV, lettres de motivation, préparation aux entretiens) et les sensibilise aux conduites et savoir-être professionnels. La responsabilisation des élèves est également encouragée, notamment dans la gestion de leur handicap auprès des entreprises. Il a développé un avenant que les élèves remplissent eux-mêmes pour annoncer leurs besoins d'adaptations sans avoir à les verbaliser directement : « *les gamins annoncent leur handicap sans montrer leur handicap. Après, il faut qu'ils le fassent et y'a cet avenant que j'ai fait faire qui sert à annoncer le truc à l'entreprise qui doit faire tamponner (...) Comme ça, ils ont pas besoin de le dire (...)* ». Le lien avec le monde professionnel est stratégique. Il évalue la bienveillance des tuteurs avant d'y orienter les élèves, afin de leur garantir un environnement favorable : « *il faut que je rencontre les tuteurs pour qu'on se connaisse et que je puisse évaluer les gens, leur degré de bienveillance et à qui il faut envoyer des gens ou pas* ».

Le handicap est ici envisagé comme un possible « blocage » en fonction du contexte. Il défend une gestion stratégique de la visibilité du handicap : il est révélé uniquement lorsque nécessaire, en valorisant l'autonomie de l'élève. Ce positionnement vise à éviter la stigmatisation tout en garantissant des aménagements adaptés. Toutefois, il critique l'absence de passerelles adaptées pour certains profils entre l'Ulis et des structures comme les ESAT ou IMPro (même si ce n'est pas une voie qu'il privilégie pour ces élèves), ce qui limite les options pour les élèves les plus en difficulté ou « *avec un profil très particulier* ».

Ce coordonnateur défend une vision dynamique du dispositif Ulis, qu'il conçoit comme une structure flexible où les élèves sont avant tout intégrés dans leur classe de référence : « *Les gamins, ils sont à la base dans leur classe [...], tout ça peut bouger sans arrêt* ». Il critique les pratiques des Ulis-collège, souvent perçues comme trop cloisonnées, ce qui peut rendre la transition vers le lycée « violente » pour certains élèves. Pour éviter de telles situations, il défend une vision « dispositif » de l'Ulis : « *nous on fonctionne vraiment en dispositif c'est-à-dire que nous les gamins, ils sont à la base dans leur classe, si jamais ça coince, aide humaine, si jamais ça coince rassemblement et tout ça peut bouger sans arrêt* ».

L'inclusion dépasse la seule problématique des élèves notifiés Ulis. Il milite pour une sensibilisation de tout l'établissement au handicap, à travers des projets tels que le *Handi-Quizz*, un jeu éducatif présenté lors d'une semaine thématique. Pour lui, « *l'école inclusive bénéficie aux élèves ordinaires dans leur représentation sur le handicap* », et le dispositif Ulis devient un levier pour décroiser cette question.

Malgré ses efforts, le coordonnateur reconnaît que l'inclusion reste entravée par des résistances institutionnelles et pédagogiques. Il regrette un manque d'investissement de certains enseignants, peu enclins à adapter leurs pratiques : « *Pour adapter ses séances, il faut déjà préparer ses séances, c'est pas forcément le cas* ». Tout en travaillant avec des collègues convaincus, il évite de se positionner comme un « *donneur de leçon insupportable* », conscient que « *faire changer les pratiques des gens, c'est un temps qui se mesure en période de quatre ou cinq ans* ».

Ainsi, l'inclusion transcende le dispositif Ulis et les représentations du handicap s'éduquent et évoluent, cette évolution passant par la fonction inclusive du dispositif. Le métier d'élève est une attente et une exigence à l'égard de toute la population scolaire de l'établissement et le dispositif Ulis ne constitue pas un passe-droit. Dans ce contexte, être inclus c'est quand les enseignants ne repèrent pas que l'élève vient du dispositif Ulis.

Au sein du lycée urbain Peuplier, coexistent les deux modalités d'organisation possibles du dispositif Ulis (Ulis-Sas et soutien Ulis), telles que prévues dans les textes, justifiant la présence de deux coordonnatrices, qui déploient deux approches de l'orientation.

L'orientation est perçue par les coordonnatrices comme un accompagnement progressif et personnalisé, visant à faire émerger un projet professionnel en accord avec les capacités des élèves. Pour les élèves de l'Ulis-SAS, une année exploratoire permet de découvrir différents CAP *via* des stages et immersions : *« Ils multiplient les expériences qui leur permettent d'affiner un choix et de bénéficier d'une année supplémentaire pour travailler leur projet »*. En revanche, les élèves en soutien Ulis, directement intégrés en CAP, bénéficient d'un suivi ajusté selon leurs besoins : *« Ils sont scolarisés dans les classes ordinaires de CAP avec un soutien Ulis. »*.

L'orientation est un parcours, où les visites, stages et interactions avec les différents acteurs jouent un rôle clé : *"En début d'année, on commence par des visites d'établissements et (...) ça élargit en termes de CAP "*. L'objectif est de *« faire découvrir un maximum de formations aux jeunes »* pour ensuite *« travailler sur un projet personnalisé »*. Une des coordonnatrices avoue trouver *« que c'est un accompagnement poussé en interne »*. Cependant, des orientations par défaut persistent, surtout vers des filières dévalorisées : *« En ATMFC, une jeune sur deux (...) ne voulait pas être là »*. Cette situation s'explique par une méconnaissance des options disponibles en amont : *« Les enseignants coordo Ulis-collège (...) ont une méconnaissance, ils le reconnaissent »*. Ce manque de visibilité *"rétrécit en fait les possibles"* pour des élèves déjà confrontés à des restrictions dues au handicap.

Les stages représentent un moment clé de la préparation professionnelle, mais soulèvent des dilemmes liés à la divulgation du handicap. Pour l'une des coordonnatrices Ulis, *« il y a deux écoles »* au sein de l'établissement. Une des coordonnatrices plaide pour la transparence : *« S'il y a un problème (...) le tuteur va s'en apercevoir »*. L'autre insiste sur le droit des élèves de choisir ce qu'ils souhaitent révéler : *« Mettre en avant ce que je suis capable de faire, et non ce que je suis dans l'incapacité de faire »*. Les aménagements nécessaires, comme la réduction du volume horaire, provoquent un sentiment d'inadéquation : *« On envoie des élèves qui vont pas remplir le même contrat (...) en termes de compétences ou de volume horaire. »* Ces ajustements, bien qu'essentiels, reflètent la tension entre adaptation et exigences du marché du travail.

L'Ulis-SAS fonctionne *« comme une classe »* avec une inclusion progressive des élèves dans les CAP, adaptée à leurs compétences et leur maturité : *« Quand ils sont prêts, en prenant en considération certains paramètres. »* Cette logique inclut aussi des partenariats avec des IME, permettant des projets communs et des immersions pour évaluer les capacités des élèves. En parallèle, le soutien Ulis s'appuie sur une inclusion totale dans les classes de CAP, favorisant l'épanouissement des élèves : *« Ils sont en CAP comme tout le monde (...) on les voit gagner en assurance. »* Malgré ces avancées, l'une des coordonnatrices soulève la question des CAP devenus des « ghettos » pour élèves ESH, où l'adaptation excessive remet en question la valeur même du diplôme : *« On est obligés tellement d'adapter, tellement de différencier que finalement à un moment donné est-ce que ça prend encore du sens en soi ? »*

Moi j'ai le sentiment que le diplôme potentiellement pourrait perdre aussi de sa valeur et qu'on considère certains CAP comme des CAP pour les jeunes en situation de handicap ». Le succès des dispositifs repose en grande partie sur la sensibilisation et l'engagement des enseignants : *« S'il n'y a pas de sensibilisation (...) ça marchera pas l'inclusion ».* Dans ce lycée professionnel, les collègues sont décrits comme *« hyper-bienveillants et hyper-partants »*, contribuant à la réussite des élèves (90 % d'obtention du CAP). Cependant, des résistances subsistent, notamment face aux contraintes imposées par l'accueil d'élèves ESH. Cette double modalité du dispositif Ulis met en lumière les avancées mais aussi les limites d'une inclusion pensée dans une logique adaptative. Si l'accompagnement personnalisé et l'implication des coordonnatrices permettent des réussites individuelles, la stigmatisation de certaines filières et l'inadéquation entre diplômes et marché du travail questionnent la portée réelle de cette inclusion.

3.2. LP urbains socialement mixtes : Tilleul et Platane

3.2.1. Portraits des quatre coordonnateurs Ulis des deux LP urbains socialement mixtes

Au sein du LP Tilleul, deux coordonnateurs Ulis ont été rencontrés.

C. est enseignante depuis 21 ans, elle a débuté en tant que professeure des écoles, notamment en maternelle et en SEGPA pendant 12 ans. Elle a ensuite obtenu le CAPA-SH option F. Son passage du 1er degré au secondaire a été motivé par son intérêt pour les adolescents et le contact avec les entreprises : *« j'aimais bien le lycée, j'ai beaucoup aimé enseigner en lycée et le lycée pro m'intéressait bien, j'aime bien les voir en tenues et j'aime beaucoup le contact avec les entreprises ».* C'est sa première expérience en tant que coordonnatrice Ulis, elle est arrivée il y a 3 ans au moment de la création de l'Ulis dans le LP Tilleul. **L'autre coordonnatrice, L.,** a une trajectoire marquée par un désir d'évolution vers la fonction de coordonnatrice Ulis depuis longtemps. Elle était PLP en biotechnologie depuis 12 ans en biotechnologie (concours obtenu en 2010). C'est sa première année sur cette fonction au sein du LP Tilleul. Elle a obtenu le CAPPEI en candidat libre après une formation décalée à cause du confinement, validant son projet professionnel. Ce poste de coordonnatrice Ulis est occupé à titre provisoire, mais elle espère poursuivre dans cette voie : *« c'est un poste sur affectation provisoire, après il est reconduit l'année prochaine mais moi je vais devoir repostuler dessus ».* Elle gère des élèves orientés en CAP PSR (Production et Service en Restauration) et en CAP EPC (Employé Polyvalent de Commerce).

Les deux coordonnatrices Ulis rencontrées au **LP urbain mixte Platane** sont initialement professeurs en biotechnologie. Elles ont enseigné en SEGPA et en LP, et en EREA pour DB. Elles ont plus de 20 années d'ancienneté dans l'Éducation nationale. Elles sont toutes deux spécialisées, depuis peu pour CP qui a obtenu son CAPPEI en 2020. CP est coordonnatrice Ulis depuis septembre 2017 et DB depuis septembre 2020. Les deux coordonnatrices interviennent dans le LP Platane structuré autour de deux dispositifs : une Ulis « de détermination » (SAS) et un soutien Ulis en CAP, pour accompagner un total de 36 élèves.

3.2.2. Conceptions de l'orientation, visions de l'inclusion et rapport au handicap des quatre coordonnateurs Ulis des LP urbains mixtes

Le LP urbain Platane présente un contexte spécifique, puisqu'il abrite deux dispositifs (Ulis de détermination et soutien Ulis).

En ce qui concerne l'Ulis de détermination, les coordonnatrices sont sollicitées pour des élèves qui *« sont dans un entre-deux c'est-à-dire ils sortent de 3^e au collège, ils ont un niveau limité, limite entre CAP et IME, certains ont la double notification IME, CAP-soutien Ulis, et puis leur projet est difficile à identifier ou à exprimer »*. Dans ce contexte, la logique inclusive se situe dans une logique d'entre-deux qui amène à une séparation des élèves de l'Ulis SAS des autres élèves du LP. En 2021-2022, les deux coordonnatrices Ulis avaient justement fait le choix avec 11 élèves notifiés « Ulis de détermination » de dissocier ces élèves des classes de CAP et de composer une « classe Ulis de détermination » : *« On avait un vrai groupe-classe »*. Elles ont mis en place un autre fonctionnement cette année (2022-2023). Sur les 11 élèves de l'année dernière, les coordonnatrices précisent que la « moitié » (7 élèves) est actuellement en IME ou IEM, 4 sont en CAP (dont un qui n'a pas voulu l'établissement dans lequel il a été affecté), dont un en EREA, mais fragile, dont un dans un autre LP (qui est très fragile), un qui n'a pas voulu aller en CAP et un en attente d'une place en ESAT. Aucun des élèves de la cohorte d'Ulis de détermination n'est resté dans ce LP. Il y a certains élèves (mais peu) qui font deux années d'Ulis de détermination. D'après elles, l'orientation n'est pas systématiquement travaillée dans ce LP. *« Les jeunes n'ont toutefois pas l'impression d'être dans des filières défavorisées »* mais ils ont le sentiment qu'ils y sont *« peut-être par défaut dans un premier temps »*. Il s'agit de prolonger le parcours du jeune après le CAP. L'obtention d'un portefeuille de plusieurs CAP ou de formations complémentaires est une solution fréquente dans cet établissement. Sur neuf élèves en CAP avec soutien Ulis, *« finalement il y en a qu'un qui veut aller sur le marché de l'emploi avec son CAP »* ; *« Ils font une année supplémentaire. Alors ça peut être en lycée pro, ça peut être en apprentissage »*. Le temps de passage en LP s'allonge donc pour ces élèves avec un soutien Ulis, au-delà des 3 années de CAP. Elles soulignent être *« dans un établissement où les collègues restent. Le dispositif existe depuis longtemps, beaucoup de collègues ont connu le dispositif au début »*. Il bénéficie d'un certain rayonnement et sa position en centre-ville est clairement identifiée comme un lycée des métiers de l'hôtellerie et de la restauration. Elles alertent pourtant sur l'augmentation constante du nombre d'élèves en situation de handicap : *« Du coup ça devient compliqué parce que ça devient vraiment beaucoup »* ; *« Là on est rendu sur certaines classes à plus de la moitié [d'élèves en situation de handicap]. »*

Les quatre coordonnateurs Ulis de ces deux LP urbains mixtes s'accordent sur l'importance d'un accompagnement individualisé et collaboratif dans l'orientation des élèves soutenus par une Ulis, tout en pointant les limites imposées par le système éducatif.

C. critique la précipitation qui caractérise l'orientation scolaire, regrettant que les élèves aient peu de temps pour explorer les métiers : *« L'orientation, il faut qu'ils se décident vite, ils n'ont pas trop essayé les métiers »*. Pour elle, le stage constitue un déclencheur essentiel, permettant une confrontation au réel et une prise de conscience des besoins et des opportunités : *« C'est le stage, c'est la rencontre avec l'entreprise qui est essentielle et c'est d'avoir des entreprises attentives aux personnes en situation de handicap »*. **L.** partage cette

vision, mais elle met l'accent sur les obstacles rencontrés par les élèves en CAP, tels que le manque de maturité pour s'engager dans des parcours d'apprentissage : « *Ils ont pas tous la maturité d'aller en apprentissage (...)* ». Les deux coordonnatrices du LP Platane insistent sur la nécessité de fournir aux élèves des expériences concrètes et variées (« *stages, visites d'entreprises, mini-stages* ») afin de les guider vers des choix éclairés, bien que ces choix restent souvent limités par les offres de formation disponibles. Malgré l'importance accordée à la personnalisation du parcours, les contraintes institutionnelles, comme le fonctionnement sur places vacantes ou le manque de dispositifs post-CAP, compliquent les parcours des élèves soutenus par une Ulis.

Les conceptions de l'inclusion oscillent entre une vision optimiste et le constat de limites structurelles. C. souligne que l'inclusion est étroitement liée au contexte scolaire, particulièrement dans les établissements où le nombre d'élèves en situation de handicap est élevé : « *Le nombre d'élèves inclus fait beaucoup à la qualité de l'inclusion* ». Elle note que l'acceptation des élèves soutenus par une Ulis par leurs pairs est globalement positive, mais dépend du type de handicap. Au LP urbain Platane, les coordonnatrices mettent en avant un modèle hybride d'inclusion, mêlant des temps en classe de CAP et des moments spécifiques au dispositif Ulis. Elles observent que l'inclusion dans les classes ordinaires favorise une meilleure intégration des élèves et permet une implication plus large des enseignants : « *On connaît l'ensemble de la classe (...) pas seulement l'élève de CAP-soutien Ulis* ». Toutefois, elles alertent sur les limites de ces pratiques inclusives, notamment lorsque les classes accueillent une forte proportion d'élèves ESH : « *Dans les classes de CAP, il peut y avoir 5 élèves en soutien Ulis, sur 12 (...) ça devient vraiment beaucoup* ». Dans l'ensemble, ces coordonnateurs plaident pour une sensibilisation accrue des enseignants et des partenaires éducatifs afin d'assurer une inclusion de qualité.

Ces coordonnateurs s'interrogent sur la question de dévoiler ou non le handicap des élèves, notamment dans le cadre des stages : il s'agit là encore d'un dilemme de métier persistant. Pour C., la transparence est primordiale pour éviter des malentendus ou des mises en difficulté : « *L'entreprise sait qu'ils vont accueillir un jeune avec un soutien Ulis, en situation de handicap* ». À l'inverse, une des coordonnatrices du LP Platane privilégie une approche plus flexible, adaptant son discours aux besoins de l'élève : « *Parler des besoins du jeune, sans évoquer le terme Ulis* ». Tous soulignent que la reconnaissance officielle du handicap, notamment via la RQTH, est essentielle pour ouvrir des opportunités professionnelles (et leur permettre d'être accompagnés par la PAIP à leur sortie). Cependant, certains élèves ou familles auraient des réticences face à cette démarche.

Ils mettent en avant le rôle central des familles et des partenaires extérieurs (du secteur médico-social) dans l'accompagnement des élèves notifiés Ulis. Pour C., les familles jouent un rôle déterminant dans la réussite des parcours : « *Les familles sont très angoissées, mais ce sont vraiment des familles battantes, elles en veulent. D'ailleurs, s'ils arrivent au lycée pro c'est parce que la famille soutient et réfléchit à l'orientation* ». Les coordonnatrices du LP urbain Platane insistent sur l'importance des liens avec les entreprises, qui doivent être sensibilisées et prêtes à accueillir des jeunes en situation de handicap. Elles soulignent également l'enjeu d'un accompagnement continu après la formation, notamment via des structures comme les SESSAD et les ESAT, bien qu'elles déplorent leur saturation : « *Avec les ESAT, c'est peut-être plus difficile, ils sont un peu surchargés* » ; « *donc les SESSAD, tout ce qui est aussi système de soin et ça c'est important notamment pour les jeunes en Terminale puisque nous, ils vont sortir du système et puis après on n'a plus de suivi (...)* ».

Malgré l'importance de ces collaborations, le manque de temps et de moyens rend souvent ces échanges informels et insuffisants : « *Les temps de coordination avec les collègues, c'est souvent informel, entre deux portes* ».

Enfin, ces coordonnateurs identifient des obstacles récurrents dans l'insertion professionnelle des élèves notifiés Ulis, malgré des efforts pour prolonger leurs parcours via des formations complémentaires ou un second CAP. Une des coordonnatrices du LP urbain Platane note que les élèves ressentent souvent une inquiétude croissante à l'approche de la fin de leur formation, ce qui les pousse à chercher des solutions transitoires : « *Plus on s'approche de la fin, plus ils n'se sentent pas armés (...) donc ce deuxième CAP ou l'apprentissage, ça permet de rentrer progressivement dans le monde du travail* ». Ils regrettent également le manque de suivi systématique des élèves après leur sortie du dispositif, ce qui empêche d'évaluer l'efficacité des accompagnements.

3.3. LP ruraux : Saule et Érable

3.3.1. Portraits des deux coordonnateurs Ulis des deux LP ruraux

Avant d'intégrer le LP Saule, la coordonnatrice Ulis a passé le concours de CRPE. Elle a exercé durant 10 ans en classe de CP. Elle a ensuite été coordonnatrice Ulis en école élémentaire REP+ pendant un an et auparavant enseignante spécialisée en ITEP pour adolescents. Pour ce poste en ITEP, elle a été recrutée sur liste complémentaire et a été affectée sans l'avoir demandé, avec d'autres collègues de la même formation. La seconde année elle a passé le CAPA-SH car elle était « *déjà bien au courant de ce qui se passait au niveau des UPI et de ces classes externalisées en ITEP qu'on voit apparaître de plus en plus* ». C'est sa cinquième année (au moment du recueil) dans cette Ulis Pro du lycée rural Saule : « *Je me suis rendue compte que j'aimais bien ce côté accompagnement à la vie professionnelle et à la vie sociale avec les adolescents, c'était intéressant. Donc quand j'ai vu que y'avait ce poste-là je me suis dit : « Allez, je crois que ça correspond un petit peu à ce que j'ai vraiment envie de faire ».*

Elle parle de « *confort de travail* », en précisant qu'elle a 13 élèves à accompagner et qu'elle est sur l'établissement à temps plein. La stabilité de l'équipe constitue un point fort selon elle de cet établissement, par rapport à d'autres LP, tout comme la connaissance du territoire que peuvent avoir les PP. Elle ne dit rien sur rôle du chef d'établissement, et aborde à peine celui du DDFPT. Ceci contraste avec le point de vue du chef d'établissement qui se félicite de l'investissement de qualité de cette coordonnatrice Ulis.

Le coordonnateur Ulis du LP Érable a 35 ans d'ancienneté dans l'enseignement. Il était professeur de génie mécanique en lycée Général et Technologique avant de devenir coordonnateur Ulis. Il a passé le 2CA-SH. Il exerce au sein de cette Ulis Pro baptisée « *Hors les murs* » et créée au moment de son arrivée en 2013. Il était initialement seul pour les 6 LP que compte le département. Il y avait au début 8 élèves dans cette Ulis Pro. Il y a 7 ans, un 2nd poste de coordonnateur Ulis pro (2 demi supports) a été créé, en raison de l'augmentation du nombre de notifications et du fait qu'il « *passait plus de temps sur la route qu'avec les élèves* ». Selon lui, cette expérience lui a permis d'acquérir une vision globale des besoins spécifiques des élèves de l'Ulis. Il a progressivement réduit son champ d'action à trois lycées (dont le LP Érable.) en se concentrant davantage sur des secteurs

correspondant à ses compétences en génie mécanique et aux exigences des formations. Ils sont désormais trois coordonnateurs Ulis-pro à intervenir sur tout le département.

3.3.2. Conceptions de l'orientation, visions de l'inclusion et rapport au handicap des deux coordonnateurs Ulis des LP ruraux

Les deux coordonnateurs insistent sur l'importance d'accompagner les élèves dans la construction de leur projet professionnel, tout en restant réalistes face aux contraintes de leur parcours. L'accent est mis sur l'exploration des possibles, notamment *via* des mini-stages et une préparation progressive aux réalités du monde du travail. Ils s'efforcent de présenter une orientation loin de l'idéalisation, en tenant compte des capacités des élèves et de leurs besoins spécifiques.

La coordonnatrice du LP Saule met l'accent sur la phase exploratoire, en organisant des mini-stages spécifiques pour aider les élèves de 3^{ème} à découvrir les attentes des CAP : *« J'ai essayé de mettre en place un mini-stage un peu ciblé 3e, élèves Ulis »*. Elle évoque des *« réunions institutionnalisées par bassin »* qui permettent de faire connaître la formation aux collègues de secteur. Cependant, elle regrette que les élèves soient majoritairement orientés vers des filières par défaut, notamment en raison des contraintes géographiques : *« Les élèves restent beaucoup sur leur territoire, vraiment, vraiment »*. Pour ces raisons, le niveau de formation *« est un peu limité dans notre accompagnement et en ESAT, les structures c'est quand même limité »* ; *« cet éloignement (...) rend les choses plus complexes. Ça c'est vraiment la plus grosse difficulté, je dirai par rapport à l'autonomie de l'élève »*. Elle déplore aussi les désillusions liées aux attentes irréalistes, souvent nourries par des informations erronées ou des représentations des familles. Elle constate le décalage entre l'inclusion scolaire telle que prescrite et la réalité du CAP PSR, où une majorité d'élèves notifiés aligne avec des filières étiquetées handicap. Elle évoque des difficultés pour rassurer les équipes pédagogiques et organiser l'accompagnement des élèves, malgré l'objectif affiché d'inclusion. Ce *« soutien ciblé »* est perçu comme une forme de ségrégation implicite.

Le coordonnateur du LP Érable souligne que près d'un tiers des élèves choisissent une filière par proximité géographique, même si ce n'est pas leur premier choix : *« Ils prennent une orientation qui est dans le lycée professionnel pas loin de chez eux »*. Il valorise néanmoins une stratégie d'orientation progressive, avec un premier CAP suivi d'un second plus adapté, ce qui permet aux élèves de mieux se préparer : *« ils sont (...) un peu plus âgés et ils ont moins peur de partir à l'internat parce que souvent, y'en a certains c'est un peu l'internat qui bloque »*. Le second avantage, *« c'est que la partie enseignement général, elle est validée, ils n'ont pas besoin de la repasser et ils font que la partie professionnelle »*. Il évoque aussi le problème lié aux informations erronées transmises aux élèves de 3^{ème} avant leur arrivée dans le LP, qui provoquent des désillusions : *« c'est très dur parce qu'ils s'étaient mis dans la tête qu'ils pourraient après travailler avec les gamins (...) alors que non, ATMFC, c'est aide à la personne, mais âgée »*.

Ces deux coordonnateurs reconnaissent que les attentes familiales peuvent être irréalistes, conduisant parfois à des tensions, voire à des situations d'échec : *« La mère elle nous dit 'Quand même, il a 11, il avait 13, il peut aller en BTS (...) Je lui dis : mais non, madame, vous vous rendez pas compte [...] il faut qu'il ait 17/18 »*. Pour le coordonnateur du LP Érable,



pour beaucoup de parents « *c'est pas qui tombent de haut, mais ils s'attendaient à ce que leurs gamins continuent les études* ». Il souligne que la stratégie de survalorisation des notes parfois utilisée au sein du lycée conduit à des attentes jugées irréalistes de la part des parents et à des situations de blocages. Il insiste sur la nécessité de ne pas les « *leurrer* » : « *Quand j'ai quelque chose à dire je le dis, je vais pas lui faire miroiter qu'il peut aller là alors qu'il ira pas* ».

Les deux coordonnateurs affirment l'importance d'une inclusion sociale et professionnelle des élèves. Ils insistent sur le rôle clé des stages dans ce processus, où l'accompagnement est crucial pour garantir une adaptation aux exigences du monde du travail. Ils mettent en avant la nécessité de co-construire l'orientation avec les élèves, tout en soulignant la place importante des PP dans l'accompagnement scolaire.

Ceci étant, la coordonnatrice du LP Saule semble exprimer une vision négative de l'inclusion dans un établissement qui se veut « élitiste ». Bien que les élèves participent aux activités du lycée, elle admet que la réalité de l'inclusion dans le CAP PSR peut être vécue comme une forme de marginalisation pour ces jeunes, dans un environnement où leurs parcours ne correspondent pas aux attentes générales. Au sein de ce LP rural, les élèves du dispositif Ulis fonctionnent en vase clos, doublé par la présence d'une section de CAP « implicitement » dédiée. Cette coordonnatrice Ulis arbore une vision du lycée comme un milieu très protégé (même s'il y a une forme de ségrégation en son sein) et dans ce cadre, sa mission consiste à préparer les élèves au monde extérieur et trouver une orientation possible pour eux. Sa vision de l'inclusion est empreinte d'un sentiment d'impuissance avec un discours qui souligne une atteinte à la professionnalité. Pour autant, elle évoque que la force de cet établissement est qu'il dispose d'une « *connaissance des organismes qui aident à l'orientation* », suite à un important travail réalisé avec l'Arpejh. Toutefois, la question de l'insertion professionnelle reste une question épineuse : « *notre premier interlocuteur c'est la Mission Locale (...) elle va gérer les élèves que quand ils sont déscolarisés donc ça va aussi dépendre des personnes (...) Si les personnes sont un peu sensibles à ça et (...) qu'on insiste, (...) on arrive à faire des liens, mais c'est pas simple. La passerelle entre l'Ulis et après le monde du travail, c'est pas facile* ». La contrainte territoriale reste le principal frein.

De son côté, le **coordonnateur du LP Érable** présente un modèle d'inclusion plus « socialisant », où les élèves trouvent plus facilement leur place dans une structure moins compétitive. Pour lui, le LP représente une sorte de cocon ou de bulle dans laquelle les élèves se sentent protégés, par contraste avec ce qu'ils ont pu vivre au collège. La place qu'ils s'y sont faite et l'absence de marginalisation expliquent leur volonté d'y rester : « *ils veulent rester dans l'établissement, ils y sont bien (...) parce qu'en fait, ils s'y sont fait une place alors qu'au collège y'en a beaucoup ils étaient vraiment mis à l'écart, on se moquait beaucoup d'eux* ». Cette vision socialisante du LP contraste avec celle, beaucoup plus dévalorisante, qui transparait tout au long de l'entretien, au sujet du niveau scolaire des élèves de LP : « *En CAP, c'est un très, très petit niveau (je dis) par rapport même au collège, un élève de 3^e en collège a un niveau, c'est supérieur presque à ce qui font ici* » ; « *(...) en mathématiques, vous avez pas grand-chose, c'est vraiment bas de gamme, c'est très bas, très, très bas* » ; « *tout l'enseignement général, en maths, ils sont à la ramasse là, enfin surtout lui, il est pas mal à la ramasse, (...) mais où ça pêche surtout, c'est dans l'enseignement général* ». Il insiste à de nombreuses reprises sur les limitations rencontrées



par les élèves de LP et ceux de l'Ulis -Pro, limitations qui vont contraindre les possibilités de poursuite d'études de ces jeunes mais aussi leur insertion sociale et professionnelle. Les deux coordonnateurs reconnaissent les freins liés aux attentes différenciées des équipes pédagogiques, certains enseignants se montrant peu enclins à adapter leurs pratiques : « *Le seul reproche que je peux faire, c'est les enseignants qui disent qu'ils ne peuvent pas adapter, pour moi ce n'est pas recevable* », déplore le coordonnateur d'Érable.

Les deux coordonnateurs abordent le handicap avec un souci d'adaptation dans la scolarité et les stages, tout en restant vigilants à la nécessité de reconnaître les spécificités de chaque élève. Le recours à la RQTH est perçu comme un levier pour faciliter l'accès aux stages et à l'emploi, bien que les familles s'y montrent souvent réticentes : « (...) *On a des entreprises comme McDonald qui sont assez friandes des stagiaires avec RQTH* ».

La coordonnatrice du LP Saule voit le handicap à travers un prisme de réalité sociale et professionnelle. Elle cherche à garantir une transparence avec les employeurs sur la situation des élèves pour faciliter l'adaptation en stage. Elle informe « *les patrons par mail, par téléphone, par écrit, soit parfois (elle) leur demande en fonction de l'élève que l'équipe soit informée de la situation de l'élève, (...) elle essaie de faire en sorte qu'il y ait un adulte identifié pendant le stage (...)*. Cependant, le handicap est parfois perçu comme une limitation en termes d'insertion, surtout dans les secteurs d'emploi moins adaptés.

Le coordonnateur du LP Érable, quant à lui, fait une distinction entre handicap et retard scolaire. Pour lui, une grande partie des élèves sont des jeunes ayant accumulé des difficultés scolaires et non des handicaps profonds : « *Moi, je trouve que le handicap de ces gamins, c'est du retard scolaire parce qu'ils ont été un petit peu mis à l'écart (...) à partir du moment où il est mis à l'écart, (...) il fait plus rien et puis après, il rétrograde* ». Une fois qu'ils arrivent au LP, il estime que comme « (...) *ils sont pas nombreux (...) on a le temps de s'en occuper et de récupérer un petit peu ce retard* ». Dans ce cas, cela ne constitue pas « *un gros, gros handicap* », à l'exception des « *gamins autistes, ça, mais ça, (...) il vaut mieux qu'il y ait une RQTH* ». A ce propos, la RQTH est perçue par ce coordonnateur comme un outil bénéfique, même si cela nécessite de faire « *un peu le forcing auprès des parents (...)* » qui ont des réticences d'emblée. « (...) *On leur explique [...] et surtout on insiste en leur disant que ça ne peut que les arranger au niveau de leur travail, ça peut justifier une lenteur, ça peut justifier plein de trucs* ». À ce propos, il évoque la Plateforme d'Accompagnement à l'Inclusion Professionnelle (PAIP), qui ne s'occupe « *que les gamins qui ont une RQTH* ». Le discours de ce coordonnateur Ulis – très axé sur les limitations scolaires des jeunes qu'il accompagne - laisse supposer que le dispositif Ulis est peu ancré dans l'établissement et que lui-même travaille de façon autonome, tout du moins, à côté de l'équipe. En tant qu'enseignant expérimenté, il déplore qu'il n'y ait pas plus d'adaptations pour les élèves de l'Ulis Pro : « *Le seul reproche que je peux faire (...) les enseignants alors qui disent qui peuvent pas adapter (...) pour moi c'est pas recevable* ». Il ne parle pas de dispositif mais bien de « *classe Ulis* », en soulignant la fonction qu'elle remplit auprès des jeunes en bénéficiant : « *moi, je suis pas professionnel, moi je constate, (...) je me rends compte que y'a des gamins qui s'en sont vraiment très, très bien sortis. Et si y'avait pas eu les classes d'Ulis, je sais pas ce qu'ils auraient fait, mais certainement pas grand-chose* ». En ce qui concerne l'après-LP, pour les élèves de l'Ulis-Pro, ce coordonnateur souligne qu'ils ont « *trouvé une sortie honorable* » (...) *ça correspondait même des fois au handicap qu'avait le gamin* », comme si l'insertion professionnelle devait se penser dans une logique adéquationniste entre projet et handicap.

3.4. Accompagner les lycéens en situation de handicap vers leur insertion professionnelle : les coordonnateurs Ulis LP en perspective

Les coordonnateurs Ulis-Pro partagent une vision progressive et personnalisée de l'orientation. Les stages, immersions et expériences concrètes jouent un rôle central dans la construction des projets professionnels des élèves. Une attention particulière est portée à l'implication des familles, même si les attentes familiales sont parfois jugées irréalistes ou en décalage avec les capacités des élèves. Tous dénoncent des limitations institutionnelles : processus trop rapides, manque de passerelles adaptées (IME, ESAT, second CAP) ou encore restrictions liées aux offres de formation disponibles, particulièrement en milieu rural.

Pour autant, des points de divergence sont repérables dans le discours de ces coordonnateurs Ulis de LP :

En milieu urbain non REP, l'orientation est souvent pensée comme un processus évolutif où les parcours peuvent être ajustés, en fonction de dispositifs déployés dans les établissements (ex., les Ulis-SAS). À l'inverse, en milieu rural, les coordonnateurs insistent davantage sur les contraintes géographiques qui réduisent les choix d'orientation, limitant les ambitions des élèves.

Les approches varient aussi sur la gestion des relations avec les familles : certains privilégient une transparence totale sur la situation de leur enfant, tandis que d'autres adoptent une posture plus « stratégique », pour préserver la motivation des élèves.

La perception de la flexibilité des parcours diffère aussi : certains coordonnateurs valorisent la réorientation (LP Érable), tandis que d'autres déplorent le manque de solutions adaptées (LP Châtaigner).

Globalement, les coordonnateurs Ulis-Pro rencontrés considèrent que l'inclusion est un levier pour l'apprentissage et la socialisation des élèves. Ils s'accordent également sur l'importance d'un investissement des enseignants et des pairs pour favoriser l'inclusion. Les démarches de sensibilisation au handicap sont perçues comme importantes pour dépasser les préjugés et améliorer l'accueil des élèves soutenus par une Ulis, mais elles n'évacuent pas un sentiment d'impuissance face aux pratiques de recrutement discriminatoire officieuses des entreprises.

Les coordonnateurs d'Ulis-Pro pointent les tensions entre les ambitions inclusives (prescriptions institutionnelles) et les réalités locales, comme les résistances des enseignants ou les regroupements d'élèves notifiés Ulis dans certaines filières spécifiques.

Pour autant :

En milieu urbain, l'inclusion est pensée de manière variée : certains prônent une pleine participation en classe de référence (LP Châtaigner), tandis que d'autres préconisent une approche plus « progressive » *via* des dispositifs spécifiques comme les Ulis-SAS (LP Peuplier).

En milieu rural, l'inclusion scolaire est perçue comme insuffisamment développée, voire limitée à une "ségrégation implicite" (LP Saule), notamment dans des filières comme le CAP PSR, où les élèves Ulis restent extrêmement isolés.

Les visions sur la responsabilisation des élèves varient également : certains coordonnateurs valorisent leur autonomie (LP Châtaigner, LP Érable), tandis que d'autres privilégient un accompagnement collectif plus soutenu (LP Peuplier).

Les coordonnateurs Ulis-Pro rencontrés partagent une approche qui vise à dépasser les stigmatisations liées au handicap, en promouvant l'adaptation des pratiques pédagogiques et l'ouverture de la communauté éducative. Ils reconnaissent l'importance de sensibiliser les élèves, les familles, et les employeurs pour faciliter l'inclusion scolaire et professionnelle des élèves soutenus par une Ulis. La RQTH est perçue comme un levier pour sécuriser les parcours professionnels.

Toutefois, la gestion de la visibilité du handicap est sensible. En milieu urbain (LP Châtaigner), certains coordonnateurs optent pour "ne pas trop en dire", quitte à préciser les limitations si la situation de travail le nécessite - tandis qu'en milieu rural (LP Saule), une transparence avec les employeurs est jugée indispensable pour garantir l'insertion.

Les perceptions du handicap en milieu professionnel varient également : certains coordonnateurs insistent sur la nécessité d'une « évaluation » préalable des tuteurs et employeurs pour garantir un environnement bienveillant (LP Châtaigner), tandis que d'autres soulignent les tensions entre les exigences professionnelles et les adaptations nécessaires, au risque de fragiliser la reconnaissance des diplômes (LP Peuplier).

La distinction entre handicap et retard scolaire est plus marquée en milieu rural (LP Érable), où l'un des coordonnateurs met en avant le rôle des dispositifs Ulis pour pallier les parcours scolaires chaotiques.

4. Synthèse conclusive

4.1. Contribution aux objectifs de l'étude

Objectif 1 : Renseigner dans une perspective longitudinale la diversité des parcours des élèves scolarisés avec l'appui d'une Ulis-collège ou d'une Ulis-lycée professionnel (continuités, ruptures, bifurcations lors de la transition vers l'au-delà de l'enseignement obligatoire)

Les coordonnateurs soulignent que les trajectoires des élèves accompagnés par une Ulis - documentées dans le chapitre suivant - sont façonnées par une tension constante entre prescriptions inclusives et contraintes structurelles. Les logiques d'affectation qui président à la répartition des élèves entre les différentes voies et filières de formation, ou encore la mobilité géographique contrainte d'un point de vue tant logistique (transports) que socio-affectif (angoisses parentales) conditionnent leurs choix d'orientation.

Toutefois la sédentarité supposée d'élèves qui « bougent peu », et dont le caractère casanier est aussi associé aux faibles ressources matérielles des familles, est en partie construite par la formation elle-même qui doit composer avec un lien renforcé entre école et entreprise (Tanguy, 2005) et cherche à s'ajuster à l'offre d'emploi local. C'est dès la « pré-professionnalisation » que dessinent les stages au collège, que les élèves intériorisent le « sens des limites géographiques » (Agnoux, 2023). Les attentes de mobilité - ou plutôt les regrets d'immobilité qu'expriment les coordonnateurs - apparaissent non seulement en décalage avec les pratiques d'orientation dans les classes populaires (Orange, 2010), mais aussi contradictoires avec le recrutement de proximité de certains LP situés dans des bassins

où l'offre de formation est limitée, ce qui produit une forme d'assignation résidentielle à l'espace local.

Les coordonnateurs Ulis rencontrés soulignent également la rareté des dispositifs Ulis en lycée, ce qui oblige les élèves à privilégier des filières professionnelles au détriment d'autres aspirations. Cette orientation « imposée » s'accompagne parfois de réorientations successives au lycée pour ajuster les choix initiaux à la réalité des capacités des élèves. Certains élèves adoptent des stratégies de progression par étapes (ex. : cumul de CAP successifs) pour pallier ces contraintes et préciser leurs projets.

Objectif 2 : Éclairer la variété des représentations que les jeunes comme les professionnels dans les établissements scolaires enquêtés développent à l'égard de l'orientation scolaire des élèves en situation de handicap : quelles sont leurs sources d'information, quelles significations accordent-ils à la politique d'inclusion scolaire dans son ensemble et en contexte situé, comment se l'approprient-ils, à quels arbitrages et à quels dilemmes cette appropriation donne-t-elle lieu ?

L'analyse des éléments biographiques montre une grande hétérogénéité des parcours des coordonnateurs Ulis, influencés par des déterminants personnels, institutionnels mais aussi contextuels. Ils viennent d'horizons variés, incluant le 1er et 2nd degrés, des SEGPA, IME ou encore des parcours dans l'enseignement général ou technologique. Certains ont choisi leur poste par conviction, tandis que d'autres y sont arrivés par opportunité ou nécessité (affectation d'office, stratégie de carrière). Les expériences dans le dispositif sont donc diversifiées, en termes d'ancienneté et d'expertise spécifique : ils ont entre 3 et 35 ans d'expérience dans l'éducation et de 1 à 11 ans en tant que coordonnateurs Ulis. Certains se sont spécialisés dans des outils numériques ou pédagogiques (p.ex., les livres audio, ...), d'autres dans la préparation à l'orientation professionnelle (p.ex., stages, partenariats locaux...). Leur engagement dans la fonction de coordonnateur Ulis est souvent l'aboutissement d'un parcours réfléchi mais progressif. La majorité des coordonnateurs rencontrés sont arrivés sur leur poste après une carrière dans l'enseignement ou l'éducation spécialisée. Beaucoup ont décidé de se tourner vers les dispositifs Ulis par envie d'accompagner les élèves à besoins spécifiques et de retrouver du sens dans leur métier. La plupart ont obtenu des certifications ou diplômes spécialisés (CAPPEI, 2CA-SH, CAPA-SH, CAPSAIS) pour s'adapter aux besoins des élèves soutenus par une Uli.

La diversité de leurs conceptions de l'orientation s'organise en trois grands ensembles articulés à des visions de l'école inclusive et du handicap différents, que nous avons qualifiées d'humaniste, de pragmatique et de déficitariste.

L'orientation la plus partagée semble être une **orientation « pragmatique »**, centrée sur les réalités institutionnelles (déficit de places, saturation des dispositifs, manque de temps pour coordonner les équipes, éloignement des dispositifs médico-sociaux, etc.), les capacités "mesurables" des élèves et les contraintes locales. Ces coordonnateurs tentent d'aménager leur accompagnement entre une logique comptable d'affectation des élèves et une logique d'accompagnement de leurs projets. Il en résulte un allongement des parcours pour renforcer la diplomation, voire tenter la poursuite d'études.

L'orientation « humaniste » vise à concilier aspirations, capacités et besoins des élèves tout en valorisant leurs potentialités et en promouvant leur inclusion sociale. Le handicap est

considéré à partir d'une lecture en « positif » comme une vulnérabilité parmi d'autres. Ces coordonnateurs mettent l'accent sur l'autonomie des élèves et la lutte contre le « handicap social » et les discriminations. Cette orientation donne priorité à une logique de parcours de vie sur la recherche d'une relation formation-emploi.

L'orientation « déficitariste » se fonde sur une conception qui considère le handicap comme une limite inhérente à l'élève, que des compensations ne suffiront pas à annuler. L'inclusion en milieu ordinaire est perçue comme un palliatif qui retarde une insertion limitée à l'insertion sociale et l'emploi adapté. En rupture avec la prescription inclusive, cette orientation s'inscrit dans un paradigme ségrégatif en pensant l'orientation de manière univoque, uniquement vers le milieu protégé. Cette posture n'est présente que chez un seul coordonnateur parmi les 16 que nous avons rencontrés. Le point de vue de ce professionnel témoigne de la fragilité de l'idéal inclusif qui en définitive peut ne pas être porté par tous les professionnels alors même que leur fonction l'exigerait. Elle montre les tensions entre aspirations à la normalisation et reconnaissance des besoins différenciés dans les trajectoires d'orientation des élèves soutenus par une Ulis.

Nos résultats soulignent que le rôle des coordonnateurs dans les équipes éducatives qui œuvrent au sein des établissements est crucial. Ces professionnels ne disposent pas toujours des moyens et des marges de manœuvre suffisantes pour répondre aux injonctions paradoxales de leur mission, comme le montre leur difficulté à coordonner les visions parfois divergentes des chefs d'établissement, des équipes éducatives et des familles. Les tensions entre les exigences de l'école ordinaire et les besoins spécifiques des élèves en situation de handicap ne peuvent être surmontées qu'à partir d'inventions du quotidien qui conduisent les coordonnateurs à endosser, pour une majorité d'entre eux, « la figure du bricoleur » (Levi-Strauss, 1962). Il ou elle « exécute un grand nombre de tâches diversifiées dans un univers instrumental clos, lui demandant de s'arranger avec les moyens du bord » (Ebersold et Feuilladié, 2020, p.12). Aussi serait-il pertinent de s'interroger sur le fait qu'une partie de leur travail demeure souvent invisible, et de soulever la question des formes de reconnaissance dont il pourrait faire l'objet.

Objectif 3 : comparer la fabrication de l'orientation des élèves soutenus par une Ulis entre des configurations contrastées d'établissements scolaires situés dans trois académies distinctes, pour évaluer les différences locales de régulation intermédiaire de l'enseignement secondaire inclusif.

Nous avons rencontré des coordonnateurs exerçant dans des établissements relevant de systèmes éducatifs (public - privé) et contextes territoriaux hétérogènes (zones urbaines REP+, territoires ruraux). Un premier constat concerne l'organisation des dispositifs Ulis dans lesquels ils interviennent. Si le fonctionnement du dispositif au sein des collèges apparaît relativement standardisé, il n'en va pas de même pour les Ulis Pro en lycée qui ont des configurations plus diversifiées (dispositifs « Hors les murs », accompagnement renforcé, Ulis SAS, Ulis de détermination). Face à ces logiques d'établissements à l'œuvre, les coordonnateurs sont amenés à développer une activité qui se fonde avant tout sur leur itinéraire de formation personnel et la manière dont ils conçoivent l'orientation, les missions de l'école inclusive et la situation de handicap de leurs élèves. Ainsi les différences de

postures et la nature des activités qui sont les leurs ne sont pas à analyser au seul prisme de politiques académiques bien identifiées.

Quelques spécificités relatives à ces contextes de formation émergent néanmoins :

- Les coordonnateurs Ulis de collèges urbains REP+ disent rencontrer des résistances plus fortes dans leur environnement professionnel immédiat.
- Les coordonnateurs Ulis de collèges ruraux indiquent devoir pallier l'éloignement géographique en développant des ressources locales. Ils tentent de s'adapter à l'étroitesse du marché local.
- Quant aux coordonnateurs Ulis exerçant en établissements privés, ils ont plus fréquemment à faire face à des stéréotypes sur le handicap et à une culture d'établissement parfois peu inclusive.
- Les coordonnateurs Ulis soulignent unanimement le rôle central des stages dans la découverte des métiers, permettant aux élèves d'affiner leurs choix - ce qui n'empêche pas l'existence des préjugés ou une mauvaise information sur certaines filières, qui peuvent générer des désillusions éprouvantes pour les élèves.

Leur capacité à mobiliser des réseaux (MDPH, Mission Locale, entreprises) et à s'appuyer sur des stratégies informelles (ex. : absence de mention du dispositif Ulis dans certains dossiers) illustre leur créativité face aux limites du système éducatif. Ils agissent comme des médiateurs critiques, et se confrontent à quatre obstacles institutionnels et sociaux qu'on peut repérer dans leurs discours :

1. Le regard porté sur l'Ulis dans l'établissement et les difficultés du travail en équipe : de nombreux coordonnateurs ont rencontré des résistances de la part des équipes pédagogiques à l'implantation des dispositifs Ulis, notamment dans les collèges et lycées urbains REP+ mais aussi les collèges privés. Le rôle des chefs d'établissement n'est pas toujours le même : certains coordonnateurs louent une collaboration étroite avec leur direction, tandis que d'autres évoquent un manque de reconnaissance ou de soutien institutionnel de leur part. Ceux qui disent bénéficier d'une direction engagée pour l'inclusion rapportent une meilleure acceptation des dispositifs inclusifs et une évolution des mentalités des équipes pédagogiques.
2. Les représentations de l'inclusion : certains établissements avaient des idées préconçues sur l'inclusion voire une vision parfois « archaïque », limitant l'inclusion des élèves soutenus par l'Ulis à des matières perçues comme moins académiques.
3. La participation des familles : plusieurs coordonnateurs font part également de la difficulté de travailler avec certains parents, parfois peu sensibilisés à l'inclusion ou inquiets pour l'avenir de leurs enfants.
4. Tous indiquent collaborer avec des partenaires internes (que ce soit les professeurs principaux, le.la PsyEN, l'AESH) et externes (p.ex., avec des acteurs médico-sociaux), mais la qualité et l'intensité de ces partenariats varient selon les établissements.

4.2. Résultats inattendus ou complémentaires

En lycée professionnel, le rôle du coordonnateur Ulis n'est plus tant de se saisir d'une orientation scolaire déjà largement entamée avec l'entrée dans une spécialisation de CAP ou de Bac pro, que d'outiller d'éventuelles réorientations ou d'étayer l'insertion professionnelle

par le suivi des Périodes de formation en milieu professionnel. Alors même que les prescriptions institutionnelles (BO n°37 du 11 octobre 2018) soulignent la responsabilité du professeur principal dans la mise en oeuvre et le suivi des actions d'information et d'aide à la préparation des actions de formation et à la préparation progressive des choix d'orientation de tous les élèves du 2nd degré, il se confirme que les coordonnateurs sont les opérateurs centraux de cette mission auprès des élèves Ulis.

Toutefois l'analyse des entretiens permet de repérer une diversité de modalités d'appropriations professionnelles de la prescription inclusive et des rapports à l'orientation. La posture « déficitariste » adoptée par l'un des coordonnateurs Ulis interrogés constitue un résultat surprenant, qui va à l'encontre du mandat de promotion de l'inclusion et atteste de logiques ségrégatives rémanentes. Elle met aussi en lumière les dilemmes professionnels des acteurs éducatifs, pris entre des attentes sélectives de "niveau scolaire" et la nécessité de reconnaître les besoins éducatifs particuliers. Elle questionne ainsi la capacité des dispositifs inclusifs à garantir une équité dans les parcours d'orientation. En définitive, ce positionnement bien qu'isolé, reflète l'écart entre les principes énoncés par la politique inclusive et les pratiques concrètes sur le terrain. Il révèle une tension fondamentale : l'inclusion peut être vécue comme une utopie par certains professionnels qui se replient sur un idéal professionnel moins inaccessible, celui de "l'exigence du possible".

4.3. Limites et perspectives de recherches

L'hétérogénéité des contextes territoriaux et institutionnels soulève la nécessité d'aller au-delà des oppositions classiques (rural/urbain, public/privé) et d'explorer les logiques propres à chaque établissement. En effet, l'appariement entre différentes catégories (publics ou privés, urbains ou ruraux, situés en REP+ ou en centre-ville) s'avère peu signifiant pour rendre compte des différentes modalités d'appropriation de la prescription inclusive et de l'orientation des coordonnateurs Ulis rencontrés. Ces catégories descriptives, utiles à l'exposition des résultats, peinent à rendre compte des situations vécues par les coordonnateurs Ulis et de leurs expériences de travail. D'autres facteurs, tels que la dynamique interne des établissements ou les capacités d'adaptation des équipes éducatives, jouent un rôle peut-être plus crucial, qu'un recueil de données par observations aurait davantage mise en valeur.

En effet, si les analyses présentées dans ce chapitre montrent la centralité du rôle professionnel du coordonnateur, elles ne permettent pas de repérer l'importance des mécanismes décisionnels dans la production d'orientations scolaires différenciées voire inégales (Herbaut, 2024). Un prolongement de notre enquête pourrait consister à « tracer » plus finement et sur une période plus longue la dynamique globale des établissements en la matière, sur le modèle de l'enquête doctorale de J. Cayouette-Remblière (2016) : l'analyse de discours, prédominante dans TrajUlis, pourrait dès lors être complétée à la fois par une "statistique ethnographique" permettant de reconstituer deux ou trois cohortes d'élèves accompagnés par une Uli à partir de leurs dossiers scolaires, et par une observation filmée des événements institutionnels (conseils de classe, ESS, rencontres d'orientation active, rendez-vous de stages et PFMP) qui scandent leurs trajectoires scolaires. Développée à l'échelle de chaque établissement, une telle approche par méthodes mixtes permettrait de mieux saisir la complexité des dynamiques collectives et des logiques locales. Elle offrirait une vision plus nuancée des interactions entre professionnels, des ressources mobilisées et

des stratégies adoptées pour répondre aux besoins des élèves en situation de handicap et plus spécifiquement de celles et ceux soutenus par une Ulis, et enrichirait également la compréhension des obstacles persistants à “l’école inclusive”.

Chapitre 7. Être et devenir : les collégiens accompagnés par une Ulis au prisme du temps qui passe. Des trajectoires aux carrières, des carrières aux parcours.

Depuis le travail séminal de Marie Duru-Bellat sur l'orientation (1988), nombre de recherches sociologiques ont pointé la faible pertinence de la notion de « projet personnel » tant le poids des verdicts scolaires et des déterminants sociaux est important, dans un contexte de forte sélection et d'inégalités sociales d'accès à des filières hiérarchisées au regard de leur prestige et de leur rentabilité scolaire. La formation à l'autonomie est devenue pourtant l'un des objectifs majeurs de l'école française, et l'appel à cette notion s'est généralisée comme une évidence dans les pratiques pédagogiques et les compétences que ces pratiques cherchent à faire acquérir aux élèves (Durler, 2015 ; Rayou, 2024), y compris aux élèves en situation de handicap, dont la scolarisation dans le second degré s'accompagne d'une reconnaissance de leur capacité à élaborer ledit projet d'orientation (Midelet, 2015).

Les trois sous-chapitres qui suivent abordent donc l'orientation du point de vue des élèves rencontrés : une orientation non pas réduite à la (non)correspondance entre une hiérarchie de vœux renseignée sur la plateforme Affelnet et une affectation à l'issue d'une commission Affelnet-Ulis, mais caractérisée par l'encastrement d'une aspiration souvent évolutive dans une double socialisation familiale et scolaire. D'une part nous postulons qu'il convient de « penser les parcours et les aspirations des élèves pour ce qu'ils sont plutôt que pour ce qu'ils ne sont pas (pas à l'heure, pas brillant, etc.), c'est-à-dire dans leur différence plutôt que dans leur déficience » (Orange, 2018, p.203). D'autre part, nous nous proposons de tenir ensemble trois temporalités distinctes que la diversité de notre matériau nous autorise à traiter conjointement : la temporalité des trajectoires scolaires dont rend compte le suivi quantitatif des 173 élèves accompagnés par une Ulis de la sixième au Bac professionnel sur nos trois sites d'enquête ; la temporalité des deux niveaux d'enseignement secondaire dont rendent compte les entretiens semi-directifs comparés auprès des 23 collégiens de 3ème et des 25 lycéens de seconde CAP parmi ces 173 élèves ; enfin la dynamique de parcours individuel de 10 de ces collégiens scolarisés en 3ème en 2022 et ré-interrogés l'année suivante.

Ce faisant, nous proposons de distinguer conventionnellement les trois notions de trajectoire, de carrière et de parcours. Dans les lignes qui suivent, « la trajectoire (scolaire) » désigne la trame des moments institutionnels que notre population d'élèves traverse, dont la linéarité et la longueur dépendent partiellement des attributs sociaux des individus, de l'influence des structures scolaires et de l'environnement social. La reconstitution de ces « cursus » ne nécessite pas d'interroger les sujets de l'étude mais de recueillir *a posteriori* les informations administratives qui permettent de les renseigner. On parlera de « carrière » pour comparer à la fois la socialisation scolaire, la conception de l'avenir et les modalités de construction du projet au regard de la condition collégienne *versus* lycéenne : en posant des questions essentiellement rétrospectives aux enquêtés, on cherche alors à mettre en avant les caractéristiques de l'itinéraire emprunté en dehors du sens qu'il peut revêtir pour l'individu, en privilégiant la recherche des influences du passé sur le présent et sur la manière dont est envisagé l'avenir. La notion de « parcours » renvoie quant à elle à une dimension à la fois plus subjective et moins contrainte, qui suit le cheminement biographique de court terme (deux années successives) de jeunes dont il est attendu qu'ils s'autonomisent et s'insèrent à court terme, en « métabolisant » leur handicap au travers des ressources que l'institution leur propose. En restituant ces trois dynamiques, on estime

pouvoir donner à voir les systèmes d'attentes, les conditions de perception du stigmate, les formes de (dé)mobilisation qui nourrissent la fabrique de l'orientation par celles et ceux-là mêmes dont on attend qu'ils se l'approprient en situation de handicap. On espère ainsi pouvoir accéder, même modestement, à « l'épaisseur sociale des scolarités » de la part de celles et ceux qui les vivent, et tenter d'éviter le discours normatif des attentes institutionnelles.

1. Du collège au lycée professionnel, les trajectoires des élèves accompagnés par une Ulis

L'orientation des élèves après la troisième ne constitue pas un événement circonscrit qu'il suffirait de saisir à travers l'affectation effective des élèves par Affelnet pour en comprendre les enjeux. C'est un processus complexe qui se construit tout au long de la scolarité de l'élève, en équilibre entre aspirations, compétences et difficultés, et qui s'inscrit dans la réalité de son contexte social et familial. Les dispositifs Ulis ont, entre autres, pour mission d'accompagner les élèves qui en bénéficient dans la construction de leur projet professionnel. Pour saisir les facteurs de construction de l'orientation des élèves et le rôle de l'Ulis dans ce processus, la recherche TrajUlis a recueilli, auprès des coordonnateurs Ulis, des informations sur le parcours de 173 élèves, 76 collégiens et 97 élèves de lycée professionnel. Parmi les 76 collégiens, 38 sont scolarisés dans l'académie de Lyon, 31 dans l'académie de Toulouse et 7 dans l'académie de Nantes. Pour les lycéens, 44 viennent de l'académie de Lyon, 45 dans l'académie de Toulouse et 8 sont scolarisés dans l'académie de Nantes. Ce corpus centré sur les Ulis TFC n'est pas représentatif de l'ensemble des élèves soutenus par une Ulis mais il est cohérent avec les données nationales qui montrent une majorité de garçons parmi ces élèves de 3ème soutenus par une Ulis, que ce soit au collège ou au lycée (107 pour 173 élèves). De même, notre corpus nous permet de montrer que les élèves accompagnés par une Ulis sont particulièrement touchés par des vulnérabilités sociales et familiales et présentent un parcours scolaire souvent heurté et difficile. Nous mettons ensuite en lumière que l'orientation post-3° constitue un moment clé où se négocie pour chacun des élèves accompagnés par un dispositif Ulis une formation professionnelle très dépendante de la réalité sociale et scolaire de l'élève. Enfin, cette analyse des parcours scolaire avec une Ulis nous permet de distinguer cinq formes d'expérience scolaire de l'orientation, oscillant entre "pragmatisme" et "déconnexion scolaire".

1.1 Des élèves aux vulnérabilités croisées

A l'image des données publiées par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp), notre corpus centré sur les Ulis TFC – bien que non représentatif de l'ensemble des élèves accompagnés par une Ulis – fait lui aussi état de plus grandes difficultés sociales chez les élèves soutenus par un dispositif Ulis que la moyenne des autres élèves. En plus de leur situation de handicap, ce sont des élèves qui sont plus souvent confrontés à des situations familiales difficiles, des parcours migratoires et sont plus souvent issus des classes populaires. De fait, ce sont scolairement des élèves qui connaissent plus fréquemment des parcours heurtés.

1.1.1. Un cumul de difficultés sociales et familiales

Le profil de ces élèves ressemble ainsi beaucoup à celui des collégiens en rupture des dispositifs relais, analysé par Millet et Thin (2005). Beaucoup de familles de ces élèves font face à des difficultés familiales (monoparentalité notamment) ou des situations d'immigration et appartiennent à une frange populaire de la population socialement et économiquement défavorisée.

Des familles fragilisées

Dans un contexte social où les organisations familiales se diversifient et se centrent sur l'enfant (Déchaux et Le Pape, 2021), plusieurs recherches montrent que toutes ne sont pas face aux mêmes difficultés sociales et financières. Les familles où l'éducation et la charge des enfants sont partagées entre les deux parents, que ce soit une famille nucléaire ou des parents séparés avec une garde partagée sont souvent moins marquées par des formes de précarités sociales et professionnelles et la pauvreté que les familles monoparentales (Le Pape et Helfter, 2023 ; Acs et al., 2015 ; Insee, 2022). Dans notre corpus, on retrouve une importante proportion d'enfants vivant dans des familles monoparentales : ils représentent plus d'un quart des élèves (46/173) alors qu'ils sont environ un quart à vivre avec un seul de leur parent sur l'ensemble des familles françaises, selon l'Institut national de la statistique et des études économiques (Insee). On retrouve aussi cette surreprésentation chez les enfants atteints de trouble intellectuel et cognitif qui sont près de 30% à vivre avec un seul parent. En effet, cela s'explique par le fait que le handicap de l'enfant peut être un facteur d'accroissement des ruptures des couples parentaux et de monoparentalité (Buisson et de la Rosa, 2020 ; Courtot, 2024). Grandir dans ces familles n'est pas par nature plus pénalisant pour le développement cognitif des enfants, cependant la faiblesse économique et les fragilités sociales qu'elles connaissent obèrent à la fois les conditions matérielles de la scolarisation, et les mobilisations compensatoires en cas de difficultés scolaires des jeunes cohabitant (Bernardi et Mortelmans, 2018).

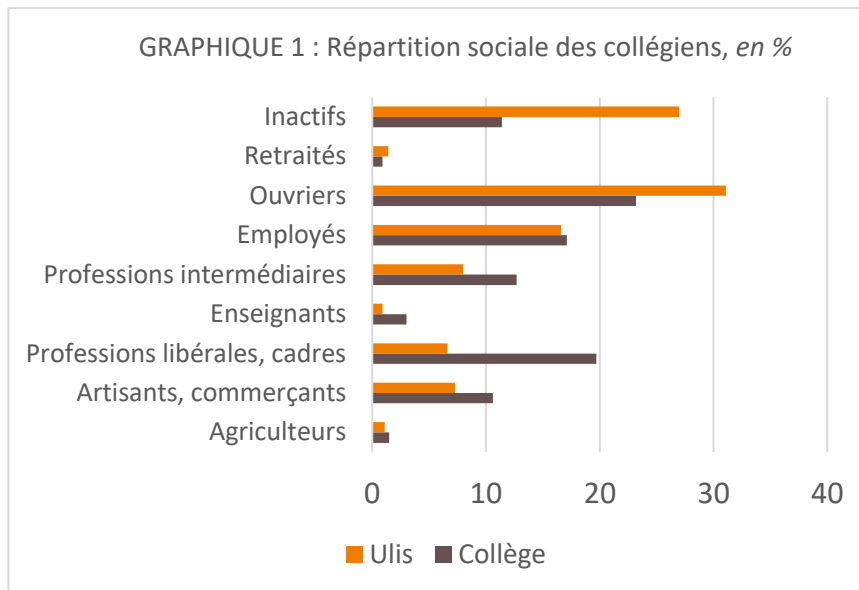
Parmi les 46 familles monoparentales de notre étude, 28 sont des mères résidant avec leurs enfants et 14 sont des pères isolés. Si, comme dans la population générale, on retrouve une majorité de mères à la tête de ces familles monoparentales (Algava, Bloch et Robert-Bobée, 2021), il est à noter que la proportion de pères isolés dans notre corpus est importante. Cela s'explique le plus souvent par le décès de la mère (5). Car au-delà de la composition familiale, certaines situations sont porteuses de vulnérabilité tant sociale que scolaire pour les enfants et les jeunes : plusieurs jeunes vivent avec un seul parent car l'autre conjoint ne participe pas – de manière temporaire ou définitive – à leur éducation : 9 jeunes sont orphelins d'un parent, les pères de 5 d'entre eux sont incarcérés et un père est sans domicile fixe. A cela s'ajoute plusieurs jeunes qui vivent éloignés de leurs parents : 10 sont accueillis chez un membre de leur famille notamment à la suite de leur immigration en France et alors que leurs parents sont restés dans leur pays ou région d'origine et 8 ont été placés en famille d'accueil. Enfin, selon les informations recueillies par les coordonnateurs (sans doute partielles à ce sujet), au moins 15 jeunes ont été témoins ou victimes de violence au sein de leur famille. Au total, parmi les 173 élèves de notre corpus, 84 ont une famille dont la composition ou l'histoire les expose à une forme de précarité sociale et scolaire.

Des élèves aux parcours migratoires fréquents

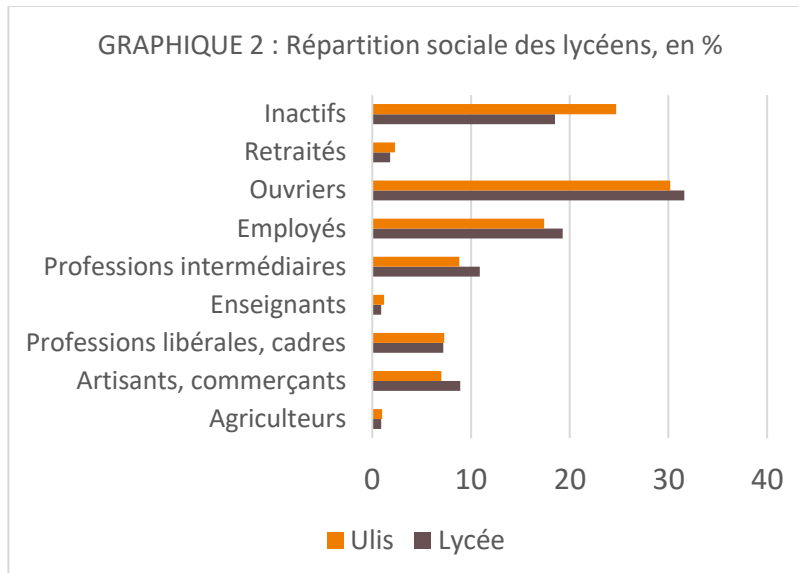
Depuis les années 1990, plusieurs enquêtes mettent en évidence une différence dans les scolarités des élèves d'origine étrangère, des descendants d'immigrés et des élèves d'origine française (Brinbaum, Farges et Tenret, 2015 ; Ichou, 2018 ; Vallet et Caillé, 1996). En moyenne, les enfants d'immigrés ont de moindres performances scolaires et rencontrent davantage d'échecs scolaires. Les descendants d'immigrés redoublent précocement plus souvent et un plus grand nombre quittent l'école sans diplôme, notamment les garçons (Brinbaum, 2019). Si les inégalités d'obtention de diplôme sont avérées à milieu social équivalent, en revanche il n'y a pas de différence significative de parcours entre les jeunes de la population majoritaire et ceux issus de l'immigration, toutes choses égales par ailleurs (Ichou, 2018). Dans le même temps, la part des élèves étrangers ou issus de l'immigration est majoritaire dans les filières de lycées les moins valorisées, notamment dans les diplômes courts professionnalisants (Brinbaum, 2019). Il n'existe en revanche pas de données sur la part de ces élèves d'origine étrangère ou descendants d'immigrés qui sont en situation de handicap ou accompagnés par un dispositif Ulis. Notre corpus montre, qu'en plus d'être en situation de handicap, près d'un enfant sur trois (50/151 renseignés) est d'origine étrangère ou d'un parent - au moins - immigré : 26 sont d'origine étrangère et ont vécu une immigration, 2 sont français et ont immigré de Mayotte jusqu'en Métropole sans leurs parents et 22 sont des enfants de parents immigrés. Les coordonnateurs signalent pour 44 de ces élèves un problème de compréhension et d'utilisation de la langue française qui les pénalise dans leurs apprentissages, la réalisation de stage et leur parcours scolaire en général. En effet, ce n'est pas tant la migration en elle-même qui constitue une difficulté scolaire cumulée au handicap mais bien les conditions de vie : les enquêtes récentes montrent ainsi que les jeunes d'origine asiatique, issus de l'émigration commerçante chinoise par exemple, sont souvent plus diplômés du secondaire général que les enfants d'origine française alors qu'à l'inverse les jeunes d'origine subsaharienne ont souvent un parcours dans des filières professionnelles courtes de type CAP (Ichou, 2013). Les données recueillies pour notre enquête ne permettent pas de distinguer l'origine géographique des élèves mais le fait qu'un élève soutenu par une Ulis sur trois ait une histoire migratoire qui le place dans une situation langagière et/ou sociale défavorable témoigne de la cumulativité des facteurs de difficultés scolaires.

Une forte représentation des élèves de catégories socio-professionnelles défavorisées

Au collège, comme au lycée, il existe une prédominance d'enfants de parents de catégories socio-professionnelles défavorisées dans les dispositifs Ulis. Le graphique 1, construit à partir des données du RERS (Depp, 2024), compare l'origine sociale des élèves soutenus par une Ulis et des collégiens au niveau national. Il met en lumière une surreprésentation des enfants de parents inactifs (27% contre 11.4% pour les collégiens en général) et des parents d'ouvriers (31% contre 27%) dans les dispositifs Ulis. A l'inverse, les enfants de parents cadres ou d'enseignants sont largement sous-représentés (environ 7% contre 15.7% de collégiens en moyenne).



Au lycée professionnel, le contexte change : une première orientation a été faite et les élèves de lycées professionnels sont majoritairement issus des classes sociales défavorisées (près de 52 % selon Depp, 2024). Dès lors, comme le montre le graphique 2, les écarts entre les élèves accompagnés par une Ulis et la population générale ne sont pas aussi importants qu’au collège. On retrouve certes une majorité d’enfants d’ouvriers et d’inactifs (57.9%) mais dans des proportions plus proches de celles de la population de lycée professionnel.



Notre corpus se différencie légèrement de ces données nationales dans la composition de sa population. En effet, les données de la Depp agrègent les différentes catégories d’Ulis alors que notre enquête se concentre sur des Ulis dédiées aux « troubles de la fonction cognitive » (TFC). Or il existe aussi une forme de distinction sociale selon la catégorisation du handicap : le diagnostic de troubles intellectuels et cognitifs concerne pour près de 60 % des enfants de classes sociales défavorisées (Depp, 2024). Aussi, si l’on retrouve une surreprésentation des classes populaires dans notre corpus, cela peut aussi relever en partie d’un effet de catégorisation différenciée du handicap. Ainsi près de six

enfants sur dix sont issus des classes sociales défavorisées et moins d'un sur dix vit dans un ménage à dominante cadre. Cette proportion n'est cependant pas très différente de la proportion d'élèves de classes sociales défavorisées toutes Ulis confondues.

L'analyse comparée des conditions de vie des élèves accompagnés par une Uli avec les autres élèves de collège et de lycée professionnel permet ainsi de constater qu'au-delà du handicap, ces élèves vivent plus fréquemment que les autres des situations sociales et familiales qui peuvent les mettre en difficulté scolaire et se cumuler aux obstacles cognitifs déjà dressés par le handicap.

1.1.2. Des élèves au parcours scolaire heurté

Les obstacles d'apprentissage générés par le handicap et les potentielles difficultés sociales et familiales des parcours scolaires s'avèrent souvent pénalisantes dans le déroulement de la scolarité des élèves. Ils présentent souvent des parcours heurtés où l'obtention d'un diplôme de fin de formation obligatoire peut s'avérer difficile.

Des élèves « en retard »

La reprise des scans institutionnelles des parcours scolaires peut présenter le risque de décrire les parcours qui s'écartent de la norme prescrite comme déficitaire (Orange, 2018). Pour autant, sans tomber dans une comparaison hiérarchisante, la mise en perspective du parcours des élèves accompagnés par un dispositif Uli avec la norme d'âge établie par l'institution pour chaque étape scolaire permet de situer la place de ces élèves dans le système scolaire. Le premier constat que l'on peut faire alors est celui d'un « retard » assez fréquent de ces élèves dans leur parcours scolaire. En effet, alors que les politiques éducatives tendent à limiter la pratique du redoublement, les élèves en situation de handicap soutenus par un dispositif Uli échappent majoritairement à cette norme : parmi les collégiens et les lycéens de notre corpus, un élève sur deux a connu un redoublement. A titre de comparaison, au niveau national, la part des élèves sortant de troisième « à l'heure » est de 88,4% (Depp, 2024).

En outre, cette surreprésentation des redoublements présente plusieurs caractéristiques importantes. D'abord, les politiques de passage et de redoublement étant en partie déconcentrées, ce sont les académies qui pilotent la mise en œuvre de cette pratique sur leur territoire. On pourrait alors s'attendre à des variations locales. Cependant, dans les trois académies étudiées, la part d'élèves soutenus par un dispositif Uli « en retard » est sensiblement identique (39/73 dans l'académie de Lyon ; 34/68 dans l'académie de Toulouse et 4/7 dans l'académie de Nantes) ce qui témoigne d'une pratique partagée à l'égard des élèves en situation de handicap.

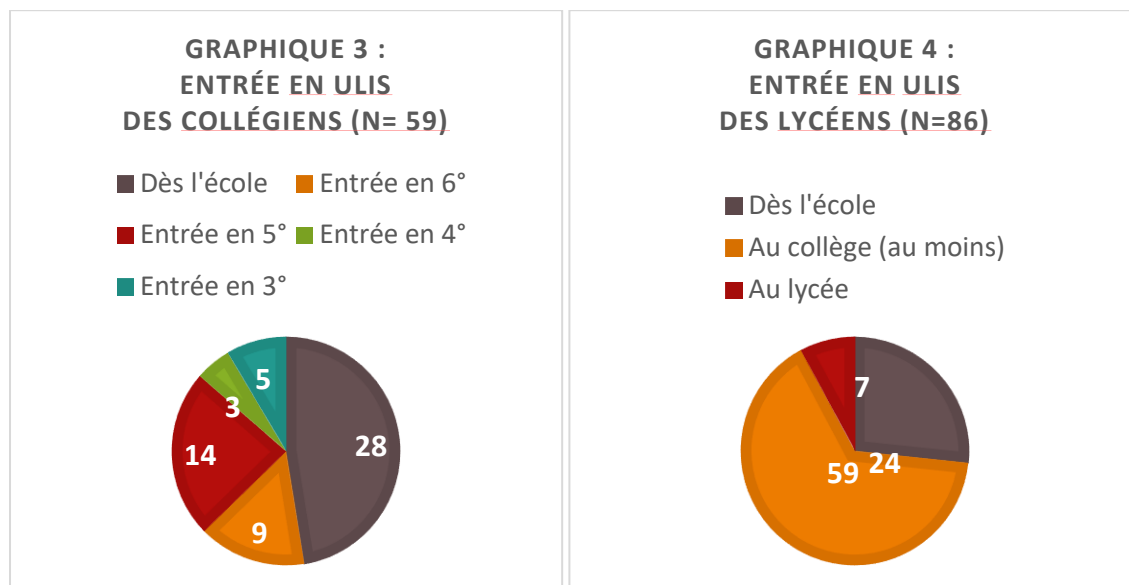
Ensuite les redoublements interviennent, dans la quasi-totalité des cas (73/77), en amont de l'entrée de l'élève dans le dispositif Uli - et ce quel que soit le niveau d'enseignement (école, collège ou lycée) auquel l'élève intègre ce dispositif. Pour les élèves dont les coordonnateurs avaient l'information, le redoublement est intervenu en grande section de maternelle, en CP ou en CE1.

Enfin ces élèves ne redoublent plus une fois qu'ils ont intégré un dispositif Uli et qu'un coordonnateur dédié intervient pour adapter – et aider l'équipe enseignante à adapter – les curricula et les évaluations.

Le fréquent « retard » à la fin de la scolarité obligatoire des élèves accompagnés par une Ulis témoigne du parcours scolaire difficile et des obstacles d'apprentissage qu'ils peuvent rencontrer. L'accompagnement par le dispositif Ulis permet alors de « lisser » ces parcours en réduisant les retards de cycle.

Une carrière scolaire en Ulis

L'Ulis accompagne sur le long terme les élèves dans leur parcours scolaire. En effet, près de la moitié des collégiens de 3^e de notre corpus bénéficie de ce dispositif depuis l'école primaire. La moitié des élèves qui l'intègrent au cours de leur scolarité en collège l'expérimentent en 6^e ou 5^e. Moins d'un élève sur dix intègre un dispositif Ulis en troisième. Le constat est le même pour les élèves de lycées professionnels de notre corpus : 83 sur 96 ont déjà été scolarisés avec le soutien d'un dispositif Ulis avant d'intégrer le dispositif en lycée dont près d'un quart l'ont été dès l'école primaire.



Ainsi, les élèves ont intégré relativement tôt dans leur parcours un dispositif Ulis et poursuivent cet accompagnement dans la durée : seuls 3 élèves ont interrompu leur inscription en Ulis, à chaque fois entre la 3^e et l'entrée au lycée professionnel. Mais l'expérience du lycée sans Ulis s'est avérée trop compliquée et tous ont réintégré une Ulis en cours d'année³⁶.

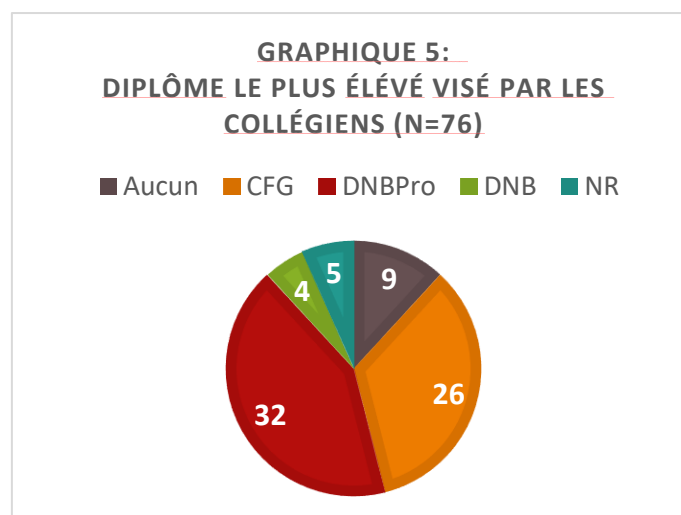
Si elle peut apparaître comme un accompagnement de scolarité efficace qui permet à l'élève de ne plus prendre de retard et d'obtenir un soutien éducatif important, l'Ulis n'est souvent ni le premier ni le seul aménagement dont bénéficient les élèves. Dans notre corpus, près de 8 élèves sur dix ont d'autres types d'accompagnements éducatifs (146/173) : 92 élèves ont eu un accompagnement humain individualisé (AESH-i) en amont de l'Ulis ou en ont un lors des temps d'inclusion en classe ordinaire; 2 ont connu en amont de l'Ulis une scolarisation en Segpa et 9 ont été accompagnés par une UPE2A ; 5 élèves (un collégien et 4

³⁶ Deux élèves ont intégré, à la sortie du collège, un lycée sans dispositif Ulis. Dans les deux cas, cette orientation correspond au 1^{er} vœu de l'élève et résulte d'un choix de privilégier une formation spécifique présente uniquement dans ce lycée plutôt que de poursuivre un accompagnement par une Ulis.

lycéens) sont en scolarité partagée entre le milieu ordinaire et un établissement médicosocial ; et une grande partie de ces élèves sont ou ont été accompagnés par un Sessad (au moins 84).

CFG ou DNB pro, le premier diplôme

A la fin de la scolarité obligatoire, plusieurs options de diplomation sont envisageables : le Diplôme National du Brevet, série générale (dit DNB) – diplôme le plus fréquemment passé par les élèves de 3^e (Depp, 2024), le Diplôme National du Brevet, série professionnel (DNB Pro) d'un niveau inférieur à destination des élèves de 3^e inscrits dans un dispositif pour les élèves à besoins éducatifs particuliers ou le Certificat de formation générale (CFG) dont le niveau est encore inférieur et destiné à valider un niveau socle de connaissances et donne droit de préparer ensuite un CAP. Si en fin de troisième générale les élèves passent exclusivement le DNB, ce n'est pas le cas des élèves accompagnés par un dispositif Ulis qui ont rarement le niveau scolaire pour cela. Dans notre corpus, seuls 4 élèves de 3^e sur 76 sont inscrits au DNB et 5 élèves de lycée professionnel sur 97 ont obtenu ce diplôme. Pour autant, la diplomation de fin de cycle obligatoire n'en est pas moins importante pour ces élèves de 3^e soutenus par une Ulis que pour les autres puisqu'ils sont en très grande majorité (près de 8/10) à être inscrits au passage d'un examen. Le diplôme le plus fréquemment visé par les collégiens accompagnés par une Ulis des académies de Lyon et de Toulouse³⁷ est alors le DNB Pro ; près de la moitié des élèves du corpus envisage en 3^e de passer ce diplôme. Cependant, stratégiquement, ils ne s'inscrivent pas seulement au DNB Pro qui peut potentiellement les mettre en échec : 28 des 32 candidats au DNB Pro se sont aussi inscrits en parallèle au CFG – plus accessible – pour s'assurer d'avoir un diplôme à la sortie de leur cursus de formation obligatoire.

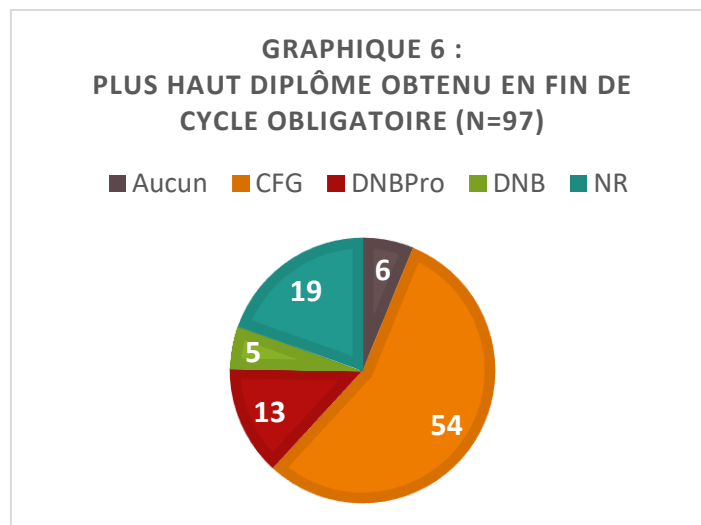


Peu d'élèves de 3^e de notre corpus ne sont pas inscrits à des examens. On rencontre cette situation, essentiellement dans l'académie de Toulouse où certains élèves bénéficient d'une scolarité partagée avec un établissement médico-social (3). Dans ce cas, il ne suit pas l'ensemble des enseignements au programme des examens et ne se présente pas aux examens car il a vocation dans les années suivantes à suivre sa formation dans

³⁷ Le corpus de l'académie de Nantes présente plus d'élèves inscrits au CFG (6) qu'au DNB Pro (1). Cependant, il est trop modeste pour pouvoir affirmer une différence territoriale dans l'inscription des élèves aux diplômes.

l'établissement médico-social d'affectation. On constate aussi 6 cas de non-inscription à un examen résultant d'un décrochage scolaire précoce de l'élève, qui rompt le contact avec le coordonnateur de l'Ulis.

Lorsque l'on se penche sur l'obtention des diplômes des lycéens à la fin de la classe de troisième, les choses sont un peu différentes. En effet, si le DNB Pro était le diplôme le plus souvent visé, il n'est en revanche pas le plus fréquemment obtenu : c'est le CFG qui constitue le plus haut diplôme de plus de la moitié des élèves de lycée professionnel, quel que soit l'établissement et l'académie (32/42 dans l'académie de Lyon ; 6/8 dans l'académie de Nantes ; 16/28 dans l'académie de Toulouse). Aussi peut-on faire l'hypothèse que le passage des deux examens en parallèle permet à un certain nombre de lycéens de ne pas se retrouver sans diplôme à l'entrée au lycée.



Si l'on ne remarque pas de différence académique dans l'obtention du DNB Pro et du CFG, on note cependant que les cinq élèves ayant obtenu leur DNB sont tous inscrits au lycée professionnel Châtaigner de l'académie de Lyon – ce qui s'explique par l'offre de cet établissement qui propose des formations spécialisées sélectives en automobile : les élèves accompagnés par une Ulis retenus sont donc dotés des meilleurs dossiers scolaires.

L'analyse comparative du diplôme obtenu avec l'orientation de fin de 3^e montre une certaine forme de régularité et de logique dans la hiérarchie des filières.

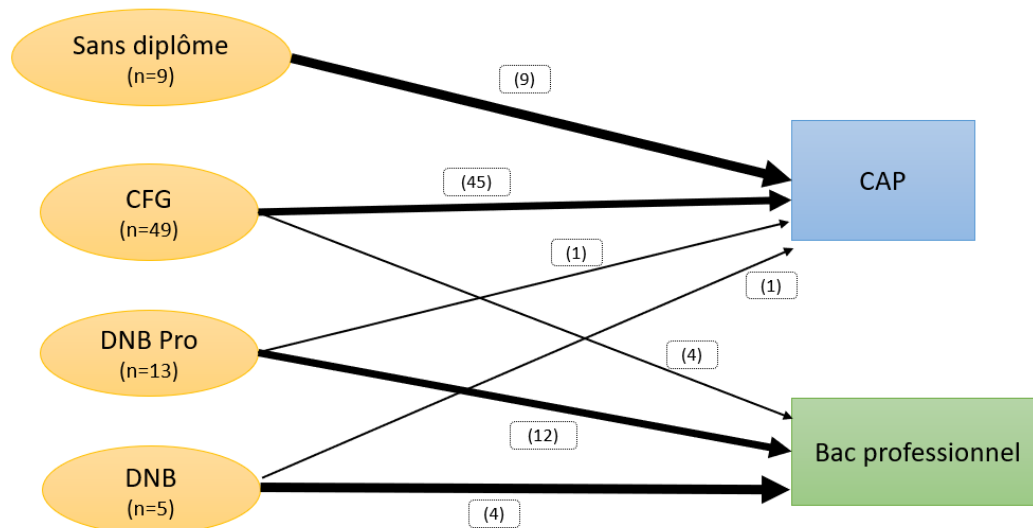


Schéma 1 : Décomposition des parcours d'élèves en fonction de leur diplôme de fin de scolarité obligatoire et leur orientation en lycée professionnel (n=77)³⁸

Parmi les 76 élèves dont on connaît à la fois le diplôme de fin de cycle obligatoire et l'orientation en lycée, les appariements les plus fréquents sont le passage en CAP après l'obtention d'un CFG (43) puis l'obtention d'un DNB Pro avant d'entrer en bac professionnel (12). Les élèves n'ayant pas de diplôme à l'entrée au lycée sont tous en CAP (6). A l'inverse, parmi les 5 élèves ayant obtenu le DNB, 4 sont en bac professionnel et un dans un CAP très sélectif.

Si le diplôme n'est pas prédictif de l'orientation, la construction du projet de l'élève s'inscrit dans une forme de logique de compétences où l'on ne peut viser un bac professionnel que si l'on est en mesure d'obtenir un DNB Pro. Être lauréat du seul CFG restreint l'orientation au CAP.

1.2. L'orientation post-3°, une confrontation à la réalité

L'orientation est un enjeu central de la scolarité obligatoire à l'issue du collège. L'élève doit penser un projet d'avenir qui compose à la fois avec ses envies et aspirations mais aussi ses aptitudes, et une offre de formation contrainte par le nombre de places. S'il est désormais connu, que les familles perçues comme « non-choisissantes » font montre d'un investissement périphérique actif dans les choix scolaires et éducatifs (Cayouette-Remblière, 2009), l'enjeu de cette partie est de saisir comment les coordonnateurs d'Ulis rapportent les différentes relations à l'orientation des élèves qu'ils accompagnent.

1.2.1. Se projeter dans un métier ou dans un diplôme ?

Les collégiens de 3° soutenus par un dispositif Ulis sont amenés à présenter leurs aspirations au coordonnateur afin que ce dernier puisse les accompagner tout au long de l'année dans la construction et à la concrétisation d'un projet professionnel qui leur correspond. Les coordonnateurs d'Ulis-collège témoignent ainsi du fait qu'une grande

³⁸ L'épaisseur des flèches indique la proposition d'élèves de chaque catégorie s'orientant vers la filière pointée.

majorité des élèves (69/76) arrivent en fin du collège avec un projet professionnel et la volonté de continuer à se former, à l'instar des jeunes de classes populaires de leur cohorte (Pirus, 2013). Pour seulement 18 élèves, - autant de filles que de garçons -, les coordonnateurs estiment que le projet professionnel est de l'ordre de « l'irréalisable », soit par la définition même du métier (une élève veut être en temps partagé « femme d'affaire et photographe professionnelle », une autre « professeure des écoles mais seulement en CP ») soit par la qualification supérieure à Bac+5 que ce métier exige. Plusieurs élèves veulent ainsi être pilotes de ligne, dentistes ou astrophysiciens. D'autres ambitionnent des métiers plus « accessibles » mais que le coordonnateur juge non congruents au regard des compétences spécifiques de l'élève : c'est le cas par exemple d'un élève qui se voit footballeur professionnel, ou d'un autre qui veut être pompier alors qu'il n'aime pas le sang et qu'il n'est pas en capacité d'avoir son permis de conduire. A l'opposé de l'expression de ces ambitions qui apparaissent déconnectées des exigences professionnelles, 5 élèves, dont 4 garçons, ont exprimé le souhait de ne pas avoir de projet de formation post-3^e ou de devenir « chômeur ».

Pour ceux, majoritaires, dont le projet est jugé « réaliste » par les coordonnateurs Ulis, le dessein le plus répandu consiste à viser l'obtention d'un diplôme permettant d'intégrer un secteur professionnel aux contours encore flous. En effet, 46 projets de collégiens sur 76, sont présentés sous l'angle de la qualification plutôt que par le métier qu'il permet d'exercer : 26 élèves disent aux coordonnateurs vouloir préparer un CAP et 20 un Bac professionnel, avant même d'avoir identifié le domaine d'activité. Cette perspective autour d'un diplôme plus que d'un secteur d'activité ou d'un métier se retrouve dans les mêmes proportions chez les filles et les garçons. C'est plutôt dans le choix des filières que l'on constate une différenciation genrée : ce sont exclusivement des filles qui se dirigent vers le CAP petite enfance ; elles sont aussi majoritaires dans les projets qui touchent au service à la personne. A l'inverse, ce ne sont que des garçons qui formulent des projets dans les filières du numérique, de la mécanique et des espaces verts.

Ces distinctions genrées sont associées à des enjeux de hiérarchisation des filières. De manière générale, les élèves qui intègrent un CAP n'ont pas des profils homogènes du fait d'une hiérarchisation implicite de l'offre et d'un taux de pression de fait très différents (Jellab, 2019 ; Lansade, 2021). Le CAP Coiffure qui a un taux de pression parmi les plus élevés recrute plutôt des élèves de 3^{ème} voire de seconde générale alors que le CAP PSR pour devenir agent polyvalent de restauration recrute sans contrainte de niveau scolaire du fait d'un taux de pression quasi nul (Depp, 2024). Les élèves dans un dispositif Ulis qui s'orientent en CAP se dirigent dès lors plutôt vers des filières en bas de la hiérarchie de l'offre et avec un faible taux de pression. Ils choisissent surtout les filières des services (Hôtellerie/Restauration ; Services à la personne ; Commerce/Vente) et celles de la production (Industrie/Fabrication ; Artisanat d'art ; Métiers du BTP ; Mécaniques et véhicule). Ces élèves intègrent donc souvent les formations les plus dépréciées comme le CAP Production et services en restauration (PSR), vers lequel ils sont orientés « par défaut » (Lansade, 2021).

Les orientations en bac professionnel sont tout aussi hiérarchisées et connaissent des taux de pression aussi fluctuant que les CAP, pourtant les élèves soutenus par une Ulis qui visent un bac professionnel ont des aspirations plus « prestigieuses ». Ainsi, 5 élèves veulent intégrer une filière « Numérique » ; 2 souhaitent une formation en métiers d'art ; 3 souhaitent une orientation vers des filières industrielles aéronautiques ou une spécialisation dans les « objets connectés », toutes des filières avec un taux de pression élevé (Depp,

2024). Aucun projet de bac professionnel n'est tourné vers des secteurs dépréciés comme le service à la personne (ASSP) ou les services en restauration.

En outre trois élèves de CAP envisagent leur diplôme (en gestion, en vente et en mécanique) comme un pied d'appel pour prolonger leur formation vers un bac professionnel ; trois autres imaginent une année de spécialisation dans un autre CAP : l'un est inscrit en CAP Engins agricoles et souhaite mettre ensuite à profit ses connaissances en mécanique dans une filière dédiée aux voitures de luxe ; deux autres élèves veulent faire un CAP de Services à la personne en attendant d'avoir l'âge nécessaire pour intégrer un CAP petite enfance. Enfin un élève envisage de faire un CAP sur une thématique quelconque mais dans le seul but de patienter jusqu'à l'âge minimum requis pour s'inscrire dans l'armée de terre.

Les élèves de 3^e s'engagent donc majoritairement des projets de poursuite de formation, après la scolarité obligatoire, qu'ils doivent ensuite traduire par des vœux Affelnet.

1.2.2. Des souhaits informels aux vœux déclarés

Notre corpus compte 47 anciens collégiens de 3^e dont les coordonnateurs ont pu donner les stratégies de vœux sur Affelnet et les résultats obtenus. Au regard de la validation du "réalisme" de leur projet construit au cours de leur dernière année de collège, les stratégies de vœux sur Affelnet diffèrent. La constitution des vœux montre aussi qu'une différenciation sociale s'opère lors de cette phase d'orientation.

Entre tactiques et adaptations : les vœux Affelnet

Les projets d'avenir qu'émettent les élèves, évoqués dans la partie précédente, s'affinent tout au long de l'année de 3^e avec les expériences de stages et les échanges concertés sur l'orientation : au final, seuls 13 projets exprimés par les élèves ont été confirmés sans modifications dans l'expression des vœux Affelnet. Ils ont en commun le fait de correspondre à des envies précises et cohérentes avec les résultats scolaires des élèves. Ils concernent des élèves qui projettent dans l'obtention d'un CAP la réalisation d'une première étape de leur professionnalisation (avant un Bac professionnel ou un CAP Petite enfance) et des élèves qui choisissent un Bac professionnel spécifique (notamment Systèmes numériques).

28 autres projets résultent d'une modification ou d'une adaptation du projet initial - dont 19 à l'issue d'une expérience de stage(s) réalisé(s) en cours de 3^e. Certains d'entre eux (8) avaient exprimé à l'origine un projet « irréaliste » qui se colore de pragmatisme. 11 autres s'annonçaient déjà définis avec précision, tant sur le plan du diplôme souhaité que sur celui de la spécialisation. Les amendements du projet tiennent alors moins au souhait d'un changement de diplôme qu'à celui d'un changement de filière - le stage ayant servi de révélateur de malentendu : ce n'était pas le métier que les élèves voulaient ou étaient en capacité physique et/ou cognitive d'accomplir. Les 9 projets restants se caractérisent par une orientation initialement « irréaliste » et retravaillée sur les conseils des enseignants et surtout du coordonnateur. Enfin, 6 élèves ont fait un dépôt de vœux déconnecté de leur projet initial, souvent avec l'objectif d'obtenir une place en formation, quelle qu'elle soit. En fin de compte, l'année de 3^e est l'occasion de mettre en œuvre un processus de *cooling-out* (Clark, 1960) qui « refroidit » des vœux initiaux jugés par les enseignants comme trop ambitieux, et intériorisés comme tels par les élèves - à la fois par la prise en compte d'un

« univers (restreint) des possibles », par la prise de conscience de prescriptions institutionnelles et finalement par l'anticipation d'un parcours probable cadré par une offre contrainte.

L'évolution du projet permet ainsi aux élèves soutenus par une Ulys d'avoir en grande majorité une affectation dans leur premier vœu Affelnet. 27 élèves, soit presque 6 sur 10, ont ainsi obtenu satisfaction. Ce sont en majorité des élèves qui avaient retravaillé leur projet pendant l'année de 3^e : 16 de ces projets avaient été modifiés pendant le stage et 3 à la suite d'un travail avec l'équipe enseignante. Parmi les élèves dont l'orientation correspond au projet construit en collège, plusieurs ont été orientés - hors procédure Affelnet - en établissements médico-sociaux. Outre ceux qui avaient déjà une scolarité partagée, 5 élèves sont ainsi orientés en IMPro faute de compétences jugées suffisantes pour continuer en lycée professionnel. Ces orientations en établissement médico-social construites au cours du collège ont toutes obtenu satisfaction.

D'autres élèves ont pu en revanche être déçus, puisque 7 n'ont pas obtenu leur premier vœu. On retrouve des projets confirmés (4) qui n'ont pas été satisfaits, 2 projets construits à la suite d'un stage ou d'un travail avec l'équipe enseignante, tandis qu'un autre concerne une orientation obtenue à la suite d'un dépôt de vœux aléatoires. Enfin 5 élèves considérés comme les plus éloignés du système scolaire (projet « irréaliste », vœux « incohérents ») n'ont pas obtenu satisfaction de leur vœu et se sont trouvés sans solutions.

Pour autant, après les résultats d'Affelnet les orientations des élèves ne sont pas figées et plus de 8 changements de formation se sont opérés dans l'année qui a suivi les affectations. Ainsi, 4 élèves qui se sont retrouvés sans affectation ont repris une formation : l'un s'est inscrit en CFA et a engagé une formation de pilotage industriel en apprentissage, trois ont postulé à nouveau l'année suivante sur Affelnet en retravaillant leur projet, et ont candidaté avec succès pour un CAP Production et services en restauration. Qu'elles satisfassent ou non le premier choix de l'élève, les affectations en lycée professionnel ne sont pas toujours adaptées : les bifurcations concernent alors rarement un changement de filière mais plutôt un changement de diplôme. Deux élèves de bac professionnel (l'un mécanique automobile, l'autre vente automobile) se sont réorientés dans le CAP de la même filière ; un élève de CAP Pâtisserie s'est réorienté vers une autre spécialité (CAP cuisine), un dernier est parti en IME.

Les vœux et les affectations Affelnet montrent combien le travail réalisé en 3^e et l'expérience des stages permettent aux élèves de se confronter à une réalité professionnelle qui précise leur projet d'avenir et le réalisme de leurs ambitions. Retravaillés et souvent adaptés, les projets sont alors plus souvent satisfaits.

Les vœux Affelnet, une affaire de position sociale

Le croisement du vœu principal émis sur Affelnet avec la position sociale des parents de l'élève met en lumière la différenciation sociale qui s'opère lors de cette phase d'orientation. Ainsi, l'orientation des élèves accompagnés par une Ulys TFC montre une même logique de distinction dans le choix du diplôme que dans la population générale des élèves de lycée professionnel. Les élèves qui demandent un CAP en premier vœu sont très majoritairement des élèves des classes sociales défavorisées, 16 élèves sur 25 pour seulement un enfant de cadres et deux enfants de professions intermédiaires.

De la même manière, les orientations en établissements médico-sociaux après la troisième sont aussi un marqueur des classes populaires. Ces orientations, lorsqu'elles se

produisent à la fin de la scolarité obligatoire, signent l'impossibilité d'accéder au monde du travail ordinaire : les établissements médico-sociaux proposent des formations mais orientent très largement les jeunes vers des milieux de travail protégés (rapport, Piveteau *et al.*, 2014). Sur 8 de ces élèves, 3 ont des parents ouvriers, 2 ont des parents employés, 1 vit dans un foyer monoactif d'ouvrier et 2 ont des parents inactifs. Cela ne signifie pas que les enfants de cadres ne sont jamais orientés en établissements médico-sociaux mais que lorsque ceux de notre corpus atteignent la fin de la scolarité obligatoire en milieu ordinaire, ils ne le quittent plus et continuent leur formation dans un lycée professionnel alors que les enfants plus défavorisés sont toujours susceptibles d'être réorientés en Institut médico-éducatif.

A l'inverse les bacs professionnels, diplômes supérieurs aux CAP, s'avèrent particulièrement demandés par les élèves de notre corpus appartenant aux classes moyennes et supérieures. Sur 14 de ces vœux, la moitié concerne des enfants de cadres ou de parents ayant des professions intermédiaires. Seul un enfant de parents inactifs a déposé un vœu de bac professionnel.

Dans les vœux déjà, les élèves se différencient donc socialement. Or on retrouve cette distinction dans les filières des lycées professionnels.

1.2.3. Des orientations effectives socialement situées

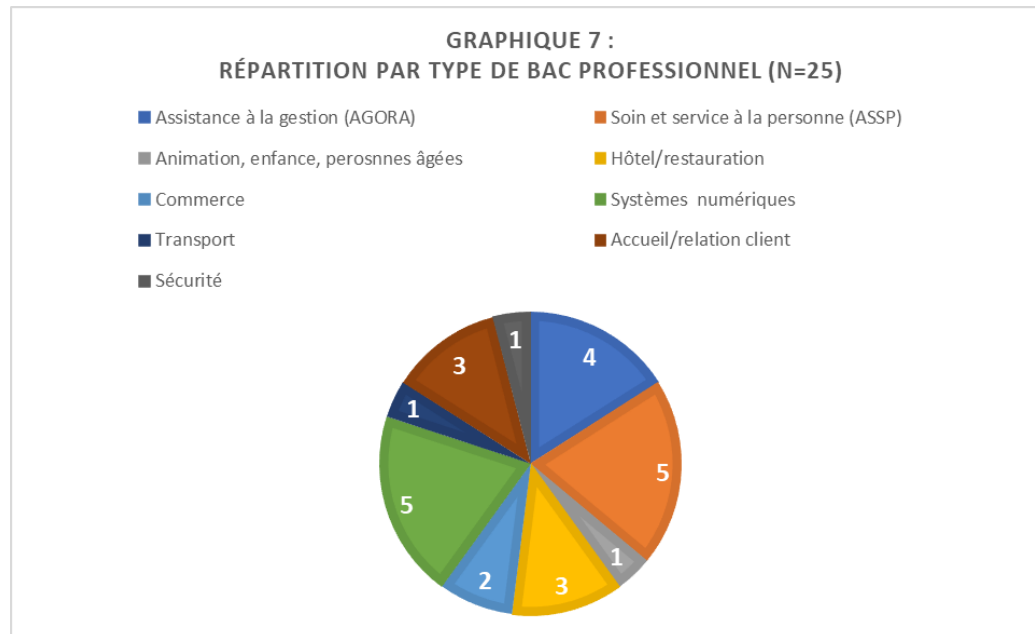
Alors que l'analyse de notre corpus confirme que l'orientation en lycée professionnel est toujours socialement classante, l'examen de la répartition des élèves dans les diplômes et les filières permet de préciser ces distinctions internes d'origine sociale et de mettre au jour des particularités locales.

Qui sont les lycéens professionnels accompagnés par une Ulis ?

Dans le contexte renouvelé de rénovation des filières professionnelles, le Bac pro devient une formation de plus en plus demandée, au détriment des filières courtes comme le CAP. En 2022, on pouvait ainsi décompter 2.5 fois plus de lycéens préparant un bac professionnel que d'élèves préparant un CAP (Depp, 2024). Pourtant pour les lycéens professionnels accompagnés par un dispositif Ulis, la part des CAP reste largement majoritaire : ils sont 5 fois plus nombreux au niveau national. Seulement 0.6% des élèves de bac professionnels étaient accompagnés en 3° par une Ulis alors qu'ils étaient plus de 9% en CAP à avoir déjà connu un tel dispositif (op.cit.). Cette distinction nette entre les diplômes se retrouve aussi dans notre corpus de 96 lycéens où plus de deux tiers des élèves sont scolarisés en CAP (70) et un tiers en bac professionnel (25) et un est en Ulis de détermination. Les académies de Lyon et de Toulouse présentent d'ailleurs des proportions similaires dans la répartition des lycéens soutenus par une Ulis entre les CAP et les bacs professionnels : dans l'académie de Lyon, 29 CAP et 14 bacs professionnels et dans l'académie de Toulouse 34 CAP et 11 bacs professionnels. Plus modeste, le corpus de l'académie de Nantes regroupe 7 CAP et une « Ulis de détermination ».

Les élèves de notre corpus inscrits en bac professionnel font des choix de filières très hétérogènes (7 filières distinctes pour 25 élèves). Malgré cette apparente diversité, la plupart des filières mentionnées relèvent du secteur des services (20 élèves/25), alors même qu'à l'échelle nationale, seuls 59% des élèves de Bac pro sont inscrits dans ce secteur (Depp, 2024). Cette sur-proportion s'explique par le fait que les élèves accompagnés par une Ulis

sont inscrits dans des formations relativement dépréciées et faiblement sélectives (AGORA, ASSP par exemple), qu'on estime plus facilement adaptées aux élèves en situation de handicap. Tout se passe dès lors comme si le Bac pro révélait une orientation minoritaire, voire exceptionnelle, qu'il convenait de cadrer en la resserrant sur des spécialités moins ambitieuses.

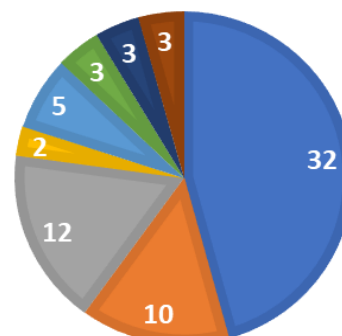


Or la moitié des élèves en bac professionnel sont des filles. Elles sont proportionnellement mieux représentées en bac professionnel dans notre corpus qu'au niveau national. En outre, dans notre corpus, il est important de noter qu'elles sont exclusivement orientées dans les filières de service à la personne (ASSP, animation et enfance) ou de gestion.

A l'inverse, les élèves de CAP font des choix de filières relativement homogènes (6 filières pour 70 élèves) qui sont essentiellement concentrées dans le secteur de la production (49 élèves sur 70). La présence majoritaire d'élèves dans ce secteur se retrouve aussi à l'échelon national, mais dans une proportion plus faible puisque 59 % des élèves de CAP sont inscrits dans ce secteur (Depp, 2024). Cette concentration de notre corpus s'explique par une plus forte orientation des élèves soutenus par une Ulis -indépendante de leur genre - vers la cuisine (44/70), en particulier vers le CAP PSR très peu sélectif, relativement déprécié, et donc socialement et scolairement ségrégué. C'est la filière de près d'un élève de CAP sur deux (32/70) et cette surreprésentation se retrouve indistinctement dans les académies de Lyon et de Toulouse où se concentre la majorité du corpus (14/29 dans l'académie de Lyon et 15/34 dans l'académie de Toulouse).

**GRAPHIQUE 8 :
RÉPARTITION PAR TYPE DE CAP (N=70)**

- Production et service en restauration (PSR)
- Cuisine
- Equiper polyvalent de cuisine (EPC)
- Maintenance
- Logistique
- Commercialisation en restauration
- Assistant technique en milieu familial et rural
- Aéronautique



Malgré cette répartition entre diplômes que l'on retrouve dans les mêmes proportions dans les académies de Lyon et de Toulouse, il apparaît quand même quelques spécificités locales et des politiques d'établissement (voir chapitre 5). Si certaines particularités - comme le fait que les bacs professionnels Agora et ASSP soient exclusivement représentés dans l'académie de Lyon - sont un effet de la composition de notre corpus non représentatif, c'est qu'il existe des enjeux liés aux contextes locaux de politique scolaire : par exemple, les lycéens de l'académie de Toulouse peuvent bénéficier d'une offre de formation dans le secteur aéronautique (CAP et BP) du fait de la présence de ce secteur dans la région. Dès lors, on retrouve dans cette académie, 3 lycéens qui préparent un CAP aéronautique. C'est aussi là qu'on compte la plus forte proportion d'élèves investis dans une formation dans le secteur de la production industrielle (5 CAP et 1 BP).

Dans l'académie de Nantes, les Ulis de détermination résultent d'un choix politique. Il s'agit d'un dispositif particulier dans lequel l'élève entre pour un an à l'issue de sa 3^e et qui lui permet de tester différentes filières afin d'affiner ses souhaits d'orientation. Pendant cette année, l'élève n'est pas intégré à une classe ordinaire et concentre ses activités autour de son orientation. Dans notre corpus, un élève en bénéficie et un autre élève en a bénéficié l'année qui précédait notre entretien avec le coordonnateur Ulis. Cette année de sas lui a permis de demander une inscription dans un CAP Assistant technique en milieux familial et collectif.

Malgré quelques spécificités locales qui différencient légèrement les filières choisies par les lycéens suivis par une Ulis, le corpus permet de montrer que la grande majorité de ceux-ci sont inscrits en CAP, alors même que ce diplôme est moins valorisé que le bac professionnel. L'analyse des entretiens et des focus-groupes réalisés auprès des coordonnateurs et des enseignants montre (chapitre 6) que l'orientation post-3^{ème} est institutionnellement pensée presque uniquement par le prisme du CAP au nom de la meilleure réussite dans l'enseignement secondaire supérieur. En outre les filières dans lesquelles ils sont inscrits sont souvent les filières les moins sélectives et les plus dépréciées, qui fonctionnent en cela comme un « sens des limites bien compris » (Lemêtre, Mengneau et Orange, 2019, p. 277). Cette première distinction interne entre élèves de lycée professionnel et élèves soutenus par un dispositif Ulis est renforcée par une seconde distinction d'origine sociale entre élèves soutenus par une Ulis.

Des choix de filière et de spécialité arrimés aux trajectoires socioprofessionnelles des parents

La différenciation sociale que l'on observe dans le dépôt des vœux sur Affelnet (voir 2.2.2) se retrouve sensiblement dans la répartition des élèves en lycée professionnel. Si l'on retrouve davantage d'élèves de classes sociales défavorisées en CAP qu'en bac professionnel, la distinction entre les diplômes se fait surtout au regard des difficultés biographiques cumulées par l'élève tout au long de son parcours scolaire. Ainsi parmi les 25 lycéens vivant dans une situation de vulnérabilité familiale (violence, décès d'un parent, monoparentalité ou précarité), 20 sont en CAP et 5 en BP. Parmi ces élèves en CAP, une très forte proportion sont dans des filières peu sélectives et dépréciées (13 CAP PSR, 2 CAP EPC et 3 Bac ASSP).

Ces distinctions de diplômes et de filières à partir des difficultés familiales doivent être complétées par une approche à partir du contexte social de leur famille. Si le fait d'être d'origine étrangère ou d'être descendant d'immigrés n'est pas une difficulté sociale en soi pour l'élève, elle peut être à l'origine de choix de diplôme ou de secteur d'activité différents en fonction de l'origine de l'enfant (Palheta, 2012). Cette information n'ayant pas pu être systématiquement recueillie auprès des coordonnateurs, notre corpus ne permet pas de constater une telle différenciation. En revanche, il permet de souligner que l'immigration de l'enfant ou de ses parents se couple souvent d'une position sociale défavorisée qui fragilise le cursus scolaire. Parmi les 23 lycéens d'origine étrangère ou descendants d'immigrés, 20 sont en CAP et 3 en BP et sont aussi fortement représentés dans les filières les moins prestigieuses (9 en CAP PSR, 5 en CAP EPC et 2 en BP ASSP).

Si l'on retrouve des lycéens inscrits en CAP et en BP dans chacune des catégories socioprofessionnelles, domine en CAP une plus grande proportion d'élèves accompagnés par une Ulis issus des ménages les plus défavorisés : 30 élèves sur 48 sont enfants d'ouvriers ou de parents inactifs. Six élèves sur sept dont les parents sont cadres ou exercent une profession intermédiaire s'orientent vers des filières sélectives (aéronautique, métiers d'art, cuisine), et l'on en compte un seul en CAP PSR. Ils sont aussi les plus nombreux à envisager une poursuite d'étude en bac professionnel. Inversement, la proportion d'élèves en CAP PSR augmente dès lors que l'on descend dans les positions sociales des familles et devient même majoritaire dans les ménages mono-actifs ouvriers (10) ou lorsque les parents sont inactifs (5). Symétriquement, les élèves de bac professionnel se distinguent selon les filières qu'ils choisissent. Les élèves soutenus par un dispositif Ulis inscrits en bac professionnel Systèmes numériques par exemple - une filière relativement sélective et recherchée - sont uniquement des enfants de cadres ou de parents de professions intermédiaires. A l'inverse, les élèves du bac professionnel Agora, peu sélectif, sont essentiellement des enfants d'employés et d'ouvriers. Quand les difficultés se cumulent, les orientations scolaires s'avèrent particulièrement marquées. Ainsi, 5 élèves de familles défavorisées ont à la fois des difficultés familiales et une expérience migratoire fragilisante ; tous sont en CAP PSR et 3 d'entre eux sont repérés comme les « décrocheurs » par le coordonnateur Ulis.

Alors que les vœux Affelnet révèlent une première différenciation sociale de l'offre scolaire, l'entrée en lycée professionnel maintient cette distinction, et l'affine encore davantage au prisme du choix de la filière.

1.3 Vers une typologie des trajectoires d'orientation scolaires des élèves accompagnés par une Ulis

A partir des informations transmises par les coordonnateurs sur les parcours scolaires des élèves, ainsi que sur leur projet d'orientation, deux grands types d'expérience de l'orientation se dégagent pour les élèves soutenus par un dispositif Ulis.

1.3.1. Être « pragmatique » ou « déconnecté »

Qu'ils soient collégiens ou lycéens, ce qui marque une distinction nette dans le récit des expériences d'orientation des élèves par leur coordinateur Ulis, c'est leur investissement dans la construction d'un projet qui soit à la fois le fruit de leurs désirs, répondant à leurs besoins et leurs capacités et qui soit adapté à l'offre scolaire. Pour les collégiens, cette distinction opère surtout à partir de la projection dans un projet d'orientation post-3^e ; pour les lycéens, l'investissement s'entend à la fois selon le choix d'orientation post-3^e et en fonction de la préparation de la sortie de formation.

Les élèves que les coordonnateurs identifient comme « pragmatiques » sont ceux qui s'investissent le plus dans la construction de leur orientation et pour qui le projet précis et circonstancié est construit dans une logique d'adéquation à l'offre sur le marché scolaire voire sur le marché du travail. A l'inverse, les élèves que nous nommons ici « déconnectés » sont décrits par les coordonnateurs à partir d'une absence de projet professionnel ou l'expression de souhaits trop flous ou dont la réalisation paraît peu plausible. La caractérisation du parcours d'un élève dans l'une ou l'autre des catégories est établie à partir des informations disponibles auprès du coordonnateur à un moment précis de sa scolarité. Elle n'est donc pas figée et sert d'indicateur à une situation à un moment précis : le rapport à l'orientation d'un élève peut évoluer au cours de son parcours scolaire et passer ainsi de « déconnecté » à « pragmatique », ou l'inverse. Elle peut être présentée selon l'arborescence suivante :

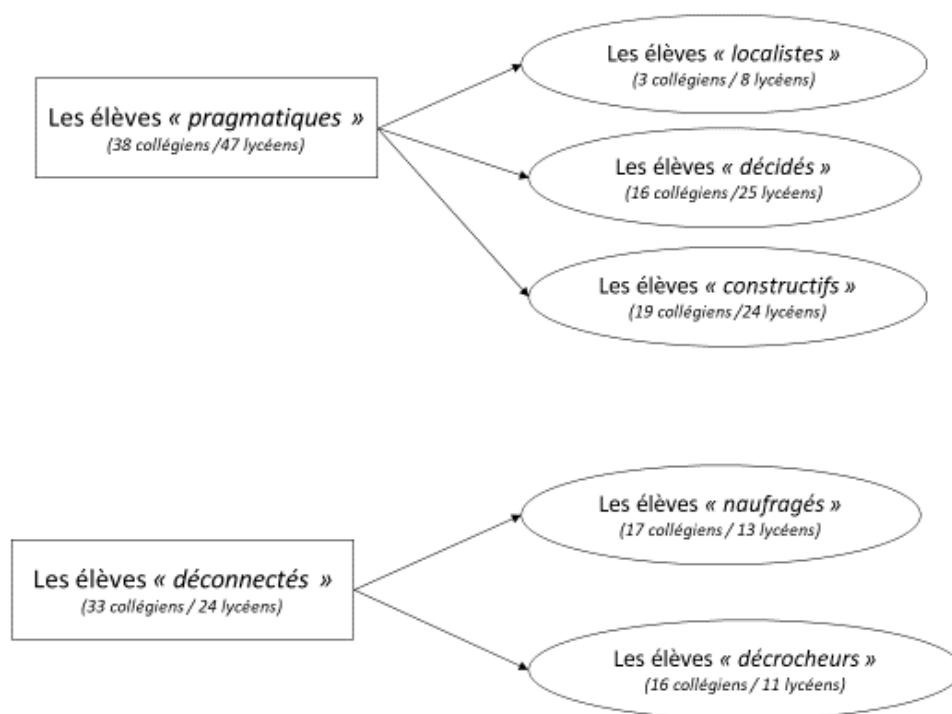


Schéma 2 : Quelle trajectoire d'orientation des élèves accompagnés par un dispositif Ulis ?

1.3.2. Trois profils de « pragmatiques »

Les élèves dits « pragmatiques » qui présentent un projet d'orientation précis et circonstancié sont largement les plus représentés de notre corpus, puisque plus de 6 élèves sur 10 peuvent relever de cette dénomination d'après les informations des coordonnateurs. Au collège, les filles adoptent une attitude nettement plus « pragmatique » que les garçons concernant leur orientation (6 collégiennes sur 10 relèvent cette catégorie pour seulement 4 collégiens sur 10). Au lycée les écarts se réduisent et les proportions s'inversent : les filles sont toujours 6 sur 10 à avoir un projet « pragmatique » quand cela concerne trois quarts des garçons. Parmi les élèves « pragmatiques », collégiens et lycéens, on peut distinguer trois groupes d'élèves :

Le premier est celui des élèves dits « localistes ». Ils ont la particularité de s'inscrire dans une voie non pas en fonction de leur appétence pour un métier particulier dans lequel ils se projetteraient, mais plutôt selon une stratégie géographique : leur orientation dépend de l'offre scolaire. Proportionnellement peu nombreux (3 collégiens et 8 lycéens), ils sont tous scolarisés dans des établissements isolés, éloignés des centres urbains et des réseaux de transports en commun, comme le sont les lycées Saule et Lavande. Comme le montre Pierre Champollion (2012) à propos de l'orientation des élèves vivant en zone de montagne, le territoire joue pour ces élèves un rôle important dans leur choix d'avenir : l'élève ne se projette pas dans un environnement difficile d'accès et méconnu et préfère construire l'horizon de ses possibles dans un contexte géographique qu'il maîtrise, en lien avec les possibilités d'emploi locales. C'est est d'autant plus prégnant pour les élèves soutenus par un dispositif Ulis dont le trouble limite la capacité de mobilité autonome. Mais

contrairement aux constats de Pierre Champollion, le localisme des élèves accompagnés par une Ulis est essentiellement féminin (9 sur 11 « localistes »).

Au collège, les trois élèves « localistes » repérés font montre d'un investissement modéré dans les cours et les stages. Ils n'avaient pas de projet d'orientation ni d'envie de métier très précis avant l'entrée en 3°. Leur projet se développe avec l'imminence des vœux à faire et se pense autour des formations proposées dans le lycée professionnel le plus proche. Ils se sont tous orientés vers des CAP - moins demandés que les Bacs professionnels - et dans des filières omniprésentes en lycée et peu sélectives (PSR et MPC) pour sécuriser leur orientation dans leur secteur géographique. Au lycée, on retrouve cette même présence des huit « localistes » dans des filières peu sélectives que ce soit en BP (Agora et ASSP) ou en CAP (PSR et ATMFC). Comme les collégiens, leur mobilisation dans l'orientation post-lycée apparaît modeste aux yeux des coordonnateurs. Pour eux, l'objectif de ces élèves est de quitter l'école après leur diplôme pour travailler dans une entreprise locale, si possible l'une de celles dans laquelle ils ont fait leur stage en recherchant une opportunité de proximité car ils y voient la possibilité de réussir un mode de vie, davantage qu'un projet professionnel : travailler près de chez eux.

Le deuxième groupe d'élèves « pragmatiques » est celui des élèves « décidés », quantitativement l'un des plus nombreux (41 élèves). Il s'agit des élèves qui entrent en 3° ou au lycée avec ce que les coordonnateurs jugent être un projet professionnel déjà défini et en adéquation avec les contraintes de l'offre. A l'inverse des élèves « localistes », l'enjeu de proximité n'est pas central, c'est plutôt celui du futur métier qu'ils entendent exercer qui va guider leur orientation. On retrouve ainsi des élèves « décidés » dans tous les établissements, collèges et lycées. Ce sont des élèves qui veulent intégrer - s'ils sont en 3° - ou qui ont intégré des filières de formation assez spécifiques. Peu d'entre eux, par exemple, envisagent le CAP PSR comme un diplôme désirable en soi : ils l'envisagent comme une première étape de leur professionnalisation qui peut conduire ensuite à une formation complémentaire, en Bac Pro ou dans un autre CAP.

Parmi les 16 collégiens de ce groupe, 9 veulent aller en BP, dont 4 dans des filières convoitées comme Système informatiques, Métiers d'art ou Chaudronnerie. 6 souhaitent aller en CAP (dont Carrosserie, Aéronautique et Pâtisserie) et un veut se diriger vers un IMPro pour travailler par la suite en milieu protégé. Pour les coordonnateurs, ces élèves mobilisent l'Ulis comme un levier dans la réalisation de leurs ambitions. Ils s'investissent fortement dans les stages et les différentes activités d'orientation offertes et profitent ainsi du cadrage institutionnel pour confirmer leur appétence professionnelle. Ce sont des élèves qui n'hésitent souvent pas à faire des vœux éloignés géographiquement pour augmenter leurs chances d'avoir la formation qu'ils souhaitent. Quant aux 25 lycéens, ils se retrouvent majoritairement en CAP (21) en ayant obtenu leur premier vœu sur Affelnet. Ils sont majoritairement dans des filières spécialisées (Commerce, Maintenance des systèmes électroniques) et poursuivent des projets d'avenir précis, qu'il s'agisse d'imaginer un milieu professionnel ou une poursuite d'études. Les lycéennes en CAP dans le secteur des services à la personne sont par exemple toutes les trois en attente de leur majorité pour pouvoir intégrer un CAP Petite enfance. Les lycéens « décidés », tout comme les collégiens de la même catégorie, s'investissent fortement dans les stages qu'ils réalisent successivement dans leur domaine de prédilection et mobilisent l'Ulis comme une aide institutionnelle à la concrétisation de leur projet professionnel.

Le troisième et dernier groupe d'élèves « pragmatiques » rassemble ceux que l'on nomme les « constructifs », quantitativement aussi bien représentés que les « décidés » (43

élèves). Il s'agit d'élèves de collège ou de lycée professionnel qui n'ont pas en amont de projets professionnels très précis mais qui s'attachent à en construire un au fur et à mesure des expériences acquises. Ces élèves mobilisent alors l'Ulis comme un outil central dans leur connaissance d'eux-mêmes et dans le choix de leur orientation. Au collège, les élèves « constructifs » s'investissent sans idées préconçues dans les activités d'orientation, avec l'objectif de se laisser porter par la découverte de leurs compétences et de leurs envies. Ils se montrent ainsi volontaires pour entreprendre des stages dans des domaines d'activités variés et peuvent changer de projet d'orientation plusieurs fois en fonction de ce qu'ils ont expérimenté. Au moment des vœux Affelnet, ces élèves demandent des affectations dans plusieurs filières, potentiellement très différentes les unes des autres. Ces vœux, qu'ils soient en BP ou en CAP, sont construits en lien avec les stages réalisés. Les projets de ces 19 collégiens sont ainsi assez hétérogènes, que ce soit pour le diplôme envisagé (4 BP, 12 CAP, 3 IMPro) mais aussi pour la filière (BP Cybersécurité, CAP Plomberie, CAP PSR), souvent peu spécifiques car ces élèves s'engagent dans des secteurs qu'ils connaissent peu a priori et préfèrent choisir des voies « générales » - cuisine plutôt que pâtisserie par exemple - pour se laisser encore l'opportunité de la découverte et de l'évolution.

Les lycéens dits « constructifs » arrivent souvent au lycée sans avoir de projets professionnels précis, voire sans avoir choisi la filière et le diplôme dans lequel ils sont inscrits. Pour beaucoup, leur orientation ne résulte pas de leur premier vœu sur Affelnet. Leurs réorientations en cours de formation sont donc relativement fréquentes (9 élèves sur les 24 lycéens « constructifs »). Si, dans la description qu'en font les coordonnateurs, ils sont peu engagés dans les enseignements de leur première affectation, ils le sont bien davantage pendant les stages puis dans leur filière de réorientation. Tout comme les « décidés » s'engagent parfois dans un projet de formation plus long, les élèves constructifs élaborent aussi souvent un projet de poursuite d'études, pour une spécialisation ou pour l'obtention d'un diplôme de grade supérieur.

Qu'ils soient « décidés » en amont, qu'ils préfèrent une orientation « localiste » ou se donnent le temps de tâtonner pour construire leur projet professionnel, l'ensemble de ces élèves présentent, du moins selon l'interprétation compréhensive que leurs coordonnateurs nous restituent à leur propos, une approche pragmatique de l'orientation : les coordonnateurs les représentent comme investis dans la construction d'un parcours réaliste et cohérent. D'après les coordonnateurs, ils se démarquent ainsi des élèves « déconnectés ».

1.3.3. Deux profils de « déconnectés »

Moins nombreux que les élèves « pragmatiques », cette catégorie concerne 40 % des individus dont le parcours d'orientation est décrit par les coordonnateurs. Au collège, 6 garçons sur 10 sont « déconnectés » ; ce taux diminue au lycée où ils ne sont plus qu'un quart. Ils sont moins nombreux au lycée. Au collège comme au lycée, les filles sont 4 sur 10 à relever de ce profil. Les « déconnectés » sont des élèves qui sont décrits par les coordonnateurs comme peu engagés dans leur orientation et qui n'expriment pas de projet professionnel - ou bien des souhaits formulés hors de l'espace des possibles qui leur a été dépeint. On distingue alors deux groupes d'élèves « déconnectés ».

Le premier est celui des élèves « naufragés » : il est relativement conséquent puisque composé de 30 élèves dont les projets professionnels ne résistent pas à la logique des compétences attendues (devenir astrophysicien ou pilote de ligne) – ou annulent purement

et simplement les règles du jeu de l'insertion professionnelle (devenir chômeur). Présents en cours, assidus à leurs stages, ces élèves montrent peu d'investissement dans les activités d'orientation, comme s'ils déléguaient les choix aux adultes qui les entourent, et s'en remettent au dispositif Ulis pour les guider dans une filière et un diplôme où ils puissent réussir. Les 17 collégiens « naufragés » réalisent ainsi des stages dans différents domaines, sans se projeter pour autant dans un avenir professionnel concordant. Quand ils doivent faire des vœux sur Affelnet, ces collégiens suivent les conseils de l'équipe pédagogique et « refroidissent » leurs ambitions, sans pour autant trouver un sens à leur orientation ou anticiper leur avenir professionnel. Les demandes se concentrent alors surtout sur des CAP courants et peu sélectifs (PSR et EPC) mais ne sont pas toujours satisfaites : 6 collégiens « naufragés » sortent ainsi du collège sans affectation.

Cette orientation ambivalente, mi-consentie mi-subie, est aussi présente chez les 13 lycéens « naufragés » qui se concentrent dans des filières peu sélectives, souvent en CAP (10 élèves dont 5 en PSR et 3 en EPC), parfois en Bac professionnel (2 en Bac pro ASSP et en Bac pro logistique). Une élève est en seconde générale faute de place dans les filières professionnelles demandées. Comme les collégiens, ces lycéens semblent se laisser porter par le dispositif Ulis sans vraiment donner sens à leur orientation. A la différence des collégiens, la majorité d'entre eux ne souhaitent pas prolonger leur formation à l'issue de leur diplôme.

Le second groupe d'élèves « déconnectés » est celui des élèves « décrocheurs », légèrement moins nombreux que les « naufragés » (27 élèves). Il s'agit d'élèves qui sont inscrits dans un établissement scolaire (collège ou lycée professionnel) pour « ne pas être nulle part », mais qui n'ont pas de projet professionnel déclaré aux coordonnateurs. A l'inverse des « naufragés », ils sont détachés de leur formation et souvent absentéistes. Au collège, les 16 « décrocheurs » sont là du fait de leur âge - inférieur à 16 ans - qui les astreint encore à une obligation scolaire. Ils n'ont pour la plupart pas de projets professionnels (8 d'entre eux sont concernés) et plusieurs veulent « être chômeurs » et attendent d'avoir 16 ans pour quitter le système scolaire. Les garçons sont au collège proportionnellement plus nombreux à « décrocher » que les filles (1 collégien sur 4 pour une collégienne sur 10). Plusieurs décrochent ainsi au cours de la 3^e ou font montre d'un absentéisme de plus en plus prononcé au fil des mois, qui les conduit à ne pas faire de vœu sur Affelnet. Les coordonnateurs en retrouvent parfois certains dans l'environnement proche du collège, travaillant dans de petits commerces tenus par leur famille ou suspectés de vivre de délits comme le trafic de drogue ou la revente illégale de voitures. Deux élèves aux fortes tendances absentéistes au collège ont quand même émis des vœux sur Affelnet avant de se désister de leur affectation en CAP et d'abandonner un projet de formation.

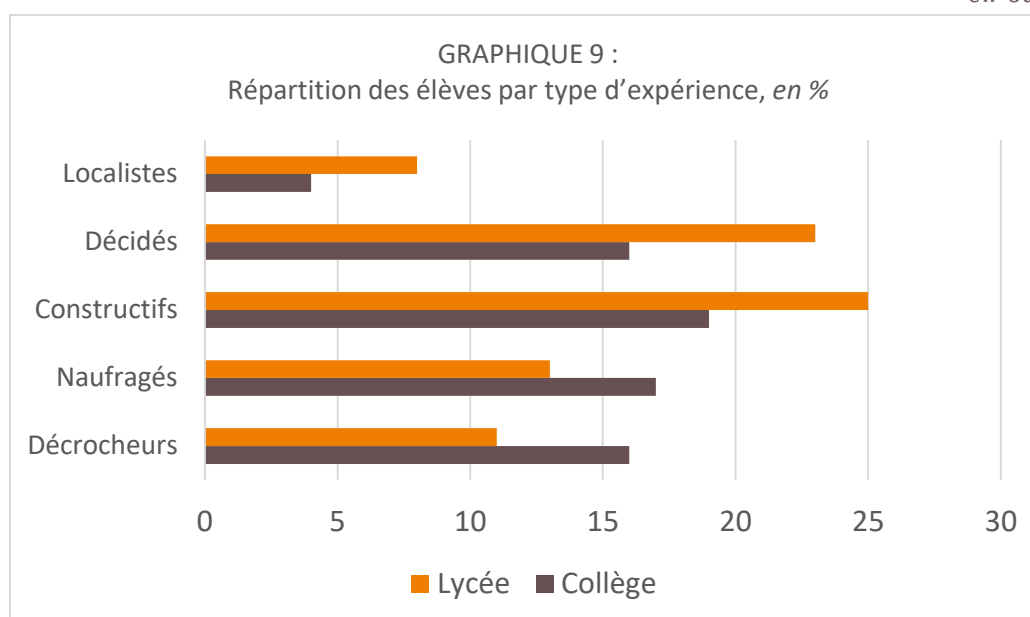
Les lycéens « décrocheurs » (autant de filles que de garçons) sont des élèves qui ont subi leur orientation et qui se retrouvent inscrits dans une filière professionnelle qu'ils ne souhaitent pas (Bernard et Michaut, 2016), remettant en cause la logique institutionnelle qui les a précisément conduits à ce qu'ils estiment être une impasse et qu'ils vivent globalement sur le registre de la disqualification. Ils n'avaient pas le projet d'aller dans ces formations – soit parce que ce n'est pas leur premier vœu soit parce qu'ils ne se sont pas investis dans un projet professionnel - et n'y voient donc pas d'intérêt. Ce sont donc majoritairement des élèves qui se retrouvent dans des filières courantes et peu sélectives (BP Agora et ASSP ou CAP PSR, EPC ou cuisine), qui s'y investissent peu et qui n'y persévèrent pas, les abandonnant avant même l'obtention du diplôme.

1.4. Les effets de calendrier et de contexte sur l'expérience de l'orientation

Étudier l'orientation scolaire des élèves soutenus par une Ulis sous l'angle de leurs parcours n'exclut pas de rendre compte d'une certaine conformité à la norme scolaire, mais donne aussi à voir une pluralité d'expériences à la jonction des biographies individuelles et des jugements institutionnels - dont le recueil n'est que très sommaire dans ces lignes, rapporté à l'interrogation des seuls coordonnateurs. Or cette pluralité expérientielle dépend aussi du contexte dans lequel se construit. Certes, en comparant les académies, nous constatons une proportion relativement équivalente d'élèves « pragmatiques » et « déconnectés » dans les trois académies : les « pragmatiques » sont majoritaires avec une proportion forte d'élèves « décidés » ou « constructifs » dans chaque académie. En revanche, on remarque des différences notables entre les rapports à l'orientation des collégiens *versus* des lycéens, ainsi qu'un effet-établissement sur leur expérience.

1.4.1. Des collégiens plus « déconnectés », des lycéens plus « pragmatiques »

L'approche de l'orientation scolaire n'est pas figée dans le temps, et se structure selon des temporalités différentes en fonction des difficultés rencontrées mais aussi du calendrier institutionnel renforçant dans un sens ou dans l'autre la perception de l'orientation (Caille, 2005). Comme le montre le graphique 3, les élèves « déconnectés » représentent une plus grande proportion des collégiens (un élève sur deux) que des lycéens (moins de trois sur dix), et ces derniers sont proportionnellement moins « décrocheurs ». Si les filles ont une tendance tout au long de leur parcours à être « pragmatique », les garçons le deviennent. Ils sont majoritairement « déconnectés » au collège et davantage « pragmatiques » au lycée. Une hypothèse explicative de ce contraste entre collège et lycée tient à la position dans le cursus : à la différence des collégiens, les lycéens professionnels ont dépassé l'âge de la scolarité obligatoire et sont entrés dans une phase de pré-insertion. S'ils poursuivent leur formation, c'est qu'ils souhaitent mener à son (court) terme un projet d'avenir, certes parfois fragile. Pragmatiques, ils sont aussi plus « décidés », « constructifs » et surtout « localistes » que les collégiens : l'offre d'enseignement professionnel ne bénéficiant pas d'un maillage territorial aussi fin que celui de l'offre scolaire généraliste, l'entrée sur le marché du travail ou dans une formation spécialisée post-CAP ou post-Bac pro peut amener les élèves loin de leur domicile, et ils ont alors tendance à donner priorité au critère de proximité dans leur arbitrage d'orientation scolaire.

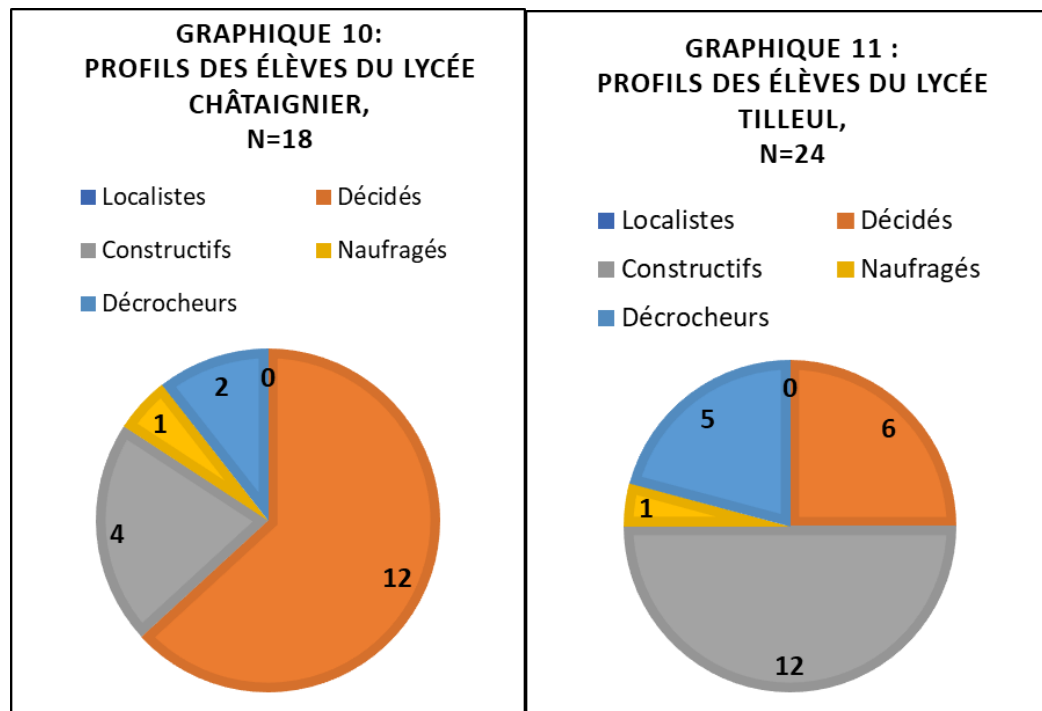


Du collège au lycée, les parcours d'orientation des élèves soutenus par une Ulis révèlent ainsi de possibles changements dans le rapport à l'orientation scolaire : nous faisons dès lors l'hypothèse que l'institution scolaire autorise une agentivité certes limitée, mais plus ou moins importante selon les ressources qu'elle offre aux individus (Berthet et Simon, 2014).

1.4.2. L'orientation scolaire « en contexte »

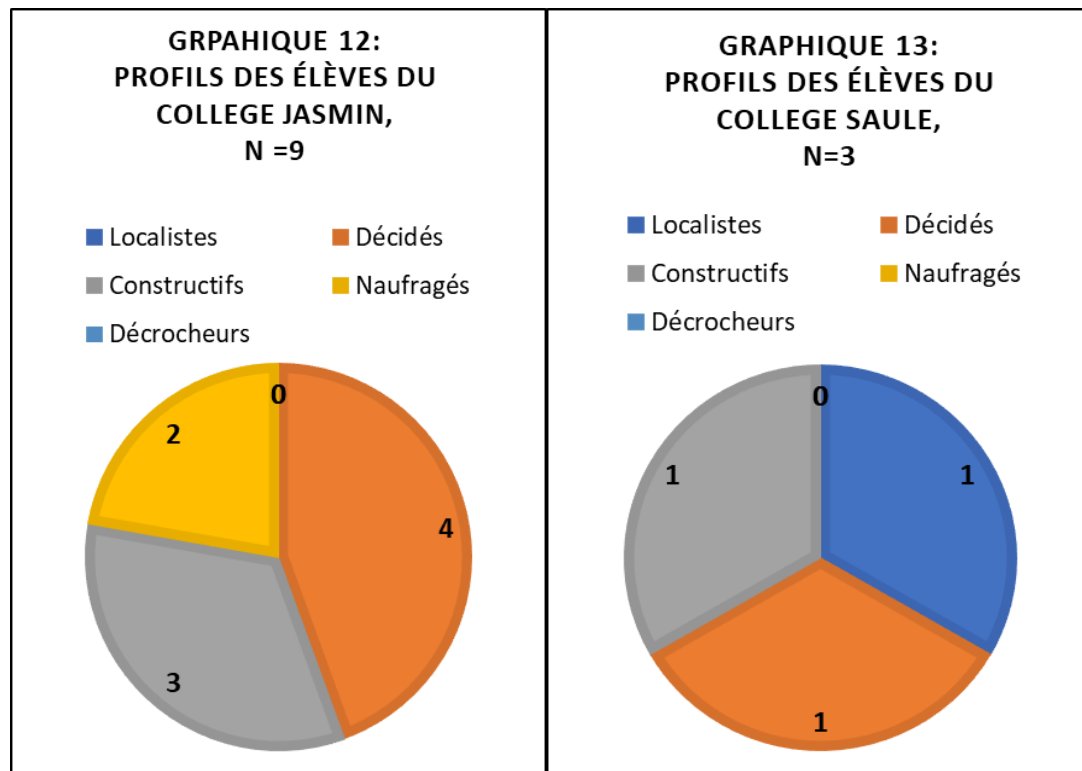
La motivation intrinsèque des élèves et leur persévérance ne suffisent pas à éclairer entièrement le sens de leur orientation scolaire : comme le montre Bell (2012, p.51), « Les doutes des familles et des élèves concernant la réversibilité et les enjeux de l'orientation peuvent être tels que c'est finalement le contexte du lycée et de la formation d'affectation qui détermine en partie l'expérience de la procédure d'orientation ». Cet effet-établissement se décline à la fois au travers de la culture, c'est-à-dire des valeurs et des normes qui s'y trouvent partagées par les acteurs (Deal et Peterson, 2016) et au prisme du climat d'établissement, qui dépend de la qualité des relations pédagogiques, du sentiment de sécurité et du sentiment d'appartenance des acteurs éducatifs et des élèves (Cohen, McCabe, Michelli *et al.*, 2009).

On peut ainsi repérer dans notre corpus quatre établissements pour l'effet qu'ils semblent produire sur l'expérience de l'orientation scolaire accompagnée par un dispositif Ulis. Alors que les deux établissements répondent à des propriétés socio-scolaires proches, et que la proportion des élèves « pragmatiques » est particulièrement importante dans les lycées professionnels urbains Châtaigner et Tilleul, le premier regroupe une majorité d'élèves « décidés » sur leur projet professionnel, tandis que le second rassemble davantage des élèves « constructifs » qui arrivent au lycée avec une vision floue de leur projet mais mobilisent le dispositif Ulis pour le préciser.



On peut interpréter cette « différence dans la similitude » au regard de l'offre scolaire contrastée des deux établissements d'enseignement professionnel, construite à la fois pour gérer les flux d'élèves en amont (demandes de places) comme en aval (affectations) et pour répondre aux besoins de l'emploi local. Tandis que le lycée Châtaigner propose en effet une offre de formation spécialisée dans le secteur automobile (mécanique, vente), dont l'entrée est sélective, les formations du lycée Tilleul sont moins ciblées et plus faciles à obtenir. Dans le premier établissement, les élèves inscrits sont donc souvent fortement engagés dans leur projet et plus assurés, en y entrant, des contours du métier qu'ils souhaitent exercer – alors que dans le second, l'imprécision du projet est temporisée par l'engagement du coordonnateur Ulis qui fait de la construction d'un projet professionnel tout au long de l'année de seconde CAP une priorité de sa mission en développant de nombreuses actions autour de cette thématique et en y enrôlant l'équipe enseignante.

Les deux collèges d'enseignement catholiques sous contrat que sont Jasmin et Chèvrefeuille illustrent un autre type d'effet-établissement. Leurs élèves se positionnent en effet très largement parmi les « pragmatiques » et aucun n'y décroche.



On peut faire l'hypothèse que dans ces établissements où les parents de collégiens ont des positions sociales relativement supérieures à celles des collèges publics, les ressources des familles mobilisées par les équipes enseignantes facilitent la concordance des normes éducatives qui font du projet d'orientation des élèves scolairement les plus faibles un enjeu prioritaire. Ces élèves adaptent leurs ambitions et arrivent donc majoritairement en 3° « décidés » (5/12) ou se positionnent en « constructifs » (4/12) et s'appuient sur le dispositif Ulis pour construire un projet professionnel « réaliste ». A l'inverse, dans les établissements REP + (Hortensia et Camélia), les élèves apparaissent davantage « déconnectés » et même « décrocheurs » (un tiers à Hortensia et près de la moitié des élèves référencés à Camélia).

Finalement, si les expériences d'orientation scolaire sont variables, pour les élèves soutenus par une Ulis comme pour les autres, c'est qu'elles sont liées d'une part aux caractéristiques sociales (souvent défavorisées) et scolaires (souvent faibles) des publics, aux motifs de leur projet (pas toujours concordants avec l'offre de formation ou le niveau des compétences scolaires), mais aussi des caractéristiques de l'établissement scolaire qu'ils fréquentent.

2. Comprendre par comparaison les carrières des collégiens et des lycéens soutenus par un dispositif Ulis

La notion de « carrière » permet d'articuler les faits objectifs communs aux membres d'un groupe, la situation officielle d'un enquêté avec les variations individuelles dans les manières de vivre ce cadre commun dans des interactions (Hughes, 1996). Selon cette perspective, l'analyse des entretiens avec les collégiens et les lycéens a été menée en prenant en compte la sociologie de la socialisation scolaire qui considère l'école comme une éducation contrainte, dans un cadre institutionnel défini par la société mais selon un

processus interactif dans lequel les réactions des élèves à la socialisation sont à prendre en compte dans l'interprétation (Darmon, 2016 ; Gasparini, 2000 ; Lahire, 2008). La manière dont les élèves en dispositif Ulis vivent leur scolarité et leur orientation ne peut pas être considérée indépendamment d'autres dimensions de la scolarité (notamment le niveau scolaire, la possibilité d'obtenir un diplôme, la perception du dispositif Ulis et des interactions avec les élèves, l'aide apportée par l'entourage familial) qui constituent le cadre commun à partir duquel se déclinent différentes carrières.

Le corpus mobilisé dans ce chapitre s'appuie sur les données recueillies auprès des 23 collégiens et des 25 lycéens lors d'entretiens collectifs. L'analyse thématique fait émerger cinq catégories communes aux collégiens et aux lycéens concernant leurs expériences d'orientation, resituées en contexte de scolarisation : le dispositif Ulis, la sociabilité entre élèves, le rôle de la famille, la place des stages, l'élaboration du projet professionnel. Les données ont été traitées en mobilisant une méthode comparative à trois niveaux :

- Une comparaison des carrières entre chaque collégien puis entre chaque lycéen accompagné par une Ulis (quelles sont les dimensions communes au cadre scolaire, est-ce que différentes expériences sont repérables)
- Une comparaison des carrières entre les collégiens et les lycéens en dispositif Ulis (est-ce que les dimensions communes repérées au collège sont toujours pertinentes au lycée, quelles sont les évolutions dans les discours des élèves)
- Une comparaison du discours des élèves de notre cohorte avec les élèves sans dispositif Ulis en s'appuyant sur les recherches menées dans la littérature sociologique à propos des collégiens et des lycéens de la voie professionnelle

2.1 L'Ulis au collège, « antichambre de l'enseignement professionnel » ?

2.1.1 Un dispositif apprécié d'étayage individualisé

L'expérience de l'orientation des collégiens soutenus par une Ulis doit être resituée par rapport aux raisons ayant conduit les élèves dans ce dispositif, qui relèvent en partie de difficultés dans l'acquisition des savoirs académiques de base. Les problèmes débutent dès le primaire, notamment en français et en mathématiques dans certaines compétences transversales (écriture, lecture, oral, calcul) comme Lucas (Platane) confronté à une dyslexie diagnostiquée au CE1 :

« J'ai un peu honte de le dire mais j'ai redoublé, j'ai redoublé une fois au CP. Le problème c'est que je comprenais pas...j'avais vraiment un problème, j'étais dyslexique je comprenais rien du tout à ce qu'ils me disaient. Ils me mettaient des cours sous les yeux, je comprenais pas. Je sais même pas écrire. Je savais les mots, je savais lire et tout, mais je savais pas écrire. Je vais pas vous cacher, je comprenais pas les ... je pouvais pas aligner un mot ».

Plusieurs lycéens interrogés font part également de difficultés dans la maîtrise des savoirs académiques qu'ils ont rencontrés au collège, comme Sophie (Erable) en anglais : « j'y arrivais pas c'était vraiment trop dur, ma pire note j'ai eu 0 parce que je comprenais pas l'exercice et j'ai abandonné l'anglais ». Carla (Tilleul) explique qu'elle avait « des hyper difficultés » en maths et « aux autres matières aussi ». Nombre de collégiens relatent également des difficultés personnelles de concentration, d'attention, de compréhension,

d'organisation du travail scolaire qui étaient présents dès l'école primaire. Les difficultés de compétences de base (écrire, lire, compter) ne concernent pas uniquement l'école puisqu'elles limitent aussi l'accès à certaines activités professionnelles, ce qui restreint les possibilités d'orientation. Baptiste (Chèvrefeuille) explique qu'il ne pourrait pas travailler dans la vente parce que *« les maths, c'est là où ça bloque »* ; Adrien (Clématite) ne se voit pas exercer un métier qui nécessite de savoir faire des calculs : *« les caissiers, compter tout le temps, moi je suis pas fort en ça »*. D'autres difficultés apparaissent avec l'expérience des stages : *« Des fois je voulais noter pour l'observation et j'ai commencé à écrire et d'un coup, j'arrivais pas et j'ai stressé, j'ai pas du tout pris »* (Jamal, Hortensia).

Le dispositif Ulis est apprécié par les collégiens d'abord parce qu'il permet de réduire la pression de la concurrence scolaire, la mise en visibilité des mauvais résultats et qu'il offre un cadre de travail efficace, avec d'autres méthodes, en comité restreint, pour s'améliorer dans les apprentissages. Certains de nos enquêtés ont souffert de mise en accessibilité des apprentissages par les enseignants de leur classe en primaire : *« y'avait pas d'adaptations donc je suivais, mais ça restait quand même assez dur »* (Matthis, Jasmin) ; *« le prof m'obligeait à lire devant toute la classe, je suis dysphasique donc ça me stresse et je commence à faire n'importe quoi et les autres disent tu sais pas lire, t'es une blédarde ! »* (Assma, Glycine).

Tous les collégiens rencontrés souhaitent retrouver un dispositif Ulis dans la suite de leur scolarité pour continuer à bénéficier de l'aide apportée. Contrairement à la classe de référence, l'Ulis est décrite par la majorité des élèves comme un lieu calme, avec un rythme d'apprentissage plus modéré et une aide personnalisée, ce qui permet de réellement progresser dans les apprentissages : *« Y'a des choses qu'en classe normale, vu qu'on est nombreux, on ne comprend pas »* (Shérazade, Camélia) ; *« En Ulis on va faire les mêmes choses que notre classe, mais en plus tranquille »* (Jordan, Lavande) ; *« On a plus de temps, on n'a pas de pression, on n'est pas beaucoup, chacun peut avoir le temps qu'il faut pour travailler »* (Iban, Glycine) ; *« C'est surtout un endroit où on nous a beaucoup aidé, on est reparti depuis le début »* (Samantha, Chèvrefeuille). Au sein de l'Ulis, "la norme scolaire se fait moins pressante" (Lansade, 2015, p.102), ce qui contribue à faire de cet espace un espace de "déstigmatisation" (Blanc, 2006, p.223), contenant et sécurisant à la fois, où le souci de présentation de soi comme conforme au métier d'élève et la préoccupation d'autocontrôle se font moins impératifs.

L'appréciation positive que les élèves accordent à l'accompagnement pédagogique et au dispositif privilégié de l'Ulis est corrélée à la confiance envers les professionnels dont ils peuvent témoigner sans risquer d'être critiqués par les élèves de la classe de référence. Les propos de nos enquêtés sont similaires à ceux des collégiens de milieux populaires en difficultés scolaires : leur motivation pour les connaissances et le travail scolaires dépendent d'une relation privilégiée de proximité avec certains enseignants (Charlot, Bautier, Rochex, 1992) dont ils reconnaissent des capacités d'adaptation et des efforts d'explicitation des consignes contrairement à d'autres enseignants jugés trop distants (van Zanten, 2001).

Une autre lecture des propos tenus par les collégiens de notre enquête pourrait être qu'ils valorisent une certaine conformité à l'ordre scolaire qui n'a pas besoin d'être réaffirmé ou négocié (Périer, 2010). Ils critiquent les comportements d'opposition aux adultes observés chez certains adolescents qui cherchent à maintenir une bonne réputation dans le

groupe de pairs (Lepoutre, 2001). Adoptant un discours moralisateur, Assma (Glycine) exprime un sentiment d'injustice à l'égard de certains élèves perturbateurs dont elle dénonce l'incivisme des pratiques de chahut :

« ils ont pas de problèmes, en fait, pour moi, ils ont de la chance, ils peuvent très bien travailler, se mettre à fond, gagner leur vie, eux, ils savent qu'ils ont pas de difficultés, ça veut dire qu'ils veulent gâcher leur vie pour plaire aux gens, en fait, ils font rire la classe, ils travaillent pas, ils disent « Ouais, l'école, ça sert à rien. Je veux gagner ma vie, avoir de l'argent sale et tout. ». En fait, ça m'énerve parce que j'aimerais être dans leur place, être normal comme eux et travailler et savoir que je peux réussir ma vie »

Peu d'élèves dans notre enquête évoquent des problèmes de comportements personnels inappropriés à l'égard de l'entourage ou de l'enseignant. Proches des élèves « en rupture » (Millet et Thin, 2005) du point de vue de leurs difficultés rencontrées en primaire dans les savoirs de base, ils s'en différencient par leur bonne-volonté scolaire, par la proximité parfois démonstrative à leur enseignant-coordonnateur avec lequel ils développent un lien privilégié de confiance, encore davantage qu'avec leur AESH, dont la présence varie plus fortement dans le temps. Samantha (Chèvrefeuille) explique qu'elle s'est « bougée » grâce à la coordonnatrice et qu'elle apprécie son aide personnelle car elle est « vraiment avec nous alors que les autres profs, ils doivent être un peu partout ». Nafissa (Hortensia) estime qu'elle peut « dire plus de choses » à sa coordonnatrice Ulis qu'aux autres professionnels du collège, « on passe plus de temps avec elle ». Jamal (Hortensia) sollicite la coordonnatrice en cas de problème, parce qu'« on la connaît depuis la 6^{ème} ». Cependant les coordonnateurs Ulis et les AESH ne sont pas appréciés uniquement pour leur aide morale et leur proximité, les collégiens leur reconnaissent une efficacité certaine dans les apprentissages. Ils apportent un soutien technique pour le travail scolaire (aide à la prise de notes en cours, utilisation de fiches de révision, mobilisation d'outils spécifiques d'apprentissage), ils réexpliquent avec d'autres méthodes les contenus des matières et les exercices à réaliser, ils proposent des entraînements pour passer les diplômes. Selon Assma (Glycine), si le coordonnateur était son « prof de tous les jours », elle serait « vraiment intelligente » car il reprend les apprentissages d'une autre manière que dans la classe.

Progresser dans les apprentissages scolaires aide selon nos enquêtés à prendre confiance en soi, à se revaloriser et à envisager plus facilement l'orientation professionnelle dépendante du niveau de diplomation :

« Avec tout ce que j'ai pu faire quand je suis arrivée ici à maintenant je me rends compte que j'ai vraiment évolué et que ... je me dis que ça y est, j'ai mon CFG, que je vais rentrer au lycée, j'ai sûrement une place d'apprentissage, je me dis que c'est quand même une belle réussite depuis mon début d'année de collège, oui. J'en suis assez fière ! » (Samantha, Chèvrefeuille).

Au-delà de la réussite aux diplômes, lorsqu' Amir (Glycine) explique que l'Ulis l'a aidé à « être normal », il souligne à sa façon le fait que ce dispositif, loin d'être uniquement stigmatisant, lui a permis concrètement de mieux gérer ses troubles : « Ca me permet d'être un peu, de contrôler mon handicap et maintenant, je dirais je suis presque plus handicapé »

Chez les collégiens interrogés prédomine la conviction selon laquelle la réussite scolaire est imputable à des qualités morales personnelles. Pour réussir, il suffirait de



travailler, d'être volontaire et d'avoir le comportement attendu par les enseignants : « *ça devient un petit peu facile pour moi si je continue à travailler, à être calme et gentil, etc.* » (Adel, Camélia) ; « *Franchement, j'ai fait des efforts depuis, ça a fait que tous les profs me disent que j'ai progressé* » (Shérazade, Camélia) ; « *même si j'ai des difficultés, je vais essayer de m'accrocher, je vais essayer de bien suivre en cours* » (Samantha, Chèvrefeuille). Pour réussir il est important « *ne pas être un fainéant* » (Etienne, Chèvrefeuille). Matthis (Jasmin) explique qu'une orientation réussie, « *ça veut dire quand on a réussi* », donc qu'« *on a bien travaillé* ». Les explications d'Iban (Glycine) sont proches de l'adage « quand on veut, on peut » :

« *Non, si tu veux avoir un truc, tu l'as, si tu le veux pas, tu le fais pas. Si, par exemple, tu veux avoir, je sais pas un truc, si tu veux vraiment le faire, je sais pas, tu vas te donner les moyens pour le faire. Si tu ne mets pas les moyens pour le faire, tu vas jamais y arriver sinon* »

De ce point de vue, les réponses de nos enquêtés sont similaires aux propos recueillis auprès des « collégiens de la périphérie » (van Zanten, 2001) qui intériorisent les jugements scolaires des enseignants attribuant leur échec à un manque de volonté et de travail (Cayouette-Remblière, 2016 ; Millet et Thin, 2005). Cependant, on ne retrouve pas chez les collégiens soutenus par une Ulys interrogés, de trace d'un découragement progressif au cours de l'avancée dans les études vers la 3^{ème}, en lien avec l'impression d'être moins soutenu et d'avoir des chances plus réduites de succès ainsi que l'ont montré d'autres travaux à propos de l'expérience collégienne (Dubet et Martucelli, 1996). Par ailleurs, les collégiens en dispositif Ulys ne remettent pas en cause l'intérêt des savoirs scolaires, ni les modalités du travail comme certains collégiens de milieux populaires en difficultés scolaires (van Zanten, 2001), ils ne contestent pas les normes scolaires du « métier d'élève » (Perrenoud, 1994), ni l'arbitraire de certaines évaluations (Merle, 2007). Ils expriment en revanche de vives inquiétudes quant à l'enjeu que constitue la maîtrise des compétences en français et en mathématiques. Enfin les élèves que nous avons interrogés critiquent peu l'efficacité des enseignants et de leurs méthodes dans les apprentissages, alors que certains travaux sociologiques démontrent combien un trouble des apprentissages comme la dyslexie (diagnostiquée chez beaucoup de nos enquêtés), relève en partie des modalités d'apprentissage de la lecture et pas seulement de raisons médicales (Garcia, 2013).

Les quelques rares critiques retrouvées dans nos entretiens concernent les enseignants de la classe ordinaire qui ne font pas d'effort pour aider ou qui ne savent pas se faire respecter : « *Les profs, ils veulent pas nous aider. Désolée, moi, y'a personne pour m'expliquer chez moi, ils donnent des devoirs qui sont même pas adaptés, j'essaie de comprendre, ils expliquent pas bien, ils sont là, ils donnent des ordres et c'est bon, ils nous laissent faire le travail, tout* » (Assma, Glycine) ; « *Les profs ils mettent souvent des heures de colle ou des punitions* » (Baptiste, Chèvrefeuille).

Une autre critique renvoie au risque de sur-étayage du dispositif Ulys dans son ensemble. Si les élèves apprécient l'aide individuelle apportée, certains aimeraient diminuer les heures d'accompagnement de l'AESH ou de fréquentation du dispositif : « *Je pense que si je peux réussir, j'aurai plus besoin de l'Ulys après au lycée* » (Samantha, Chèvrefeuille) ; « *Je me donne à fond pour réussir mais tout ce que j'aimerais c'est être assez à la hauteur pour avoir moins d'heures d'Ulys* » (Malika, Glycine).

Les aides apportées par l'Ulis sont redoutées quand elles sont visibles (notamment par la présence de l'AESH) car elles comportent un risque de stigmatisation (Bodin et Kerviche, 2015). En outre certains choix d'allègement pédagogique non seulement n'améliorent pas les performances collégiennes comme le note Agnès van Zanten (2001) à propos de la « révision des attentes » enseignantes dans les collèges de banlieue, mais constituent des pratiques de blocage à l'orientation scolaire : ainsi Amir (Glycine) conteste-t-il la décision qui a été prise de lui enlever la matière physique-chimie, ce qui l'empêche de poursuivre ensuite dans une filière scientifique.

2.1.2 Un contexte scolaire de sociabilité juvénile caractérisé par la stigmatisation

L'Ulis comporte le risque d'accentuer la stigmatisation puisque le fait d'être affecté à ce dispositif tend à confirmer la « situation de handicap » même si celle-ci s'avérait à l'origine incertaine voire discutable (Lansade, 2021). Par ailleurs, l'orientation dans les établissements est soumise à une échelle d'évaluation de la sévérité du handicap selon les résultats et les comportements : l'établissement spécialisé constitue le bas de l'échelle avec les individus considérés comme les plus déficients, puis l'Ulis, puis la Segpa. Les élèves ont intériorisé cette hiérarchie des classements scolaires, qui s'ajoute à celle de la distinction entre lycée général/lycée technologique/lycée professionnel. Les collégiens soutenus par une Ulis poursuivent majoritairement leurs études au lycée dans la voie professionnelle, considérée comme un lieu de relégation pour un public de plus en plus homogène socialement et scolairement : à leurs origines populaires s'ajoutent des difficultés scolaires (Kergoat, 2022). Dans ce contexte, on peut s'attendre à ce que les collégiens du dispositif Ulis se plaignent plus que les autres de harcèlement ou de micro-humiliations. L'enquête HSBC (Godeau et al., 2015) relativise cette interprétation en soulignant combien les collégiens en situation de handicap avec restriction de participation (troubles du langage, de la parole ou de l'audition) ou avec une maladie chronique ont une moins bonne satisfaction de leur vie, s'estiment plus souvent victimes de brimades que les élèves avec les mêmes limitations mais scolarisés avec le soutien d'une Ulis. Cependant les collégiens de notre recherche sont catégorisés comme ayant des troubles des fonctions cognitives, ce qui renvoie à une discrimination plus importante dans notre société que les situations de handicap concernées par l'enquête HSBC : la maladie mentale est souvent perçue comme un « mal » échappant à toute logique (Zaffran, 2007), la mesure de l'intelligence a été particulièrement décisive dans la création de l'« enfance anormale » aboutissant à la mise à l'écart de l'enseignement commun (Pinell et Zafiropoulos, 1983) et l'« intelligence » est une compétence scolairement valorisée considérée comme un atout social de distinction (Lignier, 2012)

Certains collégiens accompagnés par un dispositif Ulis-TFC se plaignent de propos relevant d'une stigmatisation de leur altérité lors des contacts mixtes qui favorisent l'expression de stéréotypes de la part des « normaux » à l'égard des « anormaux » (Goffman, 1975). Samantha (Chèvrefeuille) trouve que le plus difficile quand on est accompagnée par une Ulis est « *le regard des autres, ils disent que si on est dans une classe différente c'est parce qu'on a un souci...je veux pas te parler parce que t'es différent* ». Gwendal (Chèvrefeuille) se plaint d'avoir été insulté en tant qu'élève bénéficiant du dispositif Ulis : « *on dit eux c'est des pédés, je l'ai entendu* ».

L'expérience du stigmatisme remonte souvent à la scolarisation en primaire, lorsque certains enseignants ne les ont pas protégés contre des situations de harcèlement voire accentuaient la stigmatisation :

« Les élèves ils se moquaient de moi parce que j'avais des difficultés, ça me donnait pas envie d'aller à l'école et je me sentais mal quand j'allais en cours et du coup, les profs, justement, au lieu de réprimander les élèves ou je sais pas de leur dire d'arrêter de se moquer de moi, rien. La maîtresse me disait de pas faire les choses alors que je me sentais capable et juste parce qu'elle se disait que genre j'étais nulle, tout le monde disait que j'étais nulle » (Malika, Glycine).

Assma (Glycine) a un souvenir très négatif de l'école primaire *« c'était horrible »*, elle n'avait *« pas beaucoup d'amis »* : *« j'avais des relations toxiques entre amitié, enfin maintenant, je me rends compte que j'avais des relations toxiques »*.

On peut supposer que les expériences négatives de stigmatisation éprouvées en primaire ont conduit certains élèves à mobiliser un système de défense qui repose notamment sur l'invisibilisation de leurs limitations et des catégories pour les décrire. Assma (Glycine) préfère ainsi que ses problèmes de dysphasie ne soient pas connus des autres élèves et de l'enseignant : *« Y'a eu un moment j'étais sociable, mais je me suis dit que ça servait à rien parce qu'en fait les profs, ils affichent nos difficultés devant tout le monde. Moi, je préfère que personne le sait, ils me connaissent comme Assma »*. La fréquentation d'un lieu social comme l'établissement scolaire reste encore compliquée pour Assma : elle n'apprécie pas les lieux communs, la salle de cours (trop de bruit, difficile de se concentrer), les couloirs, la cour de récréation (trop de monde et il faut *« être hypocrite tous les jours, sourire à des gens, dire bonjour aux profs »*). Elle est la seule parmi tous nos élèves enquêtés à souhaiter s'inscrire dans un lycée *« loin, où y'a personne que je connais, je sais que je serai tranquille »*, même si elle estime que les collégiens se sont calmés à partir de la 4^{ème}, ils sont *« devenus plus matures »* elle était moins *« harcelée comme une blédarde »*.

Cependant globalement le volume de récits mentionnant les remarques humiliantes subies antérieurement au collège est plus important chez les lycéens soutenus par une Ulys sans doute parce que l'expérience est plus dicible quand elle est mise à distance et que le climat des lycées professionnels est vécu sur un mode beaucoup plus tolérant dans un contexte où les élèves du dispositif Ulys ne sont pas les seuls à rencontrer des difficultés. Clément (Saule) relate ainsi un incident de racket dont il a été victime en 5^{ème} : *« Bah en fait, le problème, j'ai fait tomber ma petite pièce et l'autre, après, je l'ai ramassée, du coup, je l'ai donnée, l'autre se barre en courant...il m'a volé du coup »*. Akim (Saule) se plaint aussi d'une agression au collège : *« On m'a dit, les gamins de 6^e, il m'a dit de manger de l'herbe, tout ça »*, il trouve qu'il y a moins de violence dans son lycée actuel. Certains entretiens évoquent les agressions vécues en contexte mixte de « classe ordinaire » : *« les autres ils se foutaient de moi alors que quand j'étais dans la classe Ulys personne se foutait de moi »* (Lucas, Platane). Elyes (Tilleul) a changé deux fois de collège pour des problèmes relationnels :

« Déjà faut savoir que quand j'étais dans l'enceinte du collège, j'étais en Ulys, c'était un peu compliqué parce que j'avais une angoisse en fait d'aller dans cette classe parce que j'avais eu des problèmes avec eux et du coup, j'avais pas très, très envie d'y aller et je préférais être avec ma classe (...) J'ai changé de collège parce que y'avait des élèves que,



j'étais pas, j'étais pas bien et du coup, j'ai changé encore de collège en 5e et du coup, lui aussi il était pas bien et j'ai trouvé à S., j'ai trouvé qu'il était bien ».

Lou (Erable) a connu des moqueries quand elle était au collège : « *Bah en fait quand une personne est en difficulté pour quelque raison les gens ils se permettent de juger alors qu'ils connaissent pas la vie des gens et directement quand on dit qu'on a un handicap qu'on est en Ulis, forcément on est des trisomiques ».*

2.1.3 La famille en soutien

Aucun collégien de notre enquête ne parle de situation où l'orientation aurait été imposée par les parents. Certains élèves mettent en avant leur indépendance à l'égard de l'avis parental, valorisant la norme d'autonomie, comme Assma (Glycine) : « *Mes parents, ils s'en foutent tant que je fais ce que j'aime, bah, ils sont jamais derrière moi, ils ont jamais été derrière moi* » ou Shérazade (Camélia) : « *Ils m'ont écoutée et où je voulais aller, ils m'ont dit « OK ! »* » ; Amalia (Hortensia) : « *Je m'en fous un peu de l'avis de mes parents parce que si je choisis un truc qui me plaît pas c'est pas eux qui vont souffrir pendant trois ans* ».

Il faut rester prudent dans l'interprétation de ces extraits d'entretien qui témoignent peut-être moins d'une qualité d'autonomie chez les élèves que d'un manque d'aide familiale lié à une méconnaissance de l'organisation scolaire, avec un déficit parental de capital social scolairement et professionnellement rentable facilitant l'accès à des renseignements et à des stages. Ainsi lorsque Jordan (Lavande) explique qu'il a rencontré la conseillère d'orientation seul sans ses parents : « *Je lui ai parlé de mon ancien projet du coup, de travailler dans un commerce. Elle m'a dit « C'est une bonne idée. Il faut trouver un commerce, il faut trouver un patron s'il est d'accord pour faire un stage. »* », on ne peut pas interpréter sa démarche comme étant uniquement le fruit de son autonomie, étant donné qu'il explique ensuite ne pas avoir trouvé de patron, ce qui l'a obligé à s'orienter vers un autre domaine de la boulangerie, alors qu'il aurait peut-être pu poursuivre son vœu initial s'il avait pu bénéficier de contacts privilégiés grâce à son entourage. On comprend dès lors dans certains entretiens l'importance de l'Ulis pour accompagner les élèves dans leurs démarches d'orientation, lorsque la famille ne dispose pas du capital social nécessaire. Les coordonnateurs sont centraux dans ce processus, comme en témoigne Assma (Glycine) : « *Il m'a aidée à trouver mon stage et je l'en remercie parce que sans lui j'aurais jamais trouvé un stage, parce que mon stage il travaille sur l'urbanisme. S'il n'était pas là je serais encore en train de chercher mon stage* »

Au collège, l'obtention d'un stage d'observation est un indicateur de l'intervention parentale dans la construction de l'orientation des jeunes. Rares sont les collégiens qui décrivent une démarche autonome, comme c'est le cas pour Omar (Hortensia) :

« En fait c'est moi qui a cherché (le stage) et j'avais trouvé une carrosserie pas très loin de chez moi et je me suis rendu là-bas en bus. Il suffit juste de prendre le (bus) 52 et arriver là-bas et je suis arrivé, au début je sais pas où y aller parce que je sais pas où est l'accueil et j'ai posé la question, ils m'ont dit, je suis parti et j'avais trouvé. Après y'a le chef de la carrosserie qui est venu et je me suis présenté et tout ça et il m'a rappelé, il m'a accepté pour faire le stage ici ».

D'autres élèves peuvent mobiliser des ressources familiales pour obtenir des stages : Malika (Glycine) dans le salon de coiffure de sa tante ; Gwendal (Chèvrefeuille) chez un ami de son



père dans une entreprise d'espaces verts ; Adrien (Clématite) dans une cuisine où le chef est un ami de son père. Amélie (Jasmin) dans une bijouterie de luxe grâce à des amis de ses parents. Elle voudrait faire son prochain stage chez sa grand-mère qui *« vend des livres très anciens, ça fait un peu aussi dans le thème luxe parce que ça coûte hyper cher »*.

Par ailleurs, l'usage régulier de la première personne du pluriel illustre combien les parents sont souvent présents dans les démarches d'orientation, accompagnent leurs enfants pour des visites d'établissements, des rendez-vous chez des professionnels, aident à chercher dans les ressources (comme internet) pour trouver des idées de métiers et d'orientation. Ils n'hésitent pas à prodiguer des conseils, quitte à infléchir les décisions de leur enfant. Axel (Lavande) relate ainsi les échanges qui ont eu lieu avec sa famille autour de son orientation :

« Bah déjà pendant, pendant la Porte Ouverte, déjà on avait été, je me suis renseigné sur une autre section qu'était la relation client et cette section m'avait pas plu parce que moi vous savez que, que j'aime pas trop parler aux gens et du coup, ma famille m'ont dit « Non, c'est pas dans cette section que je vais aller. » Du coup, après on a été en section GATL comme ils appellent ça et ils m'ont dit c'était, c'est bien, ils m'ont dit qu'ils me voyaient bien là et moi aussi ».

Samantha (Chèvrefeuille) explique qu'elle s'est débrouillée seule dans son orientation, mais sa mère l'a *« quand même beaucoup aidée sur les documents à remplir, ou les aides, ce que je pouvais demander »*. Andy (Clématite) met en avant le fait qu'il a écouté les idées de sa mère mais qu'il a fait ensuite seul les démarches auprès des entreprises et des magasins. Fanny (Lavande) a rencontré la conseillère d'orientation avec sa mère : *« J'ai écouté les conseils de la dame et après on a cherché un peu et on a trouvé »*.

On comprend à travers la lecture des entretiens que ces actions ponctuelles de la part des parents relèvent autant de l'étayage informationnel et technique que du soutien moral, ce dernier pouvant provenir aussi de la fratrie comme pour Shérazade (Camélia) accompagnée dans ses visites de lycées par son frère qui lui dit qu'il *« sait qu'elle va y arriver »*. La question de l'orientation peut aussi occasionner entre les parents des désaccords comme par exemple pour Etienne (Chèvrefeuille) :

« Au début en 4^{ème} mes deux parents ils étaient à peu près d'accord pour que j'aille en horlogerie après la 3^{ème} mais après en 3^{ème} c'était un peu plus compliqué. D'un côté ma mère voulait que j'aille en horlogerie, de l'autre mon père voulait que j'aille en vente et commerce, du coup ça s'est un peu bataillé. Et après ils se sont mis d'accord pour que j'aille en vente et commerce »

Les parents interviennent également de manière indirecte, en suggérant un métier, avec des propositions qui sont parfois objectivement irréalisables du fait de l'impossibilité pour leurs enfants d'effectuer les formations exigées pour y parvenir, comme par exemple Assma (Glycine) : *« Ma mère voudrait que je fasse femme d'affaires et je vais le faire pour lui faire plaisir et parce que moi aussi j'aime femme d'affaires, ça me dérange pas »*. L'inspiration peut venir de l'activité professionnelle même des parents : Jordan (Lavande) voulait faire du commerce comme son père *« ça me plaisait de travailler avec lui »* mais cela n'a pas été possible et il s'est orienté vers la boulangerie. Enfin la socialisation familiale joue

un rôle : elle s'effectue lors du partage d'activités communes où l'enfant est valorisé (cuisiner, réparer des voitures, faire la vidange, jardiner, faire du rallye voiture).

2.1.4 Les stages d'observation, les mini-stages et les visites d'établissements comme moments-clefs de l'orientation

Les stages permettent de se confronter à la réalité du métier au niveau de l'activité en elle-même et des relations sociales impliquées (entre collègues ou avec des clients). Dans l'ensemble, alors même qu'il ne s'agit que d'observation³⁹, cette pratique de stage est plébiscitée. Seul Adrien (Clématite) préfère rester au collège du fait de sa « timidité ». Amélie (Jasmin) a apprécié la « *bonne ambiance* » de son stage mais aussi le fait d'apprendre « *à faire des bouquets, des terrariums, des couronnes* ». Matthis (Jasmin) a apprécié son stage dans un magasin de foot : « *j'aime bien le foot, j'allais vers les gens, leur conseillais des vêtements et tout ça, j'aime bien* ». Outre la rencontre avec le domaine de l'activité professionnelle, les collégiens mettent en avant une prise de conscience avec le stage des compétences sociales attendues dans les métiers exercés comme « *faire attention quand on parle aux adultes de dire bonjour, au revoir quand on part* » (Baptiste, Chèvrefeuille). Samantha (Chèvrefeuille) souligne combien ces compétences sociales sont inédites par rapport au collège où « *on nous apprend pas vraiment à nous comporter, on nous explique tout ce qu'on doit faire en cours, on nous gère un peu en fait* » : « *(en stage) on doit se gérer nous-mêmes, comment parler, comment nous habiller, comment nous comporter* ». Les stages sont aussi l'occasion d'être valorisé dans une relation aux adultes plus responsable que celle vécue avec les professionnels du collège, ainsi que l'exprime Nafissa (Hortensia) : « *Ca fait un peu bizarre parce que dans ce stage (en école maternelle) ils m'ont traitée comme une adulte, comme une collègue de travail* ».

Enfin les mini-stages d'observation d'une ou deux journées et les visites d'établissement jouent un rôle important dans les vœux d'orientation, car ils permettent de découvrir un métier et ses modalités d'apprentissage. Alejandro (Lavande) a fait un mini-stage dans un lycée : « *le fait de voir faire de la mécanique sur les voitures, ça m'a plu* ». Les critères d'appréciation des collégiens concernent également l'organisation même de l'établissement (lycée professionnel ou IME), les conditions d'accueil (faible effectif en classe, accueil chaleureux des enseignants et des élèves, absence de compétition). Axel (Lavande) a fait deux mini-stages dans un lycée : « *Ça s'est très bien passé, je trouvais que le lycée était calme, j'étais surpris parce que je trouvais qu'il y avait vraiment pas beaucoup d'élèves, moins qu'ici et dans la classe ils étaient 16 et puis là-bas tout le monde était accueillant, les professeurs, les élèves* ». Baptiste (Chèvrefeuille) a apprécié en IME les ateliers, les classes, les salles « *où ils font les repos, la cantine* ». Le stage lui a aussi permis de réaliser qu'il trouvait désagréable l'activité manuelle en boulangerie qui consiste à manipuler la pâte, les graines. L'analyse des entretiens donne aussi à voir rétrospectivement combien ces mini-stages ont pu éclairer concrètement en quoi consistait la formation professionnelle proposée, et les aider à prendre leur décision concernant leurs vœux d'orientation en fin de 3^{ème}, comme Charlotte (Peuplier) qui ne savait « *pas trop quoi faire* » quand elle était au collège « *Et après quand j'avais visité ça me plaisait, alors c'est*

³⁹ A la différence des Périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) qui ponctuent la formation lycée professionnel, les stages d'observation en collège ne durent qu'une semaine. Cependant beaucoup de nos enquêtés ont fait plusieurs stages d'observation en collège afin de découvrir différentes voies professionnelles

comme ça que j'ai choisi la vente. Je voulais aller dans ce lycée » ou bien Charlotte (Peuplier, CAP assistant technique en milieu familial et collectif) :

« C'est par rapport à mon mini-stage, que j'ai effectué dans une pièce, que j'ai vu les machines. Je suis venue avec ma prof et on a été visiter, voir les caissons ... tous les petits trucs qui y'avait, et que j'ai vu les machines à laver, j'ai tout vu. C'est là que je me suis dit c'est ça que je veux faire ».

Toutefois les motivations d'orientation des élèves ne s'articulent pas uniquement autour d'un projet professionnel. Elles trouvent également leurs fondements dans les relations sociales de proximité, ce qui ne correspond pas forcément aux logiques sociales des professionnels de l'école (André, 2012). La littérature sociologique a analysé cette préférence pour la sédentarité comme étant plus féminine que masculine (Amsellem-Mainguy, 2021 ; Orange et Renard, 2022), mais notre corpus ne met pas en valeur cette distinction sexuée. En revanche plusieurs entretiens font référence à l'importance du réseau d'interconnaissances et des solidarités de proximité nommées « capital d'autochtonie » par certains sociologues comme Renahy (2005). Ainsi Samantha (Chèvrefeuille) a apprécié le lycée où elle a fait un mini-stage en 4^{ème} et où elle veut s'inscrire car un ami le fréquente et que l'établissement se trouve juste à côté de chez elle. Elle a d'ailleurs annulé son inscription en prépa-pro pour pouvoir réaliser sa 3^{ème} dans un établissement proche de chez elle. Malika (Glycine) souligne également son souhait d'aller dans un lycée du voisinage.

Les lycéens questionnés rétrospectivement sur la manière dont ils ont été aidés au collège dans leur orientation, sont plus critiques à l'égard des professionnels du collège que les collégiens interrogés, sans doute parce qu'ils ont pris de la distance ou parce qu'ils s'autorisent davantage à en parler. Camille (Saule) estime que les enseignants insistaient beaucoup plus sur l'obtention du CFG que sur l'orientation après le collège « *Ils nous parlaient plus du brevet que d'après le brevet, quoi. ...L'important c'était de passer le cap du brevet et d'aller, d'être dans un lycée. Au moins en bac pro, ou en bac général, c'était le plus important. Mais le reste, non* ». Elle se souvient d'enseignants souhaitant avant tout l'écarter de la voie générale du fait de ses difficultés scolaires, sans prendre en compte ses envies :

« Ils disaient juste que j'avais pas le niveau d'entrer au lycée, même de faire un bac pro mais à part ça ... enfin ils disaient Camille devrait aller en, aller faire fleuriste, faire boulangère, alors que c'était juste des métiers où envoyer les élèves en difficulté parce que hop, on s'en débarrasse. Ils nous disaient ça généralement, des métiers ... faciles à faire, on va dire ».

Jalil (Saule) a eu l'impression d'être obligé de choisir rapidement et sans information : « *ma prof Ulis, elle m'a donné un papier, elle a dit « Choisis tes dix vœux. », mais j'avais pas le temps du coup, j'en ai choisi que trois* ». Gabriel (Platane) estime qu'on ne l'a pas aidé au collège à choisir une orientation qui lui a été plutôt imposé : « *On m'a pas donné d'échappatoire, en fait* »

2.1.5 Ébaucher le projet professionnel : entre autonomie affirmée, aspirations par défaut et ambitions refroidies

Les élèves qui bénéficient du dispositif Ulis sont particulièrement soumis à la logique prédominante dans le système scolaire français, qui valorise les résultats plus que les appétences personnelles dans la détermination de l'orientation et qui garde les meilleurs

élèves le plus longtemps possible dans l'enseignement général (André, 2012). Au collège, certains établissements mettent en place des dispositifs destinés aux élèves en « difficultés » pour qu'ils réfléchissent plus tôt à leur orientation vers la filière professionnelle, accentuant la stigmatisation des élèves soutenus par une Ulis notamment lorsque l'établissement est très élitiste, avec un recrutement social dans les catégories aisées, comme dans le collège privé d'Amélie (Jasmin) où les élèves qui participent au « groupe avenir » sont identifiés comme étant d'abord ceux qui sont en échec scolaire. A contrario, le manque de dispositif Ulis en lycée professionnel joue dans l'orientation vers une structure du type IME et la sortie de l'enseignement ordinaire. Ainsi, Adrien et Andy (Clématite) ne peuvent pas envisager d'aller en lycée professionnel l'année prochaine car l'établissement n'a pas d'Ulis, ils seront orientés en IME pour suivre des formations en espace vert et cuisine suite aux conseils de leurs parents et du coordonnateur Ulis mais ils ont l'impression de ne pas avoir été assez informés sur l'orientation, ils n'ont pas visité de lycée professionnel ni de Maison familiale rurale.

Lorsqu'on leur demande les métiers qu'ils souhaiteraient exercer, les élèves de notre enquête ne manquent pas d'inspiration mais ils doivent progressivement confronter leurs ambitions à la réalisation effective de leur projet comme tous les collégiens. Ainsi que nous l'avons analysé précédemment, les parcours des collégiens soutenus par une Ulis se caractérisent comme étant plus ou moins « pragmatiques » (investissement dans la construction de l'orientation, projet en adéquation avec le marché scolaire, le marché du travail) ou « déconnectés » (absence de projet professionnel, expression de souhaits trop flous et peu réalistes), avec une dimension évolutive de ces caractérisations, les parcours n'étant pas figés. La question du choix de métier est d'autant plus urgente pour les élèves soutenus par un dispositif Ulis qu'ils sont orientés vers l'enseignement professionnel avec des possibilités restreintes de filières. L'analyse des entretiens donne une idée des modalités concrètes de l'orientation, entre les souhaits des adolescents sommés de trouver un projet « réaliste » et le « refroidissement » opéré par les professionnels du collège qui s'efforcent de leur faire prendre conscience de ce qu'ils estiment être leurs réelles capacités à suivre ou non la formation envisagée, ainsi que de la possibilité de bénéficier d'un dispositif Ulis dans les établissements souhaités. Les entretiens menés auprès des coordonnateurs soulignent la mission ingrate qu'ils ont de « calmer le jobard » selon l'expression de Goffman, c'est-à-dire le rôle de limiter les rêves des élèves, de leur apprendre à fixer les limites du désirable et du possible (Lansade, 2021). Selon nos enquêtés, la place des coordonnateurs dans le « refroidissement » de leurs aspirations est centrale, d'abord pour leur faire accepter une orientation dans la voie professionnelle alors qu'ils veulent continuer dans la voie générale : *« Pour les gens qui ont des handicaps genre c'est hyper compliqué de travailler avec des trucs hyper élaborés, (le coordonnateur) il a dit que déjà y'a une seule personne depuis sa carrière qu'il est ici, qui a pu aller en général... »* (Malika, Glycine) ; *« C'est le conseil de classe qui va nous décider nous-même, par exemple on va dire si nous on a mis professionnel, eux ils vont nous dire général ou si on a mis général, eux peuvent nous dire professionnel »* (Nafissa, Hortensia). Samantha (Chèvrefeuille) voulait être sage-femme en 5ème mais la coordonnatrice l'a dissuadée de faire un métier qui requiert des études trop difficiles, avec des stages impossibles à trouver en 3^{ème}.

Les collégiens enquêtés se projettent dans des idées de métiers avec une information hétérogène sur les conditions concrètes de l'activité. Certains élèves procèdent par

associations d'idées : Assma (Glycine) explique qu'elle voudrait travailler dans l'urbanisme car elle a rencontré ce domaine en histoire/géographie et parce que son père est maçon ; Malika (Glycine) voudrait faire assistante sociale « *parce que je trouve que je suis sociable avec des gens, je parle beaucoup* ». Les projets clairement déterminés sont rares, ce qui se comprend étant donné le jeune âge des collégiens, par exemple Fanny (Lavande) sait déjà qu'elle veut devenir pisteur secouriste. Son ambition paraît tout à fait réaliste étant donnée sa pratique du ski en club parallèlement à l'école et la localisation de son établissement proche des domaines skiables. Chez nombre d'enquêtés, les projections suivent un chemin plus erratique, sans qu'on sache toujours si l'évolution des aspirations relève de différentes appétences et dispositions qui rappellent que l'être humain est « pluriel » (Lahire, 1998) ou si elle résulte d'ajustements successifs au principe de réalité rappelé par les adultes (professionnels et parents). Adel (Camélia) voudrait être créateur de jeux, il est « *passionné par tout ce qui fonctionne par l'électricité, l'internet, les ordi, les téléphones* », il a fait un stage à Airbus et il est intéressé aussi par le travail des banquiers « *comment ils font pour envoyer de l'argent* », mais il voulait aussi faire boulanger pour « *fabriquer des baguettes, les donner aux clients* » ; Iban (Glycine) voudrait devenir footballeur ou travailler dans la sécurité privée, passer un concours dans la police. Samantha (Chèvrefeuille) a changé plusieurs fois d'idée de métier :

« Et du coup en début quatrième je voulais partir sur la cuisine. J'ai arrêté parce que c'était une passion que j'aimais faire à la maison, je voulais partir sur la pâtisserie et j'ai arrêté aussi... Et je suis partie, je voulais être monitrice d'équitation, j'ai fait des stages mais c'est aussi une passion, je peux pas envisager de métier. Et à la fin j'ai fait un stage en commerce, qui m'a beaucoup plu. Sauf qu'à la dernière minute sur les deux vœux de lycée j'ai choisi de vouloir être assistante en milieu familial et collectif, donc avec les personnes âgées ou les enfants. Donc on attend la réponse du lycée et on verra dans lequel je suis pris... »

Rares sont les enquêtés qui n'expriment pas au moment de l'entretien la question de l'inaccessibilité objective de certains métiers du fait de la formation qu'il faut effectuer et/ou de leurs limitations personnelles. Shérazade (Camélia) affirme de manière forte que les métiers de pilote, avocate, architecte ne lui paraissent pas impossibles, « *c'est juste que ça me plaît pas* ». Amélie (Jasmin) voudrait être architecte d'intérieur mais n'aborde pas la question des études pour y parvenir. La plupart des enquêtés ont conscience que leur choix de métier doit se conformer à plusieurs principes de réalité. Adel (Camélia) sait qu'il ne pourra pas faire « *des métiers où il faut passer un bac* » ; Axel (Lavande) se projette dans une activité professionnelle sans interaction avec d'autres personnes : « *Je me verrais bien dans un métier de gestion/administration parce que j'aime pas trop parler aux gens, j'aime bien être dans un endroit calme* » ; Cassandra (Hortensia) voulait travailler à la SPA « *mais malheureusement on m'a dit que j'ai pas les capacités, j'ai trop de difficultés* » ; Etienne (Chèvrefeuille) témoigne des restrictions qu'il a dû faire par rapport à ses souhaits : « *Il y a plein de métiers que j'aurais aimé faire mais soit ça demande trop d'études, soit il faut avoir un corps parfait... L'année dernière j'ai passé mon brevet d'initiation à l'aéronautique, après je voulais être pilote. Mais on m'a vite fait comprendre que c'était pas mon niveau* » ; Amalia (Hortensia) voudrait faire un métier dans la police scientifique mais elle ne peut pas s'orienter vers une filière générale car elle a « *beaucoup de difficultés* », « *je voudrais faire un truc plus facile comme ça je suis tranquille pendant trois ans et après passer un concours de policière et performer dans ça* ». Le constat de Samantha (Chèvrefeuille) résume bien

cette tension entre l'ouverture vers ses envies de métier et la confrontation à leur réelle accessibilité : *« Tous les métiers sont à notre disposition parce que c'est pas parce qu'on a été en Ulis que c'est pas possible, mais y a certains métiers qu'on peut faire et d'autres non parce que c'est plus compliqué que d'autres »*

Se confronter à des restrictions par rapport à ses rêves ne se fait pas sans amertume ni sentiment d'injustice, ainsi que le souligne à plusieurs endroits de son entretien Assma (Glycine) :

« Ça me décourage, je sais que je ne pourrai pas aller dans le général. A un moment donné, on m'a fait comprendre que ma dyslexie elle mérite des métiers manuels...où tu dois réfléchir, où tu dois écrire, je pourrai pas...Ca m'a découragée, je me suis dit « Ca sert à quoi de continuer si je pourrai pas faire femme d'affaires, avocate, médecin à cause de ma maladie ? ». Je me suis dit si j'arrive pas à faire femme d'affaires, je ferai photographe, je suis seule devant un paysage, devant la nature ».

Jamal (Hortensia) pointe l'hypocrisie de l'expression « orientation concertée » : *« Ils disent qu'est-ce qu'on doit faire comme filière soit aller en général, soit aller en professionnel, ce qui est le mieux pour nous » Mais une orientation réussie, c'est quand on laisse le choix entre général ou professionnel et pas dire « c'est mieux pour toi que tu ailles en professionnel, ce sera moins difficile ».* De la même manière, Nafissa (Hortensia) voulait être maîtresse de CP mais elle a des « difficultés » :

« ça m'a démoralisée parce que je voulais trop faire ce métier de maîtresse...donc ça fait que là je vais faire administration, je vais essayer d'avoir mon bac et après je verrai ce que je peux faire...Donc en fait on peut pas faire ce qu'on veut... Pour moi ça m'a dit c'est mieux de faire un lycée professionnel, c'est mieux d'avoir ton bac plutôt que d'aller au lycée général et de pas arriver à faire des études. Donc pour moi ça va me faire un peu mal parce que tout ce temps où j'ai travaillé, j'ai tout donné pour avoir, en fait j'ai fait des efforts et par exemple si je fais beaucoup de choses et qu'au final j'ai pas mon bac ça va être très compliqué pour moi ».

Malika (Glycine) analyse de manière très lucide l'injustice de l'orientation des élèves en situation de handicap vers des métiers manuels considérés comme plus adaptés pour eux mais aussi selon elle moins prestigieux socialement :

« Les métiers manuels justement c'est plus facile pour les gens qui ont des handicaps, par exemple, des trucs simples, dans le bâtiment... En fait pour moi je pense que les gens qui sont en Ulis leur réussite c'est que dans le pro, c'est pas forcément des trucs qui vont me plaire. Tu vas te lever le matin, tu vas être dégoûté d'aller au travail et c'est comme ça. C'est ta vie, c'est le destin qui a décidé que tu vas vivre avec la dyspraxie et c'est comme ça ».

Cette collégienne souligne un paradoxe : alors que les difficultés de planification et de coordination des gestes moteurs qui caractérisent la dyspraxie ont empêché son accès à une filière générale, ils n'ont pas posé problème pour une orientation vers une formation professionnelle. Si les collégiens accompagnés par une Ulis TFC sont orientés vers la voie professionnelle du secondaire, c'est d'abord parce qu'ils rencontrent des difficultés d'apprentissage qui les conduisent à sortir de la voie générale.

Nos entretiens montrent également combien chez les collégiens interrogés, les projections dans l'orientation professionnelle sont liées au souci plus général d'insertion dans la vie sociale. D'après Galland (1988), les garçons orientés vers les formations techniques et professionnelles auraient une représentation de leur réussite et de leur bonheur futur un peu plus traditionnelle que les filles (femme, enfant, maison) alors que ces dernières manifesteraient une distance critique plus importante à l'égard des modèles familiaux traditionnels et une volonté de promotion sociale. Le matériau recueilli dans notre recherche ne nous permet pas d'aller vers une telle interprétation, mais on voit bien que chez certains collégiens la question de l'orientation est clairement articulée à la projection dans une vie supposée « normale », où les revenus permettent de vivre correctement. Assma (Glycine) estime qu'une orientation réussie c'est une vie réussie, avoir de l'argent pour pouvoir s'habiller, manger, avoir une maison et pouvoir partir, ce n'est « *pas forcément être millionnaire, tout ça, ça m'intéresse pas du tout* ». Malika (Glycine) estime qu'il est important d'avoir un métier « *qui te plaît* » mais avec le salaire qu'il faut sinon « *tu peux pas vivre après* ». Andy (Clématite) s' imagine plus tard avec « *une maison, des enfants, un métier* »

2.2 L'Ulis au lycée professionnel : une scolarité et une orientation comme les autres ?

2.2.1 L'Ulis, un dispositif toujours aussi aidant ?

Comme les collégiens, les lycéens soulignent l'importance du dispositif pour les soutenir dans leurs apprentissages académiques. Cet aspect arrive de manière majoritaire dans les préoccupations des élèves au cours des entretiens, avec l'enjeu de l'amélioration du niveau scolaire pour viser l'orientation souhaitée. Comme nous l'avons déjà relevé chez certains collégiens, des lycéens enquêtés estiment que l'Ulis au collège leur a permis de progresser dans les matières, grâce à des pédagogies efficaces qui permettent de surmonter certaines difficultés. Morgane, Charlotte, Fatima (Peuplier) apprécient d'aller en Ulis pour l'aide à la lecture qui est apportée. Alexandre, Eduardo et Jalil (Saule) évoquent le dispositif comme un étayage central dans les apprentissages : « *L'Ulis ça m'aide à écrire, je fais moins de fautes d'orthographe* » (Alexandre, dyslexique). Tom remarque que « *les élèves Ulis sont bien plus soutenus que les élèves qui sont sans, vu que les AESH et/ou le responsable ou le prof d'Ulis sont là pour aider les élèves en question* ». Certains élèves accordent une grande importance à la proximité, l'encouragement, l'accompagnement des professionnels de l'Ulis. Pauline (Érable) souligne le caractère essentiel des marques de soutien moral :

« moi au début, je pensais que cette classe elle allait pas vraiment me plaire, mais ça m'a énormément apporté, ça m'a fait grandir, ça m'a fait mûrir ça m'a fait comprendre des choses et je dois beaucoup à ma professeure d'Ulis, à mon AVS parce qu'ils ont toujours été là quoi qu'il arrive, quand j'étais triste, quand ça allait pas, ils m'ont, ils m'ont parlé calmement, ils m'ont donné des solutions pour le stress ou quelque chose comme ça et je pense que sans eux, je serai pas arrivée jusque-là. »

Nombre de témoignages abordent le rôle de l'AESH essentiellement pour son aide dans les apprentissages : « *L'AVS m'a permis de m'aider dans les maths parce que moi j'ai hyper des difficultés, aux autres matières aussi, elle m'a aidé et des fois quand j'étais dans la classe d'Ulis, elle me prenait à part et on faisait des petits jeux donc des petits trucs de maths, des exercices* » (Elyes, Tilleul) ; « *si elle (l'AESH) m'avait pas aidée en début d'année*

pour ranger tous les documents comme il fallait parce que comme elle, elle connaît, elle aurait pas été là, je serais encore en train de ranger tous mes papiers, je pense, et en plus des cours, on a beaucoup de fiches, beaucoup de papiers et c'est assez compliqué à gérer » (Lou, Érable) ; « elle (l'AESH) nous aide en cours, et en fait des fois elle m'aide vraiment. Tout à l'heure on avait contrôle en culture prof, je comprenais pas, elle est venue elle m'a expliqué les questions, elle m'a aidée » (Lucas, Platane) ; « l'AESH elle aide... (j'ai des difficultés) sur un exercice ou alors en TP j'ai du mal franchement, parfois j'oublie quelque chose et elle me dit : t'as ça à faire en premier » (Coralie, Platane).

Les élèves du lycée Érable regrettent unanimement ce qu'ils perçoivent comme une absence de dispositif Ulis dans leur établissement, alors même qu'un coordonnateur Ulis, rattaché aussi à un autre lycée, intervient également dans celui-ci, de manière plus individualisée mais sans établir de liens soutenus avec l'équipe éducative de l'établissement (cf chapitre 5). Sophie souligne ainsi « *Moi, je pense qu'ils devraient mettre une classe Ulis parce que y'a des gens de l'Ulis, s'ils arrivent ici, ils vont être paumés comme nous < ... > (en Ulis) c'est sûr, t'as un appui, on peut t'aider et au moins tu te sens pas seule, t'as toujours le cocooning du collège, mais un peu moins, mais au moins tu l'as toujours. Je pense qu'ils auraient dû faire ça dès le début* ».

Cependant, les élèves du lycée Érable ont une position ambivalente à l'égard du dispositif puisqu'elles décrivent une forme de dépendance, d'habitudes d'aide et de protection développées à l'égard du dispositif. Pauline reconnaît : « *J'avoue que quand on m'a lâchée ici, j'étais paumée. Avec l'Ulis en fait, on a tellement une aide, on a tout le temps eu un soutien que là, je suis arrivée, bah j'étais en mode, je sais rien faire.* » Elle souligne bien les limites d'un dispositif protecteur : « *En fait, j'ai tellement été habituée à avoir quelqu'un derrière moi, que, être toute seule face à moi-même, je sais pas si je serai capable parce que tout simplement, je, j'ai pas confiance en moi de base* ». Shérazade va même jusqu'à ne pas regretter l'absence de dispositif Ulis au lycée Érable : « *Parce que je me sens pas différente. Si « les généraux » entre guillemets peuvent réussir moi aussi je peux réussir, c'est tout* ». A d'autres moments de l'entretien elle apprécie d'être considérée comme une « grande » au lycée.

La plupart des lycéens de notre enquête rejoignent le point de vue de Shérazade, en souhaitant s'affranchir du dispositif Ulis, même s'ils reconnaissent son utilité : « *Je trouve que c'est une aide qualitatif, moi, je trouve que ça aide bien, la professeure, la coordinatrice elle est sympa, elle a du respect, les AESH aussi* » (Karim, Tilleul). Ce lycéen regrette cependant de ne pas pouvoir se comporter comme les autres élèves du fait de l'accompagnement constant par l'AESH qui le reprend souvent : « *Quand moi je vais discuter, l'AESH me demande de me retourner, il me dit « Oh ! » alors que on n'a rien à faire, donc c'est ça qui m'énerve le plus donc c'est pour ça que moi je le déteste dans mon dos* ». Lou (Érable) explique que l'AVS a été « une épaule » notamment au collège quand elle a subi des moqueries, mais qu'elle doit maintenant s'affranchir de cette aide :

« Je pense que l'aide pour le lycée, c'est super, elle peut m'aider encore à évoluer encore un petit peu, je pense, elle peut encore m'aider cette année, l'année prochaine, mais je pense qu'après ça sera le grand départ parce que je veux poursuivre mes études et dans ce que je vais continuer, je sais pas si y'a des AVS ou quoi et j'ai envie d'être



vraiment autonome et de pouvoir m'en sortir seule parce que bé, je vais sur mes 19 ans donc va falloir que je prenne moi-même, quand même ».

Camille (Saule) estime que la fréquentation de l'Ulis au collège produit une réaction stigmatisante de la part des autres élèves, « *on te met dans une case* ». Elle souhaiterait sortir du dispositif :

« C'était un peu agaçant. C'est là que ça a commencé à peser parce que je me disais putain, pourquoi je vais là ? Là j'en ai pris conscience. Vraiment. Quand j'étais en Sixième, Cinquième, Quatrième, Troisième ils se posaient beaucoup de questions...J'en avais marre...Et oui, oui quand tu vois ... quand tu vois l'AVS rentrer dans la classe et que les élèves se tournent vers toi en disant courage. Oui, tu sens le regard des autres, tu te dis voilà, ou même quand tu marches dans les couloirs avec l'AVS ... même ne serait-ce que deux minutes, oui, tu sens le regard : pourquoi est-ce que cette fille est avec une dame ? »

La possibilité de pouvoir s'affranchir d'un dispositif stigmatisant dont l'aide peut aussi être une limite est sans doute plus facile à envisager au lycée professionnel où le contexte pédagogique apparaît plus favorable aux yeux des enquêtés qu'au collège : « *quand je suis arrivée ici, j'étais choquée parce que c'est la première fois que je voyais autant d'aides venant d'un professeur* » (Lou, Érable). Les enseignants de lycée professionnel perçoivent l'importance de leur rôle de remobilisation d'élèves qui s'inscrivent en majorité dans cette voie par défaut, du fait de difficultés scolaires qui les écartent de la voie générale. Ils évitent les évaluations punitives, reprennent certains savoirs académiques de base mal maîtrisés et développent une pédagogie individualisée (Jellab, 2019). De fait, les conditions pédagogiques d'apprentissage en lycée professionnel sont proches de celles que les élèves ont connues en Ulis au collège (Capdevielle et Savournin, 2024). Les professionnels de l'Ulis ne sont pas les seuls à être appréciés, les autres élèves peuvent se soutenir mutuellement, ainsi que le valorise Coralie lors de l'entretien collectif au lycée Platane où elle motive ses camarades, leur conseille de se défendre, de ne pas se laisser critiquer, les enjoint à ne pas se laisser enfermer dans la figure stigmatisante de l'élève « handicapé ».

Pourtant, rares sont les lycéens au cours de nos entretiens qui utilisent le terme de « handicap », comme Alexandre (Saule) : « *J'ai un handicap qui s'appelle la dyslexie* » ou Elyes (Tilleul) :

« En primaire y'avait une classe où y'avait une Ulis, c'était beaucoup, beaucoup, y'avait trop d'handicapés et du coup, moi, en fait, je l'avais mal vécu parce que en fait déjà, ils étaient pas normaux dans leurs têtes, ils devaient apprendre et tout et moi j'étais la seule normale dans la classe, du coup, ça m'a un peu, on peut dire « traumatisée » dans cette classe. »

La question des aménagements possibles dans le cadre professionnel avec la RQTH et le poste adapté est abordée uniquement par Camille (Saule) qui souhaite surtout ne pas être visible avec son handicap :

« Au travail on n'est pas obligé de dire qu'on est RQTH, on n'est pas obligé de dire qu'on comprend ... qu'on assimile moins bien les choses, on est pas obligé. De toute façon c'est un peu un handicap invisible donc si on ne le dit pas, personne ne le saura » et Robin (Châtaigner) : « *On nous a dit qu'il y avait moyen d'avoir un poste aménagé,*

c'est-à-dire en fait un poste qui est aménagé en fonction des difficultés qu'on a parce qu'on risque d'être salarié avec un handicap, donc du coup voilà, quoi. Mais on envisage plus tard quand ce sera possible d'avoir notre entreprise ».

Cette prise de distance affichée ou du moins prudente face à la catégorie de handicap fait écho aux travaux sur le non-recours des jeunes, qui peut provenir du manque d'informations, mais aussi du manque de confiance à l'égard des institutions publiques, en particulier chez les jeunes en situation de décrochage scolaire, qui marquent leur réticence à l'égard de ce qu'il estiment relever d'un « assistanat juvénile » et qui conçoivent le non-recours comme preuve d'autonomie dans le processus de passage à l'âge adulte (Vial, 2021).

2.2.2 Une sociabilité juvénile plus tolérante qu'au collège

Les liens de sociabilité et l'acceptation des différences paraissent plus importants au lycée professionnel, en lien sans doute avec le fonctionnement général des établissements qui octroient davantage de libertés, ce qui produit chez nos enquêtés le sentiment d'être plus « matures » : *« Au lycée, on a plus de libertés qu'au collège...sur les temps de midi ou des après-midis qu'on n'a rien à faire on peut sortir quand on veut et rentrer quand on veut et sortir les téléphones dans la cour ou dans les couloirs »* (Eduardo, Saule) ; *« C'est comme si j'étais au collège encore, sauf qu'on te fait sentir que genre t'es grand »* (Shérazade, Érable) ; *« On est moins derrière nous, c'est ça qui fait que c'est mieux »* (Dilek, Châtaigner). Certains lycéens soutenus par un dispositif Ulis témoignent par ailleurs du fait qu'ils ont acquis dans leur scolarité antérieure une expérience à l'égard de la stigmatisation, ce qui leur permet de développer des tactiques. Ainsi Pauline (Érable) a augmenté son assurance dans le fait d'assumer sa présence en Ulis et ses besoins particuliers :

« Au début moi, j'assumais pas l'Ulis, je pouvais pas, à chaque fois qu'on parlait de ça, soit on se faisait insulter soit on se faisait ceci, cela, et c'était pas possible, y'a que en 4e que j'ai eu le déclic de me dire « Pourquoi en avoir peur ? Pourquoi le cacher alors que c'est une aide ouverte à tout le monde en plus ? » Vraiment si on est là c'est qu'on en a besoin et il faut, il faut, si t'es là c'est que t'en as besoin et j'avoue que... je sais que y'en a qui parlaient mal et ma classe n'aimait pas du tout l'Ulis, ils nous considéraient vraiment comme des malades, comme des fous qui sortaient de l'asile et c'est là que j'ai eu le déclic pour parler et de leur dire « Bah non, pas du tout, l'Ulis c'est pas des fous, c'est juste des gens qui en ont besoin, qui ont besoin d'aide dans certaines matières, qui n'y arrivent pas comme moi ».

Coralie (Platane) affiche une certaine distance par rapport aux élèves de CAP qui critiquent ceux accompagnés par une Ulis : *« Je les ignore. Franchement ils en vaut pas la peine. »* La fréquentation du même atelier en petits groupes, le partage de l'intérêt pour certaines spécialités, les responsabilités professionnelles, la fréquentation de l'internat sont également des éléments facilitateurs : *« Maintenant vu que tout le monde se connaît, par exemple, des fois on peut parler de moto »* (Alejandro, Lavande). Lou (Érable) estime que les relations se sont améliorées entre élèves du fait de la posture professionnelle exigée *« on doit avoir une très grande maturité parce là on rentre dans l'aptitude professionnelle »* mais également du fait du partage d'une sociabilité entre lycéens *« l'internat ça permet de décrocher aussi, les copines, rigoler, c'est super cool »*

Toutefois certains entretiens relatent encore des situations d'ostracisme social et de dévalorisation scolaire. C'est le cas de Gabriel qui, contrairement aux autres lycéens de l'entretien collectif réalisé à Platane a des souvenirs très négatifs de ses relations avec les élèves et les adultes :

« C'est ... pas vraiment la joie, vous voyez en termes d'amis je me fais pas beaucoup... En termes de relation c'est la décadence...par exemple en production service en restauration quand tu fais le service, ben ... si tu fais une chose de ton point de vue par exemple, je sais pas, par exemple tu mets deux carrés de suite pour toi parce que t'as envie, les gens vont t'humilier, vont te dire non mais c'est trop, là ! Vont juste te dire non mais là c'est un peu limite, ils vont me juger. Et moi je suis en mode bon ben j'essaie mais voilà, quoi. Et c'est ça, j'ai pas beaucoup d'amis. J'ai pas beaucoup de joie ».

Quelques lycéens se plaignent également (mais beaucoup plus rarement que ne le faisaient nos collégiens enquêtés) de faits transgressifs à l'ordre scolaire au lycée et de comportements indisciplinés dans les classes qui empêchent de pouvoir travailler :

« Après, moi, je trouve que le lycée n'est pas, n'est pas du tout équilibré c'est-à-dire que y'a parfois des élèves qui se comportent mal, y'a des gens qui fument dehors quand je sors et ça, ça me dérange et après la classe, je trouve, elle travaille pas parce que ça bavarde trop et souvent y'en a y jettent des papiers, des batailles, etc., et je trouve que ça me dérange » (Karim, Tilleul).

2.2.3 Des parents toujours aussi présents

Comme les collégiens, les lycéens enquêtés reconnaissent massivement le soutien apporté par leur famille dans leurs démarches d'orientation tout en valorisant la norme autonomie à l'égard de leurs parents. Certains lycéens mettent en avant leur débrouillardise en allant démarcher les entreprises pour trouver un stage. Ainsi Fatila (Peuplier) décrit-elle sa démarche à la première personne :

« J'ai trouvé une toute petite crèche et j'ai appelé pour voir s'ils prenaient des stagiaires et ils m'ont dit oui. Mais là-bas à la base c'est pas comme ça, il faut pas appeler mais il faut aller direct...Après ils m'ont dit d'envoyer mon CV et mon ... lettre de motivation, ils m'ont donné une date précise. Après je suis allée, je suis allée parler avec le chef ».

Caroline (Peuplier) n'a pas hésité à solliciter un élu : *« j'ai été voir avec le maire et c'est là qu'il m'a dit oui. Donc c'est là que j'ai pu faire mon stage »*. L'affirmation de l'autonomie lycéenne dans le cadre de l'enseignement professionnel est associée à la capacité à entrer dans un métier et à être socialement indépendant. Cette préoccupation est accentuée dans les situations de handicap où l'enjeu est aussi de montrer qu'on pourra se débrouiller « comme les autres » : *« Je veux faire un bac, je veux travailler en pâtisserie et du coup, j'ai appris la cuisine pour genre si je vis tout seul et tout, bah je saurai faire des trucs...je me vois bien aussi ouvrir mon propre restaurant » (Elyes, Tilleul).*

Au-delà des recherches de stage « en autonomie », les vœux d'orientation sont présentés comme relevant de choix personnels. *« M'aider ? Non parce que je sais que je veux travailler avec les enfants »* répond Fatima (Peuplier) lorsqu'on l'interroge sur l'accompagnement maternel dans la détermination d'un métier. Cette valorisation du libre-



arbitre peut toutefois masquer l'absence de ressources sociales et culturelles des parents : Clément (Saule) déclare initialement que ses parents ne vont pas décider « *parce que c'est moi qui va décider* » et ajoute un peu plus tard dans l'entretien que ses parents ne l'aident pas « *parce que c'est compliqué pour eux l'orientation* ». L'appel au choix libre et éclairé peut aussi s'interpréter comme un geste défensif pour préserver sa propre dignité et s'affirmer comme sujet. Pauline (Érable) raconte ainsi :

« On m'a demandé ce que je voulais faire, moi, je savais rien du tout, vraiment pas et non, je sais que ça m'a, comment expliquer, on m'a appris que je pouvais, quand on peut on peut, donc après ma mère elle a compris, mon père, encore un peu moins, mais ça, il va bien l'accepter un jour ou l'autre, mais ouais, je sais que je vais pas me dévaloriser, j'ai déjà pas confiance en moi, mais si je laisse des gens négatifs me dire « Tu vas pas y'arriver, tu vas pas faire ceci, tu vas pas faire cela. », j'y arriverai pas et pour monter la pente c'est pas ce que je veux ».

L'orientation scolaire et professionnelle des lycéens enquêtés est souvent l'objet d'une négociation familiale dans laquelle les parents respectent les choix de leurs enfants, même s'ils auraient souhaité une autre orientation ainsi que l'explique Sophie (Érable) :

« Pour moi, ils sont d'accord. Mais oui, ils me poussent parce que c'est ce que je veux faire donc... De base, ma mère, elle voulait pas, elle voulait que je fasse secrétaire, j'ai dit « Non, maman, je veux faire ce métier, ça, j'aime beaucoup, j'aime trop parler avec les gens être social, et tout ça, si je reste bloquée derrière un ordi, le social il est où ? », elle me dit « Dans tous les cas, je suis avec toi dans ce que tu veux faire. » »

Le père de Charlotte (Peuplier) souhaitait qu'elle fasse vente plutôt que cuisine : *« parce qu'en fait ma mère elle travaillait déjà pour aider, avec les ménages et tout ça. Mon père, il m'a dit il voulait que je fais la vente parce que c'est un peu mieux. Donc il voulait que je suis là-bas. »* Les aspirations parentales ne sont pas forcément réalistes. Les parents de Camille (Saule) la soutiennent dans son choix d'orientation vers des études universitaires en médecine ou biologie contre l'avis de la coordonnatrice, qui trouverait plus prudent d'opter pour un BTS avec un accompagnement AESH.

Chez nos lycéens comme chez les collégiens, l'intervention parentale est perceptible dans des modalités concrètes d'accompagnement à des journées portes ouvertes, des salons d'orientation, la recherche d'informations concernant les différents débouchés. Gabriel (Platane) a consulté un livre avec sa mère qui l'a aidé à comparer les différents métiers même si la décision finale lui est revenu, en fonction des filières réellement envisageables : *« J'ai regardé les bacs pro, les CAP, ceux que je pouvais pas faire je les barre, en noir »*. Les descriptions de recherche de stages donnent à voir des inégalités d'accès à certains milieux professionnels en fonction des réseaux d'interconnaissance et du capital social des parents, comme nous l'avons déjà souligné pour les collégiens. Alejandro (Lavande) a obtenu un stage grâce à un ami de son père. Shérazade (Érable) a pu effectuer son stage de lycée professionnel en secrétariat médical grâce à une connaissance de sa tante. Amélie (Jasmin) a été prise en stage par un ami de la famille qui tenait un salon de fleuriste. Tom (Châtaigner) est allé en stage dans la miroiterie où travaillait son père. La mère d'Abdelaziz (Châtaigner) a évoqué des liens de sociabilité développés dans un lieu de stage potentiel : *« On est tombé sur ce supermarché-là qu'on connaît bien parce qu'on allait faire les courses là-bas et donc du coup ma mère elle m'a dit peut-être que tu pourrais aller en stage là-bas »*.

Par ailleurs, l'aide familiale apportée peut être morale, avec des discussions et un soutien indéfectible des parents. Les parents d'Elyes (Tilleul) l'ont aidée essentiellement en lui « donnant confiance » : *« Je sais pas comment. En tout cas, c'est grâce à eux »*. Selon Robin (Châtaigner), *« On est peut-être grand mais en tout cas ils nous ont aidé parce qu'ils voulaient qu'on fasse quelque chose plus tard. Ils nous aident toujours, ils disent pas non tu peux pas faire ça, t'as pas le niveau, non. C'est pas du tout comme ça que ça se passe »*. Lucas explique que ses parents l'ont incité à continuer pour avoir un diplôme du secondaire : *« C'est presque eux qui ont tout fait. Moi j'avais envie de rien faire <...> Ils m'ont donné envie d'y continuer (ils l'ont amené à la porte ouverte) Moi je voulais pas y aller, moi je voulais arrêter au collège. Je pensais on avait le droit de pas aller au lycée, d'aller directement travailler. Mais non en fait, on est obligé d'avoir un diplôme. Et le Brevet ça compte pas »*.

Camille (Saule) décrit le besoin qu'elle a de pouvoir parler à ses parents de son orientation : *« Mes parents sont séparés mais je discute avec les deux, de ... ma mère comme pour mon père, de mon orientation...Donc ils sont tout à fait d'accord avec ce que j'approuve...des fois c'est un soulagement d'en parler vraiment de mon orientation, ça fait du bien »*. Les mères occupent une place centrale dans l'accompagnement parental comme par exemple Lou (Érable) : *« Ma maman, elle m'encourage, elle est là pour moi parce que elle sait qu'au collège j'en ai bavé »* ou Mathys (Lavande) qui en parle comme *« la personne importante pour discuter de l'orientation »*.

D'autres acteurs familiaux que les parents apparaissent également dans l'aide apportée aux élèves que ce soit pour leur orientation comme pour leur motivation à poursuivre des études : Lou (Érable), Eduardo (Saule), Fatima (Peuplier) parlent du soutien de leurs grandes sœurs avec lesquelles ils discutent ou dont les métiers et les formations sont des modèles. Or comme le montrent certains travaux de sociologie de la famille, l'intervention des aînés dans l'accompagnement scolaire de leurs adèles peut contribuer à forger et à renforcer des dispositions scolairement rentables (Vanhée et al., 2013). Plus largement, la socialisation familiale, les activités menées avec les parents, la valorisation de leurs appétences et de leurs pratiques influencent les aspirations professionnelles des lycéens, comme elles avaient commencé à le faire au collège. Farès (Châtaigner) a participé tôt aux activités de mécanique de son père et ses deux frères, sur des voitures et des motos. Coralie (Platane) a été confortée dans son choix d'une formation en cuisine *« Parce que justement du coup je recevais ma famille, aux repas de Noël et à mes anniversaires et moi j'aimais bien servir »*. Elyes (Tilleul, CAP cuisine) a apprécié son stage en cuisine collective car il aimait déjà cuisiner avec sa mère à la maison.

Enfin les entretiens nous amènent à penser que lorsque la sphère familiale est démunie pour aider concrètement et de manière judicieuse le lycéen dans son orientation, les professionnels du lycée jouent un rôle important d'accompagnement. Lucas (Platane) explique que dans son lycée les élèves doivent chercher les stages *« mais si on trouve pas au dernier moment, enfin on va dire un ou deux mois avant, ils vont nous donner des adresses, des numéros de téléphone, on devra appeler »*. Selon Eduardo (Saule) :

« Les professeuses principales sont là pour nous aider. Par exemple, si on peut les appeler ou si, par exemple, le patron ou la patronne du stage nous met sur des postes qui sont

assez durs, expliquer notre difficulté et elle, elle va adapter au poste pour que ça soit plus facile...si par exemple, on a du mal à appeler les entreprises, eh bah, elles peuvent nous aider à les appeler »

2.2.4 Les stages : une épreuve de réalité professionnelle

Les stages ne se limitent plus à l'observation comme en 3^{ème} mais sont de véritables « périodes de formation en milieu professionnel » (PFMP) qui nécessitent l'encadrement par un professionnel ainsi qu'une immersion en situation professionnelle de l'élève dans les gestes du métier et les conditions de son exercice. L'expérience des stages est décrite de manière à la fois positive et négative par les élèves.

De rares lycéens apprécient à cette occasion le fait de prendre de la distance avec les savoirs et la posture scolaires : « *Ça va changer de se lever le matin, après prendre direct des stylos et des crayons, là, c'est vraiment tu vas te lever pour aller vivre la vie de travail quoi* » (Alejandro, Lavande). La plupart des enquêtés mettent l'accent sur le contenu de l'activité et les nouvelles compétences psycho-sociales qu'il requiert. Pauline (Érable) a apprécié le contact avec les clients en service de restauration : même s'il ne correspond pas à son métier de rêve qui est ambulancière, elle a appris « *quelques petits trucs et ça sera toujours gravé quoi qu'il en soit... j'ai appris que dans le service y'a la rapidité, la dynamique, ce que j'avais pas totalement avant* ». Deux lycéennes mettent en avant la satisfaction qu'elles ont eu à mobiliser des compétences relationnelles et de caring développées via la socialisation familiale par des dispositions genrées liées à la division sexuelle du travail domestique (Cuny et Bell, 2024). Lou (bac pro ASSP, Érable) est heureuse de revoir le public dont elle s'occupe, de la même manière que certains professionnels qui disent aimer leur métier pour les bénéficiaires : « *Chaque jour que je suis allée à mon stage, j'y suis allée avec le sourire même si l'animation, ça me plaisait pas, j'étais quand même bien contente parce que je voyais les personnes donc c'est ça ma source de motivation* ».

Par ailleurs, la concrétisation des premières expériences professionnelles vécues par les lycéens dans le cadre des stages vient signifier pour certains leur place au sein de la société et peut contribuer à une forme de valorisation personnelle (Auguin-Ferrère, Torossian-Plante et Morvan, 2013). Sophie (CAP animation enfance et personnes âgées, Érable) souligne ainsi la réassurance que lui a permis le stage, elle a apprécié le fait d'être reconnue comme utile et efficace dans son travail auprès des personnes âgées :

« J'étais trop contente en stage. Je voulais pas partir. Ce qui m'a plu c'est d'aider les personnes, pas de faire à la place, mais d'aider, de dire « Si vous arrivez pas à ça, vous pouvez faire ça. », contourner l'activité, c'est ça qu'on a appris, après de l'échange, de voir leurs vécus, de... Ce stage, ça m'a appris beaucoup de choses et ça m'a donné confiance en moi. D'ailleurs, le stage que j'ai fait avec les personnes âgées, tellement que ça m'a plu et les animatrices y m'a fait ressentir que ils voulaient m'embaucher et voilà ».

Eduardo (Saule) tire un bilan positif de son stage chez Mac Donald : « *Et ça s'est plutôt bien passé parce que là, donc après j'ai eu un entretien d'embauche et donc la directrice, elle m'a dit que j'étais bien rapide et que elle m'a proposé un CDI...elle m'a dit que à 18 ans, si j'avais pas trouvé de travail, elle m'embauchait direct* ». Surmonter les difficultés

liées à l'activité professionnelle peut également être source de fierté, ce que souligne Pauline (Érable, CAP PSR) concernant le service en restauration qu'elle trouvait difficile au départ : « *j'étais perdue mais après on m'a aidée* » ou Elyes (Tilleul, CAP cuisine) pour le découpage du saumon. Le stage est ainsi le support d'une forme de socialisation anticipatrice par laquelle les élèves assimilent les valeurs du groupe de référence auquel ils souhaitent appartenir (Merton, 1957). Enfin, il est plébiscité du fait que la confrontation à la réalité professionnelle d'un métier permet de réajuster ses choix d'orientation par rapport à ses aspirations. Ainsi Camille (Saule, terminale ASSP) a pu tester le contact avec le public de l'animation et des écoles qu'elle préférerait à priori à celui des EHPAD.

Cependant, plusieurs aspects négatifs sont énoncés à propos des stages, d'abord lorsqu'il est impossible de leur trouver un intérêt quand le métier n'a pas été choisi. Camille (Saule) contrairement à Pauline (Érable) citée plus haut, n'arrive pas à identifier des compétences, des savoir-faire professionnels qui seraient transposables sur un autre lieu de travail : « *Pour moi les stages ça m'apprend rien vu que c'est pas une filière que je souhaitais faire à la base* ». Les exigences de certains secteurs sont réputées difficiles comme la restauration, avec des métiers où les contraintes physiques et psychiques sont particulièrement importantes (Laneyrie et Bouchetal, 2022) et les plaintes de nos enquêtés qui ont fait leurs stages dans ce secteur rejoignent celles émises par les professionnels concernant les conditions de travail (hyperdisponibilité, rythme, postures) et leurs effets (stress, fatigue). Les évaluations négatives des clients sont d'autant moins appréciées qu'elles proviennent d'autres élèves : « *Ouais, c'est-à-dire que quand tu prépares de la nourriture, tu y mets toute ton âme et tout, t'envoie ça au restaurant, ils te renvoient les assiettes en disant non, c'est pas bon, on aime pas ça, fais autre chose ! C'est un peu agaçant. Quand on a ... c'est tous les jours la même chose, ça dégoûte un peu* » (Lucas, Platane) ; « *Je me fais critiquer. Le mercredi dernier, là...Je me suis fait critiquer, tête de pioche, oh l'uniforme lui va pas (ils ont critiqué aussi le repas) Non mais ils ont des palais en plastique de toute façon, ils mangent que des MacDo !* » (Coralie, Platane).

Enfin nombre de nos lycéens soutenus par une Ulis mentionnent des difficultés dans les tâches de métier à réaliser, qui sont en lien avec des apprentissages académiques de base non consolidés (compter, lire) ou avec des limitations dues à leur situation de handicap. Clément (Saule, CAP PSR) exprime ainsi la panique qui s'empare de lui lorsqu'il doit repérer comment servir les clients entre les différentes tables : « *En fait, dans le restaurant c'est un peu trop dur pour moi pour parce qu'en fait y'a tous les numéros de la table, j'arrive pas à chercher les numéros, je suis perdu* ». Il trouve qu'il y a « *trop de tables et y'a trop de clients, trop de monde* ». Lucas (Platane, CAP cuisine) a des difficultés pour comprendre certaines consignes qu'il attribue à sa dyslexie :

« *C'est pas que j'aime pas, mais c'est compliqué à comprendre. Il y a des trucs c'est facile, mais d'autres c'est impossible à comprendre...Je trouve la cuisine c'est dur. C'est dur, je comprends pas trop, c'est...Nous on a fait un service l'autre jour où il fallait couper la viande, j'ai rien compris. La viande je l'ai massacrée sans faire exprès. Je savais pas moi ... Le problème c'est que, le prof il explique bien, c'est moi qui n'comprends pas très bien, en fait, c'est ... Lui il fait de son côté et il nous montre mais moi après je comprends, je sais pas comment faire, je suis perdu...* »

Pauline (Érable, CAP Préparation Service et Restauration) fait aussi un parallèle entre ses problèmes de dyslexie, de dyspraxie et ses difficultés à réaliser le service. Coralie (Platane, CAP hôtellerie, café, restauration) trouve qu'il est compliqué de suivre certaines procédures en hôtellerie : « *Franchement les lits, t'as plein d'étapes à faire, t'as les draps, t'as les dessous-draps, t'as la housse de couette, t'as la couette, t'as ... carrément. Non il faut tout ... Enfin tout ... faut tout faire et moi je comprends rien* ».

2.2.5 Du projet ébauché au projet en acte : entre orientation résignée, refusée ou valorisée

L'ébauche du projet professionnel chez les collégiens soutenus par une Ulis restreint l'ampleur de leurs souhaits d'orientation en les écartant notamment de la filière générale. Les lycéens accompagnés par une Ulis font l'expérience d'une nouvelle limitation de leurs ambitions avec la première professionnalisation. Trois types de réactions se distinguent dans notre corpus. Une première tendance s'observe chez les lycéens, comme nous l'avons vu précédemment chez les collégiens, qui consiste à attribuer les difficultés rencontrées dans l'activité à leurs propres limitations sur le plan des compétences pratiques et des savoirs académiques de base nécessaires pour exercer le métier : Jalil (Saule) renonce à la plomberie, car « *c'est trop difficile pour reconnaître les pièces et les outils* » ; Eduardo (Saule) ne pourra pas faire caissier « *parce que les maths c'est grave dur, le calcul je peux pas* ». Robin (Châtaigner) a renoncé à son premier vœu dans la peinture automobile : « *c'était trop dur. Donc du coup il y avait une formation qui avait l'air plus accessible pour moi qui est ça, du coup j'étais pas tellement convaincu mais sauf que l'autre elle est vraiment trop dure, donc du coup j'ai dit je vais faire ça* ». L'AESH de Déborah (Tilleul) explique à la place de la lycéenne et comme si elle cherchait encore à la convaincre, qu'elle a été orientée « *dans une filière qui va vers le CAP parce que pour le bac du coup, y'avait plein de choses qui étaient compliquées pour toi* ». Ce renoncement n'est pas pour autant vécu comme un échec lorsque la spécialité choisie « faute de mieux » confère d'autres avantages en contrepartie, notamment l'accès à un baccalauréat. Camille (Saule) reste finalement dans la filière bac pro ASSP dont elle voulait partir et qu'elle finit par apprécier : « *En Seconde je voulais vraiment me réorienter. Sauf que quand on m'a dit fin Seconde c'est mieux de rester dans cette filière ASSP bon, je me suis dit on va pas perdre de temps, il faut que j'ai un bac que ce soit général ou professionnel, je veux avoir un bac. Donc j'ai continué en ASSP, puis avec le temps ça m'a pas déplu quand même* ». Dilek (Châtaigner, CAP logistique) explique qu'il se retrouve dans une filière qu'il n'avait pas choisie mais qui lui permet de postuler ensuite sur un bac pro : « *Et après ça me convient...moi personnellement j'aimais pas vraiment mais après...j'ai fait celle-là, j'ai trouvé.. Après j'ai pris ça aussi parce que j'ai l'intention de faire un bac pro* ». Sophie (Érable) accepte d'aller en lycée professionnel qui va lui permettre d'obtenir le bac « *Et mes parents croyaient pas que j'allais au lycée pour le bac parce que je, ils croyaient que je pouvais jamais marcher, mais en fait, ça m'a beaucoup aidée* ».

La deuxième catégorie de lycéens regroupe des élèves déçus, tout d'abord ceux qui estiment avoir été trompés par l'affichage de la filière prêtant à confusion quant à la réalité des métiers préparés par exemple les élèves qui pensaient aller dans une formation restauration et qui se retrouvent à faire de l'hôtellerie. D'autres élèves déclarent ne pas avoir choisi leur orientation, comme Lucas (Platane, CAP cuisine) : « *Moi j'ai juste dit oui j'aimerais bien faire, partir dans les métiers de la bouche, ils m'ont dit tiens on te propose un CAP cuisine, tu regardes toi-même et c'est bon <...> moi ils m'ont juste dit tiens t'as cette*

ligne-là tu la prends, il y en a pas d'autres ». Certains lycéens estiment qu'on leur a imposé une formation au rabais, moins valorisée que celle souhaitée. Farès (Châtaigner) est affecté en CAP carrosserie-peinture alors qu'il voulait faire un CAP mécanique-voiture ou moto dans un autre établissement que le lycée dans lequel il se trouve. Alejandro (Lavande) visait une formation en maintenance automobile et il se retrouve en maintenance de véhicules agricoles. La contrainte du nombre de places (le taux de pression est important en mécanique automobile) et la hiérarchie de l'offre (le niveau académique détermine l'entrée dans les filières rares donc sélectives) ont ainsi pour effet de produire des glissements entre spécialités voisines qui nourrissent parfois le sentiment chez l'élève d'avoir été manipulé, ou celui de se trouver acculé à une impasse (Palheta, 2012).

Une dernière catégorie correspond à une élève qui refuse de renoncer à ses aspirations professionnelles (Érable, CAP PSR) : *« Je renoncerai jamais à mon rêve d'être ambulancière parce que même si j'ai des difficultés par rapport à l'Ulis et tout ça au contraire ça m'a aidée, ça m'a fait évoluer et ce rêve-là je m'accrocherai autant qu'il faudra, tant que j'ai pas réussi. ».* (Pauline, Érable, CAP PSR)

3. Un parcours en Ulis pour mieux (s') en sortir ? Le temps subjectif de la transition collège-lycée

Les données de statistique générale dessinant dans leurs grandes lignes les trajectoires scolaires adossées à une Ulis ou inscrites dans une Segpa donnent à voir un profil d'élèves majoritairement masculins, redoublant dès l'école primaire, systématiquement orientés en lycée professionnel et majoritairement en CAP, nombreux à ne pas avoir validé leur formation par le diplôme correspondant (voir partie 1). Lorsque la diplomation CAP est obtenue, l'enquête Génération 2017 montre que la moitié des 3^e soutenus par une Ulis ou une Segpa a essentiellement été affectée dans trois spécialités : Commerce-vente, Cuisine, et Services aux personnes - des spécialités de CAP plus ségréguées et de moindre employabilité.

Ce portrait sombre, qui justifie de voir dans ces élèves accompagnés par une Ulis ou une Segpa le « cœur des décrocheurs » à l'heure où les progrès de la lutte contre le *drop-out* dans le système éducatif français sont indéniables, montre cependant des limites dans son homogénéité même. L'analyse des données du Cereq (Partie 1) montrait d'ores et déjà une différence entre filière d'enseignement adapté et Ulis, en révélant que les élèves relevant de ce dernier dispositif étaient issus de classes populaires moins précarisées que leurs homologues de Segpa, en particulier grâce au taux d'emploi plus élevé des mères. Elle mettait aussi au jour pour les élèves soutenus par une Ulis comme par les Segpa une dynamique positive de diplomation (la part des non-diplômé.es baisse de plus de 13 points en sept ans), et d'allongement du cursus (on passe de 1% de poursuite en Bac pro pour la génération 2010 à plus de 19 % pour la génération 2017).

La perspective qualitative adoptée dans le cadre de l'étude TrajUlis conforte l'existence d'une hétérogénéité des profils comme des parcours et justifie de nuancer le portrait. Par-delà les propriétés socio-scolaires communes qui font des élèves accompagnés par une Ulis un « groupe à part », nous avons d'abord montré qu'un recueil des données longitudinales de parcours permettait de distinguer, par-delà les propriétés sociales et les résultats scolaires souvent partagés, cinq catégories de rapports à l'orientation ; les entretiens semi-directifs auprès des élèves de différents territoires scolaires nous ont

ensuite donné à voir des représentations différenciées du rapport à la socialisation entre pairs, à la famille, au dispositif Ulis, à l'évaluation, à l'orientation des deux groupes d'âge que sont les collégiens d'une part, et d'autre part les lycéens en situation de handicap rencontrés dans chacune des trois académies.

Cette dernière section vise à prolonger cette perspective en intégrant une troisième modalité de saisie de *la temporalité* : si la section 1 aborde cette question en reconstruisant *a posteriori* des parcours singuliers à partir de données socio-scolaires, si la section 2 contraste deux âges mais aussi deux catégories de population scolaires (de « vieux » collégiens et de « tout jeunes » lycéens professionnels), nous privilégions dans les lignes qui suivent le recueil des expériences singulières auprès de collégiens soutenus par une Ulis dont nous retrouvons la trace pour les ré-interroger un an plus tard, quelle que soit leur situation scolaire. A l'instar des deux sections précédentes, il s'agit donc d'opter pour une conception continuiste de l'orientation des élèves rencontrés dans le cadre de l'enquête, en insistant cette fois sur l'expérience subjective de certains d'entre eux, c'est-à-dire en tenant compte "du sens que les personnes donnent aux situations vécues, et qui contribue à se construire soi autant qu'à construire les autres" (Zaffran, 2015, 74) : cette fois, la comparaison devient relative à la transition que constitue l'immédiat post-collège et c'est le sens de ce seuil que l'enquête cherche à traduire. Partant de l'hypothèse que les relations entretenues entre les aspirations, leurs modifications dans le temps et les pratiques d'orientation effectives s'annoncent complexes, on ne se contente pas d'une posture rétrospective en saisissant les parcours réalisés – mais on tente de saisir à la fois les dispositions, les aspirations et leur devenir de court terme. Comme le précise S. Orange : « on évite ainsi de déduire que les parcours réalisés coïncident avec ce que les jeunes veulent faire initialement, on ne présuppose ni la cohérence des parcours, ni la constance des choix au long de la formation. » (2013, p.57)

Par ailleurs nous considérons les élèves comme insérés dans des configurations où leur subjectivité propre est tissée d'interdépendances avec ces deux espaces sociaux que sont la famille et l'école. Quoique situés en des positions relativement homogènes au sein de l'espace social – puisque les élèves interrogés sont largement issus des classes populaires sur les trois sites investigués -, ils s'inscrivent dans des configurations originales, où la question du « handicap » comme expérience sociale ne s'expérimente pas selon les mêmes modalités dans la famille ou à l'école, ou même d'une année scolaire à l'autre. Concernant l'institution familiale, on peut estimer au regard des travaux de Lahire (1995) mais aussi de Kellerhals et Montandon (1991) que la place de la culture scolairement valorisée, les modes d'investissement pédagogique, ainsi que la conception du rôle de l'école dans l'insertion professionnelle et la promotion de la mobilité sociale des enfants permettent de comprendre que ce qui peut apparaître comme atout pour une « bonne scolarité » dans telle configuration peut s'avérer limitation ou désavantage dans telle autre.

L'expression de cette subjectivité dans la construction évolutive du projet professionnel et les arbitrages personnels qui participent à cette fabrication incertaine, n'évince donc pas pour autant l'ancrage des élèves dans des milieux socio-culturels qu'il n'est pas inutile de spécifier - quand bien même l'enquête ne s'est pas prolongée dans les univers familiaux d'appartenance. En référence à la catégorisation fine qu'opère J. Cayouette-Remblière (2016) pour distinguer les élèves qu'elle enquête en cinq segments des classes populaires, il convient de préciser qu'Assma et Shérazade inscrivent leur trajectoire

socio-scolaire dans le parcours migratoire d'un ménage (mono)parental économiquement fragile et son domiciliées en cité, dans deux quartiers "politique de la ville" des périphéries de Lyon et Toulouse ; qu'Iban et Mattis vivent avec leurs deux parents (père ouvrier, mère sans emploi) en habitat social ; que les deux parents d'Adel et Alejandro sont des ouvriers stables du secteur industriel, et que la famille vit en maison individuelle sous-louée ; que le père de Malika travaille dans la fonction publique territoriale, tandis que sa mère est technicienne de surface intérimaire - le ménage étant locataire d'un appartement jugé "*trop grand*" depuis que les aînés ont décohabité ; que les parents d'Amir, propriétaires pavillonnaires, sont tous deux employés dans la fonction publique d'Etat ; qu'enfin les parents d'Amélie et Matthis sont propriétaires en centre-ville de Lyon, tous quatre salariés de grandes entreprises privées.

Quant au rapport de nos anciens collégiens accompagnés par une Ulis à l'institution scolaire, il se nourrit à la fois de l'héritage d'une trajectoire de socialisation secondaire déjà longue, d'une expérience souvent contrainte de canalisation des désirs, et d'une projection d'avenir sous contrôle. Dans l'intervalle du collège et du lycée professionnel, l'institution interfère en effet selon trois modalités : elle apprend aux élèves à intérioriser l'univers des possibles professionnels, en dessinant les activités susceptibles de devenir des métiers légitimes et en diffusant l'information sur les exigences à leur accès ; elle participe à structurer les attentes des élèves, en les socialisant au travail d'anticipation des parcours scolaires ; enfin elle leur tend un miroir de leurs compétences et les amène à s'auto-positionner au regard de ces parcours. Du collège au lycée professionnel, on souhaite donc « mettre au jour les processus qui font que les étudiants intériorisent progressivement les contours de leur espace des possibles, comment leur espace des pensables s'ajuste progressivement à ce qu'ils ont le plus de chances de faire » (Orange, p. 207). Dans le cas des élèves accompagnés par un dispositif Ulis dont nous étudions l'orientation scolaire, nous faisons l'hypothèse que ces processus ne relèvent pas seulement de la "conformation" mais s'opèrent sous le double sceau de la difficulté cognitive et de la discrimination positive (le bonus médical), sur un marché de la formation professionnelle initiale où les places sont rares et inégalement réparties sur le territoire, enfin où les filières et les spécialités professionnelles obéissent à une hiérarchie de prestige stable dans le temps (Moreau, Maillard et Brucy, 2013).

3.1. Sens de l'orientation et « mobilisation »

Pour comprendre plus finement le « sens de l'orientation » des élèves vus et revus en entretien, nous mettons en avant la notion de mobilisation elle nous sert à désigner la logique d'engagement des jeunes acteurs dans la construction de leur orientation scolaire et pré-professionnelle, et nous permet de distinguer cette dynamique expérientielle, vécue sur un mode plus ou moins médié par les projections parentales, les évaluations enseignantes et les accompagnements de l'institution scolaire dans les aspirations ou dans la recomposition des vœux, des seuls résultats de l'orientation – qui peuvent être conçus en adéquation ou en décalage avec les projets, et produire satisfaction ou déception. La notion de mobilisation nous permet de mettre en perspective « l'avant » du lycée professionnel et « l'après » de la dernière année de collège. Nous l'utilisons pour rapprocher ou distinguer les portraits singuliers que deux entretiens à une année d'intervalle nous ont permis de dresser pour chacun des dix élèves concernés. Elle met en valeur, depuis le point de vue des élèves,

la dimension socialisatrice de leur formation et ses effets sur leurs aspirations scolaires et professionnelles. Elle nous donne enfin l'opportunité de poser trois questions, qui organisent la suite de notre propos et la mise en scène de nos portraits.

3.1.1. Quel lien entre la mobilisation individuelle dans l'orientation scolaire, et la réalisation de cette orientation ?

Les travaux sociologiques sur la persévérance des élèves d'origine populaire, voire défavorisée – notamment au regard d'une trajectoire d'immigration qui rendrait difficile leur ajustement à la norme scolaire et obérerait leurs chances de réussite (Ichou, 2013) – insistent sur le rôle de la motivation tant intrinsèque qu'extrinsèque dans l'ambition scolaire (Laurens, 1992 ; Lahire, op. cit.). Non spécifié, le recours à cette notion de "motivation" a pourtant tendance à invisibiliser l'importance des conditions de formation dans lesquelles sont placés les élèves, et plus particulièrement les enjeux des processus de reconnaissance sociale inhérents à la relation enseignant-élève, comme l'illustre le portrait d'Iban :

Iban fête ses 16 ans lorsque nous le rencontrons et habite avec ses trois autres sœurs et ses deux autres frères dans la cité qui jouxte le collège. Son père est ouvrier industriel et sa mère « tient une entreprise » dont nous ne saurons pas la raison sociale. Il est content du collège en particulier parce que « *y'a des bons profs* », qui lui permettent de prolonger les progrès que l'affectation en Ulys dès l'école primaire lui ont permis selon lui de renouer avec la réussite scolaire (« *si je serais pas allé en Ulys primaire, j'aurais pas réussi là mon année au collège* »). Sa famille a d'ailleurs déménagé afin que son nouveau collège de secteur offre un tel accompagnement, en particulier pour travailler les mathématiques avec « *plus de temps, moins de pression* ». Au collège, il a noué de bonnes relations avec tous ses camarades – celles et ceux de sa classe de référence, comme avec les plus jeunes regroupés dans le dispositif. Le moment le plus agréable au quotidien reste cependant la récréation « *bien méritée* », car au collège « *on est juste là pour travailler, c'est tout, on n'est pas là pour autre chose* ». Le coordonnateur confirmera l'investissement scolaire de cet élève non-scripteur, qui a reçu les « *encouragements* » à l'issue de chaque trimestre. Cette mobilisation dans les apprentissages s'étend aussi à l'orientation scolaire, en particulier lorsqu'il s'agit de s'investir dans les stages, qu'Iban a voulu « *chercher par (moi)-même* » et qu'il a accumulé depuis la 4^{ème}, en particulier auprès des garages automobiles du quartier car il « *aime comprendre comment fonctionnent les voitures, la mécanique* ». Certains membres de sa famille lui servent d'ailleurs de rôle-modèles : son oncle paternel en particulier, sous-officier dans l'armée pendant dix ans, devenu convoyeur de fonds. Toutefois ce secteur n'autorise pas de stage pour les collégiens et d'ailleurs le stage permet avant tout « *de découvrir le monde du travail, ça ne veut pas dire que je ferai ça plus tard* ». Pour lui le handicap fait très rarement obstacle à la compétence professionnelle, et la volonté est essentielle pour s'insérer : « *si tu veux vraiment avoir quelque chose, tu peux. Si tu te donnes pas les moyens, tu y arriveras jamais.* » Nous revoyons Iban au début du mois de novembre suivant : son échec au CFG a surpris ses enseignants et dépité son coordonnateur, il tente de négocier une orientation subie car son premier vœu n'a pas été accepté et qu'il n'avait pas eu la prudence d'en proposer plusieurs. Cette négociation est d'autant plus difficile à mener qu'il a « *tendance à être absent dans les cours, mais je suis pas intéressé* », et que la direction du lycée professionnel traduit ce comportement comme une forme de négligence – une représentation que son coordonnateur Ulys de collège, avec qui Iban a fini par reprendre



contact, tente en vain de dissiper. Iban nous confie qu'il songe à démarcher un CFA où « *il ne serait pas grillé* » et à solliciter son père pour entrer en apprentissage dans son entreprise.

Dans le cas d'Iban, deux facteurs semblent annuler les effets positifs de la mobilisation individuelle sur l'obtention de l'orientation désirée. D'une part, l'engagement personnel pâtit de l'absence de mobilisation familiale : les parents d'Iban ne font pas obstacle à ses projections, mais restent invisibles dans l'espace scolaire – en particulier ils n'accompagnent pas Iban aux réunions de son équipe de suivi de scolarité (ESS) auxquelles l'enseignante référente les invite pourtant dans le cadre de l'évaluation du projet personnel de scolarisation et du suivi du Gevasco. Or si la « démission parentale » a été dénoncée comme un mythe, et associée à l'ignorance enseignante face aux logiques propres des configurations familiales populaires (Lahire, op. cit. ; Thin, 1998), l'absence apparente de place signifiante conférée à l'expérience scolaire dans une configuration familiale volumineuse (six enfants au domicile) relevant pour l'occasion de « l'élite ouvrière », et l'attitude de retrait qui l'accompagne, laissent le jeune seul à porter un projet professionnel incertain. D'autre part, l'échec inattendu à la diplomation, qui n'obère toutefois pas formellement le passage au lycée, fait perdre le sentiment d'auto-efficacité que cet élève, pourtant non-scripteur, pouvait avoir construit avec l'étayage du dispositif Ulis. Cela signifie que s'investir dans un apprentissage adapté ne suffit pas à obtenir la reconnaissance d'une institution où la maîtrise de l'écrit demeure indispensable face à une orientation finalement subie, cette déception laisse impuissant un jeune qui ne pouvait anticiper l'échec et n'avait pas prévu de « plan B » dans son orientation, peut-être parce que ses faibles ressources familiales le contraignent à s'en remettre au jugement enseignant ; elle alimente aussi un sentiment d'injustice car l'échec à la diplomation montre que l'effort ne paie pas, et nourrit à son tour une démotivation qui peut aboutir au décrochage. Inversement, certains de nos portraits révèlent que l'obtention d'une orientation souhaitée ne nécessite pas de motivation affichée – ou du moins peut se contenter d'une motivation en trompe-l'œil qu'A. Barrère nomme « instrumentalisme », en réponse à la pression des évaluations et aux enjeux de l'orientation en fin de cycle, et qui désigne « l'ensemble de ce jeu de calculs permettant à l'élève de « se motiver » en même temps que d'organiser son travail » (2001, p. 2). C'est le cas de Malika, que le coordonnateur Ulis n'hésite pas à qualifier de « fumiste ».

Cadette d'une fratrie de trois sœurs, Malika vit en famille dans un immeuble excentré du quartier du collège. Sa mère est assistante maternelle, son père technicien dans une entreprise du bâtiment. Faute de places en 6^{ème}, elle a intégré le dispositif l'année suivante et a vu ses résultats scolaires s'en ressentir positivement, alors même qu'elle choisissait de suspendre ses séances d'orthophonie. Elle déclare pourtant ne pas apprécier les moments de regroupement qui nécessitent de s'extraire de sa classe de référence (« *j'ai envie d'être comme tout le monde et d'être avec ma classe et partager des moments avec les professeurs et la classe et tout, mais j'ai pas trop envie d'être tout seul dans mon coin en Ulis et tout et tout.* ») Depuis la 4^{ème} cependant, ses notes ne font que chuter et on peut lire sur son bulletin du deuxième trimestre de 3^{ème} qu'elle a « *largement déconnecté* », « *n'a pas travaillé* », et que si elle ne réagit pas elle risque une « *année catastrophique* ». Malgré l'écart entre ses notes faibles en contrôle continu et l'évaluation au DNB Pro, elle a passé et obtenu ce diplôme. Son orientation de fin de collège est en cohérence avec son projet initial mais « *pas méritée* » selon le coordonnateur : Malika est acceptée en Bac Pro Merchandizing

(« la merch »), filière très demandée, dans un lycée professionnel où un dispositif Ulis « Troubles envahissants du développement » vient d'ouvrir, qui lui a permis de faire valoir 500 points de bonus médical.

Malgré le reproche incessant de manque d'investissement, qui lui a valu plusieurs avertissements pour travail personnel insuffisant depuis la 4^{ème}, Malika n'a pas renoncé à son projet initial de métier d'artisanat d'art. L'opposition entre « général » et « professionnel », mobilisée plusieurs fois dans les entretiens et reprise du couple parental (*« mon père il comprend pas trop les trucs dyslexiques, dyspraxiques, il comprend pas trop lui les difficultés et tout. Ma mère, elle lui explique, elle lui dit que je peux pas faire du général, que je suis obligée de faire du pro »*), nourrit le sentiment d'être contrainte par l'institution scolaire (*« tu peux pas choisir si tu vas en pro ou tu vas en général, c'est les gens du collège qui décident »*) et justifie qu'elle adopte une posture défensive face aux enseignants qui *« la rabaissent beaucoup »*. Elle est épaulée en cela par sa mère qui *« n'a jamais douté de moi »*, qui l'inscrit d'office aux journées portes ouvertes du lycée auprès duquel elle sera finalement affectée sur son premier vœu, et accepte que sa fille prenne un risque semblable au pari qu'elle avait elle-même fait dans sa jeunesse : présente lors de la réunion « d'orientation active » avec la psychologue de l'Education nationale et la professeure principale, la mère de Malika précise que *« les métiers de la mode, je sais ce que c'est parce que moi à la base, c'est la formation que j'avais fait donc au final, j'ai pas fait du tout ce métier-là, mais en même temps il faut qu'elle fait ce qui lui plait »*.

Le parcours de Malika peut ainsi être analysé comme une trajectoire de distinction au sein de la voie professionnelle que peuvent emprunter les élèves ayant rencontré des difficultés tôt dans leur scolarité et régulièrement qualifiés « d'irréalistes », issus de classes populaires en ascension sociale. Adossée au couple parental qui fait confiance à l'institution sans s'en remettre entièrement à elle et dont l'élément maternel apprend à mobiliser des comportements micro-stratégiques et à en transmettre la pratique à sa fille⁴⁰, Malika peut à un certain point faire fi des normes méritocratiques (l'effort au travail, la discipline sociale) favorables aux classes moyennes de « bonne volonté culturelle ».

3.1.2. Comment comprendre qu'à même parcours initial d'orientation, l'un persévère dans la mobilisation et l'autre, pas ?

Nombreux sont les travaux de sociologie de l'éducation qui, depuis l'étude de Boudon (1979), décomposent les inégalités scolaires en effets primaires (inégalités de valeur scolaire à un moment donné du parcours) et effets secondaires (inégalités d'orientation pour une même valeur scolaire) : ils proposent ainsi de complexifier la grille du déterminisme social en mettant au jour certains paradoxes comme l'ambition forte de certains élèves faibles ou les projets modestes de certains bons élèves. Or s'ils jouent sans doute partiellement dans l'explication de ces énigmes, les facteurs psychosociologiques comme « la tendance des garçons de classes moyennes à se surévaluer », ou « l'autocensure des filles d'origine immigrée » ne suffisent pas à couvrir le spectre de ces phénomènes. C'est

⁴⁰ A l'issue de la réunion d'orientation active, la mère de Malika m'expliquera être « agréablement surprise » par la qualité du collège qu'elle associe à l'autorité de la cheffe d'établissement. Elle se dit très bien informée des événements sur l'orientation, notamment des portes ouvertes des lycées lors desquelles elle accompagne Malika, comme avant elle sa fille aînée.

en effet oublier que le sentiment d'auto-efficacité ou l'ambition scolaire sont largement construits et entretenus par le long travail d'orientation effectué par l'institution scolaire qui ajuste les espérances des élèves aux chances que les enseignants leur prédisent. Comme le fait remarquer J. Cayouette-Remblière (2018, p. 574), « L'orientation scolaire étant toujours une anticipation des risques d'échec ultérieurs, si les inégalités de progression sont anticipées, elles expliquent que pour un même niveau scolaire en fin de 3^e les élèves et leurs enseignants évaluent différemment les risques d'échec à venir. Dans cette perspective, les inégalités d'orientation ne sont donc plus les conséquences d'une « prudence excessive » ou d'un « manque d'ambition » mais au contraire une autre manifestation des inégalités de réussite. » Elles anticipent partiellement les inégalités de réussite à venir, plus qu'elles ne créent des inégalités supplémentaires (Broccolichi et Sinthon, 2011). L'orientation de fin de 3^e fait ainsi jouer un « effet performatif » positif ou négatif en articulant à la fois l'évolution des résultats des élèves au cours du collège, la négociation collective de leurs projets et la projection par les acteurs professionnels de la réussite de ces projets. La *mobilisation* de l'élève, c'est-à-dire à la fois son adhésion à son projet d'orientation et l'attestation de cette adhésion par les adultes référents - en particulier dans le cours de la relation pédagogique et éducative - constituent une ressource qui peut aller jusqu'à permettre de surmonter les difficultés liées au handicap (Rapport FIRA, 2024).

Le cas de Shérazade est exemplaire de cet effet performatif positif (cercle vertueux) :

Rencontrée une première fois au collège Camélia, Shérazade est la 3^{ème} d'une fratrie de 5 enfants avec une sœur aînée au lycée. En progression continue de résultats depuis son intégration en Ulis à partir de la 6^{ème}, elle ne tarit pas d'éloges sur le dispositif, qu'elle dépeint avant tout comme une aide pédagogique fiable (« *c'est comme les cours normals* »), que l'organisation en petit groupe permet de différencier et qui vient combler les lacunes d'apprentissages avant qu'elles deviennent irréversibles. Car l'emploi du temps, l'importance d'en maîtriser les attentes et de ne pas se laisser déborder par son flux continu apparaît central dans le discours de Shérazade : comme on l'a montré dans la partie précédente, le dispositif permet de ne pas prendre de retard, voire de prendre de l'avance sur la classe de référence (« *Déjà les autres élèves quand on parle de CFG et on parle de brevet blanc, nous on peut venir le faire ici en Ulis tandis que les autres élèves ils ont un temps libre ou une heure de vie de classe pour le faire c'est-à-dire que ils prennent un peu de retard comparé à nous* »).

Affectée sur son premier vœu en 2^e Gestion et administration Transport-Logistique (GATL) lorsque nous la retrouvons en lycée professionnel, Shérazade prend plaisir à rendre compte de la construction progressive de son projet :

« *Déjà en 4^{ème}, j'ai fait un stage ici au collège, à l'administration et en 3^e, je suis partie le faire au rectorat de [ville du rectorat de l'académie de Toulouse] et en fait, ça m'a, en fait, quand j'ai découvert le métier, ça m'a plu et je me suis dit « Je vais en faire mon métier de secrétaire. » et du coup, en fait, je suis partie faire un mini-stage au collège de M et j'ai découvert comment ils travaillaient et tout et ça m'a plu. »*

Elle loue la transmission pédagogique de savoirs plus ciblés, qui lui semblent indispensables dans l'exercice du futur métier de secrétaire médicale qu'elle ambitionne :

« Ici, les profs sont plus en mode « sur les bases » alors que ceux du collège ils essaient de tout nous apprendre en globalité. »

D'élève fragile mais studieuse au collège, elle apparaît désormais comme une élève « motivée » dans sa promotion. Elle entretient d'excellents rapports avec les enseignants qui notent ses efforts et l'encouragent en conseil de classe. On comprend lors de l'entretien que sa recherche de stages a d'ailleurs constitué un indicateur de socialisation au modèle de la « bonne professionnelle » (Agnoux, 2022, p.107) car elle a minutieusement respecté les consignes de présentation de soi, et progressivement élargi son périmètre d'investigation (elle avait commencé par un stage dans le service gestionnaire d'un collège) en même temps qu'elle précisait sa spécialisation (elle hésite entre secrétariat médical et secrétariat en agence immobilière). La poursuite d'études à l'issue du Baccalauréat est mentionnée en entretien comme une quasi-évidence, en écho aux conseils des enseignants : « *même avec un Bac, ils nous ont dit vaut mieux faire de longues études pour trouver du travail, au moins faire un BTS pour y arriver. (...) donc je vais peut-être continuer mes études et après travailler.* » Sa projection vers un bac professionnel, voire un BTS, témoigne d'une ambition mesurée mais en quelque sorte "proportionnée" à sa trajectoire antérieure et à ses résultats. Elle envisage son insertion professionnelle avec sérénité et insiste sur l'importance des stages pour affiner ses choix. Elle valorise les adaptations mises en place en Ulis, qu'elle considère comme un levier pour sa réussite. Elle se sent confiante dans sa capacité à progresser et ne perçoit pas sa dyslexie comme un frein à son projet construit autour d'une préférence pour des contextes administratifs ou médicaux. Consciente de ses limites (en l'occurrence le risque encouru par le choix d'études longues), elle est aussi confiante dans son adaptabilité et s'annonce déterminée à explorer plusieurs secteurs.

Quand bien même son diagnostic de handicap ne semble pas (ou plus) produire chez Shérazade de sentiment de liminalité (« *Je me sens pas différente. Si « les généraux » entre guillemets peuvent réussir moi aussi je peux réussir, c'est tout.* »), sa trajectoire peut être analysée comme une trajectoire de distinction au sein de la voie professionnelle, au cours de laquelle un premier niveau de certification comme le CAP ou le Bac Pro est une première étape dans une course à la formation et à la certification qu'on pouvait penser réservée au lycée général.

Issu du même collège REP + en zone urbaine que Shérazade, Adel obtient lui aussi l'affectation sur son premier vœu – toutefois d'autres considérations extra-scolaires de long terme obèrent sa mobilisation dans l'orientation. Sa prime scolarisation révèle une première séquence de parcours scolaire déjà lourde de difficultés, à la fois cognitives et sociales, que le passage au collège n'a pas suffi à « réparer ».

Né en Tunisie, benjamin d'une fratrie de quatre garçons dont l'aîné est en emploi, Adel progresse depuis la fin de la sixième avec l'accompagnement du dispositif Ulis mais a aussi « *tendance à se surévaluer* » (selon la coordinatrice) parce que la compensation donnerait une image fautive des attentes académiques « *réelles* ». Evoquant son collège, il s'y décrit comme « *perturbateur* » en cours, et raconte également avoir des difficultés à comprendre ce qu'on lui enseigne en cours. Malgré les commentaires bienveillants de ses enseignants, ses difficultés s'accroissent. Lorsque nous le rencontrons en fin de 3ème, l'entretien donne à voir un jeune mis sous pression par les attentes de l'orientation active

alors que les périodes de confinement l'ont empêché de faire le stage attendu en 4^{ème}, et qu'il n'a « *pas d'idée pour ce que (je) veux faire l'an prochain.* » Il lui apparaît cependant comme évident qu'il doit s'orienter dans la voie professionnelle pour quitter cet univers d'incompréhension, mais sans savoir où se diriger. D'abord tenté par la boulangerie, il prend le temps de réfléchir à sa passion « *de tout ce qui fonctionne par l'électricité, l'internet, tous les ordi, etc., et les téléphones* », identifie le profil professionnel de technicien en réparation de téléphones et d'ordinateurs, un projet aligné avec ses centres d'intérêt pour les technologies numériques. Il opte finalement pour une seconde Bac pro Métiers des transitions numériques et énergétiques qu'il obtient.

Lors du second entretien il reconnaît le rôle-clé qu'ont joués le dispositif Ulis et les membres de sa famille dans son parcours, mais évoque la difficulté de s'astreindre à une assiduité à laquelle il semblait pouvoir échapper au collège (« *des fois moi je sèche mais la vie scolaire appelle mes parents* »), et fait remarquer qu'il aurait souhaité rejoindre sur la même spécialité un autre lycée que sa coordinatrice a fortement déconseillé à ses parents faute d'offre Ulis. Le passage au lycée s'accompagne en effet de nouvelles exigences, notamment d'une discipline plus stricte : Adel semble trouver cette période difficile, évoquant un sentiment d'isolement par rapport à ses anciens camarades.

La compensation l'empêche de profiter de certains cours (« *ce que je veux c'est juste aller en arts appliqués pour voir comment ils font, mais pour moi c'est remplacé par l'Ulis* ») et l'incitation ferme de s'inscrire dans un lycée doté du dispositif accroît la distance d'avec son domicile, ce qui lui pose à la fois des problèmes de transport et de socialisation (« *je voulais aller au lycée D., déjà parce que y'a mon frère, y'a tous mes copains du collège et bah moi, je veux travailler là-bas* »). Par ailleurs Adel se plaint de comportements en classe qui aggravent ses difficultés de concentration (« *ça me dérange* ») : résister aux distractions causées par les interactions sociales au sein d'un groupe-classe nombreux est à la fois un véritable défi et une source de fatigue. Ainsi plusieurs facteurs se conjuguent et participent à une forme de désengagement du lycéen, qui alterne entre moments de travail sérieux et comportements plus dilettantes. Ses résultats scolaires ne sont pas au rendez-vous de son double succès au DNB pro et au CFG, et la coordinatrice indique que pour lui « *la transition est compliquée* », ce que révèle le temps de plus en plus long passé à l'infirmerie pour échapper aux cours.

S'il illustre aussi une démobilisation tardive, plutôt contradictoire avec un parcours en collège satisfaisant du point de vue des acquisitions et avec l'obtention d'une double diplomation DNB pro et CFG, le cas d'Assma révèle par contraste combien l'accès à l'expérience juvénile comme identification de soi en opposition avec le monde adulte référent (celui qu'incarnent les enseignants et autres éducateurs) peut contrevenir aux normes du métier d'élève.

Troisième d'une fratrie de quatre, Assma grandit dans une famille ouvrière stable d'une banlieue de longue histoire populaire. Elle est accompagnée par l'Ulis du collège Glycine à partir de la cinquième, et lors du premier entretien se montre très critique à l'égard d'un corps enseignant qu'elle estime régulièrement malveillant à son égard, et très amère envers ses propres camarades (« *les gens de ma classe, j'aime pas parce que dans les gens de la classe, ils aiment bien critiquer, prouver quelque chose à la classe, se montrer un peu plus populaire* »). Elle est l'une des rares élèves rencontrées qui exprime clairement un sentiment d'injustice à l'égard de « *sa maladie* » dont elle pense qu'elle « *gâche sa vie* », en

particulier parce qu'elle ne pourra « *jamaïs partir en général* ». Elle conçoit son avenir professionnel sous la forme d'un compromis entre deux métiers : une activité lucrative (« *femme d'affaires* ») et un métier vocationnel (« *quand j'aurai le temps je ferai photographe parce que photographe pour moi, c'est une passion, mais je sais que ça va rien me rapporter* »). Toutefois les « *appréciations dégueulasses* » finissent par la décourager (« *ça sert à rien de travailler* ») alors qu'elle sait qu'elle « *mérite plus* ».

Lorsque nous retrouvons Assma l'année suivante, elle est en seconde Bac Pro Commerce, son premier et unique choix sur Affelnet mais les circonstances de l'entretien ne sont plus les mêmes : elle refuse de nous donner rendez-vous au lycée, n'honore pas le rendez-vous qu'elle nous avait proposé pour la rencontrer lors de ses heures de secrétariat sportif dans un club de foot, et finit par accepter une communication Whatsapp lors de laquelle elle apparaît voilée. Le lycée lui semble bien plus appréciable que le collège : non que les enseignements lui plaisent davantage car elle se montre absentéiste (« *des fois je voulais pas, des fois j'étais très malade, des fois phobie scolaire* »), mais sa dyspraxie ne lui « *pose plus aucun souci* » grâce à des « *profs qui prennent leur temps et qui expliquent bien les choses.* » Toutefois elle centre son propos sur la question de la vie scolaire et sur ce qu'elle estime relever d'une islamophobie des adultes, en particulier des CPE qui « *acceptent les crop-top alors que ça les dérange que certaines filles comme (elle) cachent leurs formes* ». Peu investie dans son travail scolaire et encore moins dans une orientation dont la construction ne l'intéresse guère au moment de l'entretien, elle navigue de stage en stage sans grand souci de cohérence ou de spécialisation (en magasin de quartier où elle « *s'est occupée de tout ce qui est déco* », puis dans l'entreprise de transport routier d'un cousin où elle a « *classé des mails et rempli des fiches de transport* »). Elle nous rappellera par téléphone tard dans la soirée pour nous demander en cas de contact de mentir à son père : son absence du club de sport s'expliquait en fait par le rendez-vous donné à la même heure à un garçon « *musulman pratiquant* ».

3.1.3. Mobilisation parentale, diversité des réseaux personnels et (dé)mobilisation lycéenne

Les inégalités d'orientation ont été abordées dans les premières recherches françaises au prisme de l'arbitrage entre les avantages et les coûts des études (Boudon, op. cit.) se sont poursuivies en intégrant les effets de l'offre de formation et des pratiques de sélection des établissements (Duru-Bellat, 1988 ; Duru-Bellat et Perretier, 2007 ; Landrier et Nakhili, 2020). Elles se sont intéressées beaucoup plus récemment au rôle des familles dans l'exploitation scolairement rentable de l'information et plus largement des ressources parentales susceptibles de lier avec robustesse résultats scolaires et choix d'orientation⁴¹. Or la mobilisation parentale ne s'accompagne pas toujours de la mobilisation des élèves, et les « *échecs paradoxaux* » - comme ceux des collégiens issus de milieux favorisés qu'analyse G. Henri-Panabière dans sa thèse (2010) – enrichissent aussi la compréhension des inégalités socio-scolaires de performance et d'orientation.

Si la recherche TrajUlis ne prévoyait pas d'enquêter les familles, néanmoins la figure parentale apparaît systématiquement dans les propos des jeunes interviewés, comme l'illustre le chapitre précédent. Il nous a donc paru intéressant d'en examiner sans *a priori*

⁴¹ Sur le cas emblématique des parents-enseignants, voir le dossier de la *Revue française de pédagogie* n°203.

l'influence, au regard de la transition collège-lycée que nous avons la possibilité d'objectiver par ailleurs.

Les deux collèges privés catholiques donnent rapidement à voir l'importance de cette présence parentale dans la régulation même des établissements, notamment dans certaines modalités de fonctionnement des établissements qui nourrissent leur image : en particulier les mères s'affichent dans la prise en charge d'activités non-académiques comme l'offre de séances de catéchisme, l'organisation des fêtes religieuses et de la tombola de fin d'année scolaire, ou encore la production d'un journal d'établissement. Il est certes difficile de distinguer entre ce qui tient à un « effet public » (l'influence de la concentration d'élèves d'origine favorisée dans l'enseignement privé sous contrat) et ce qui tient à un « effet établissement » (la sollicitation des parents par les professionnels scolaires dans l'enseignement privé sous contrat). Quoi qu'il en soit, on retrouve cette référence forte aux parents et à la famille élargie dans les réponses à la grille d'entretien portant sur la recherche des stages, et non sans lien avec une conception affirmée du prestige social, comme le donne à voir le cas d'Amélie.

Amélie est l'aînée de trois enfants et habite dans l'hypercentre de l'agglomération. Ingénieur informaticien dans une grande entreprise internationale, son père « gagne suffisamment bien sa vie » pour que sa mère « puisse se permettre de rester à la maison ». Si elle se sent « normalement intégrée » au collège, les apprentissages y sont exigeants : elle insiste sur ses difficultés persistantes (« *j'ai encore un peu de mal à m'exprimer* », « *c'est les verbes, je les conjugue mal ou je sais pas* »), mais souligne aussi qu'elle a souhaité garder l'anglais alors qu'on le lui déconseillait - et qu'elle a commencé l'espagnol. Elle est particulièrement diserte sur ses trois stages, dont deux déjà réalisés alors que nous la rencontrons à la rentrée de sa troisième : elle a trouvé le premier (en création de bouquets chez un fleuriste « bien connu ») grâce à sa professeure de guitare, elle a effectué le deuxième dans une bijouterie par l'intermédiaire d'amis de ses parents, et le troisième se déroulera « dans la librairie de livres anciens de (sa) grand-mère ». Amélie souligne leur point commun : « *ça fait un peu dans le thème luxe* ». En matière d'orientation, les parents d'Amélie sont ses premiers interlocuteurs et l'ont « aidée à tracer son chemin ». Du coup, sa conception de l'avenir s'annonce clairement : elle veut devenir architecte d'intérieur, et se renseigne sur les écoles qui y mènent après le Baccalauréat. L'offre adéquate qui pourrait y mener en lycée privé n'est cependant pas très large ... or Amélie souligne que ses parents « comme (elle) » ont envie qu'elle reste dans l'enseignement privé après sa troisième. Quoi qu'il en soit, ses projections s'annoncent optimistes parce que les progrès dans les apprentissages sont toujours possibles : « *quand t'as des difficultés, ça s'améliore donc en fait, on peut faire tout ce qu'on veut.* » Il ne faut donc pas avoir peur de « courir ses rêves ».

Lorsque nous cherchons à revoir Amélie lors de la rentrée suivante, sa mère fait barrage : la jeune lycéenne aurait eu beaucoup de mal à accepter l'orientation en lycée professionnel requise par le collège (elle est en première année de Bac pro Métiers de la relation clients, alors que ses résultats montraient une progression régulière depuis la sixième. La maman d'Amélie se dit moins surprise et moins dépitée que sa fille, car elle savait que le dispositif Ulis ne pouvait déboucher sur un lycée général (elle a cependant laissé sa fille déposer son premier vœu sur Affelnet en ce sens) et qu'elle a confiance dans la qualité de la canalisation et du partenariat entre un collège et un lycée professionnel qui relèvent de la même congrégation religieuse, et sont d'ailleurs distants de quelques centaines de mètres l'un de

l'autre. En revanche, le lycée privé ne dispose pas de places vacantes dans son dispositif Ulis et la MDPH a refusé la demande d'aide humaine individualisée : les parents d'Amélie ont donc déposé un recours auprès du tribunal administratif, et ont sollicité une avocate spécialisée en droit de la famille pour suivre ce dossier contentieux.

On retrouve dans les collèges publics REP + de périphérie des figures maternelles étayantes, qui n'hésitent pas à intervenir auprès des professionnels des établissements, alors même que le caractère public des collèges considérés s'accompagne d'une forte indépendance de fonctionnement à l'égard des « usagers » que constituent les familles. Toutefois la nature et l'extension des réseaux personnels actifs dans la fabrication des choix d'orientation diffère, comme l'illustre le parcours d'Amir.

Lorsque nous le rencontrons au second semestre de sa 3^{ème}, Amir se présente d'emblée comme ayant « *beaucoup de compétences en informatique et en général pour la prochaine année* ». Sa mère, remariée, est « *stagiaire pour devenir conseillère numérique* » et son père « *travaille dans une entreprise de réparation de matériel cinématographique* ». Il a une grande sœur en terminale et un grand-frère « *à la SNU* » (il est donc engagé en service national universel). Il se dit mécontent de l'ambiance de sa classe car « *certaines mauvais élèves empêchent les autres de travailler* ». Par ailleurs si l'Ulis lui permet de se sentir « *normal* » (« *C'est simple, depuis que je suis en Ulis, je crois même plus que je suis handicapé* ») et lui « *sert à faire ses devoirs, et parfois du Pix* », elle ne lui « *apporte rien dans les apprentissages* » et l'empêche d'avoir des cours de physique et chimie, donc d'espérer une orientation en filière scientifique au lycée. Du coup, en matière d'orientation Amir « *a un peu du mal à choisir* » alors même qu'il déclare un projet précis : il veut devenir ingénieur informatique, du moins si ce titre permet d'obtenir une activité de bureau où « *y'a pas besoin de se lever, on fait juste du travail avec un clavier, c'est tout* », ce qui facilite la prise de poste pour un travailleur handicapé « *comme (lui)* ». C'est en ce sens qu'il a trouvé un stage dans l'administration : d'abord à la mairie de secteur (« *C'est ma mère qui a fait la lettre de motivation à ma place* ») puis à la médiathèque de cette même municipalité où il est né et a grandi, et où ses parents sont investis dans plusieurs associations de quartier. Nous le retrouvons l'année suivante, diplômé d'un DNB Pro avec mention Assez bien, affecté dans un EREA de proximité et une classe de huit garçons, mais il « *a oublié le nom du Bac* » (il est en fait inscrit en Mélec : Métiers de l'électricité et environnements connectés). Les cours lui paraissent plus faciles qu'au collège, l'Ulis lui permet de faire ses devoirs en évitant la fatigue du retour à la maison, mais il a « *compris qu'(il) ne (serait) jamais ingénieur, peut-être technicien sur les lignes de distribution-réseaux* », comme on lui en a donné l'idée dans les services techniques municipaux lors du stage que son père lui a trouvé. De toute façon il a arrêté la physique avec l'Ulis en collège et il « *se sent un peu limité parce que quand (il) a peu d'énergie, (il) a du mal à comprendre les trucs, les instructions* ». Amir se montre ainsi à la fois relativement satisfait et profondément incertain : il ne met jamais en avant un cours, une séance, un apprentissage qu'il aurait particulièrement apprécié mais se montre soucieux d'envisager un statut d'emploi (« *les services publics* ») plutôt qu'une activité professionnelle précise.

Choisie au moins autant par les parents (notamment par la mère) que par leur enfant, avec l'objectif souvent prioritaire de le protéger de conditions de travail trop rudes - notamment des pénibilités physiques des emplois subalternes dans le secteur privé – voire

de la « norme de précarité » (Agnoux, 2023) à laquelle ils se destinent⁴², le secteur administratif apparaît comme une niche professionnelle et statutaire privilégiée pour les élèves de lycée professionnel suivis par une Ulis parce que diagnostiqués autistes. Axel, domicilié dans un village ariégeois et scolarisé dans un collège rural, connaît ainsi un parcours similaire à celui d'Amir alors même que le contexte scolaire d'origine s'annonce fort différent.

Faute d'école dans son secteur initial de domiciliation, Axel a connu une scolarité en école primaire de format « classe unique » à plus de 20 km de son lieu d'habitation. Fils unique de conjoints séparés – sa maman est sans emploi, son père est cadre dans le secteur de l'économie sociale et solidaire – ses deux parents l'accompagnent de très près : en particulier sa mère, présente et active lors de toutes les réunions de l'équipe de suivi de scolarité mais désinvestie avec le temps. Même en aménageant la pédagogie Freinet choisie par ses professeurs des écoles pour les apprentissages fondamentaux, le parcours d'Axel jusqu'au CM2 a été difficile et il a redoublé avant d'intégrer un collège, situé lui aussi à plus de 20 km, disposant de places en Ulis. Il est toujours suivi en ergothérapie à Foix par une psychologue spécialisée dans l'autisme, et a obtenu le DNB Pro. La solitude (« *j'aime pas trop parler aux gens* ») et l'environnement calme président à un choix d'orientation de fin de troisième que ses parents ont souhaité voir fléchi soit dans la gestion, soit dans l'administration. A l'issue de deux mini-stages et du suivi (avec ses parents) de journées portes ouvertes dans un lycée de petit gabarit situé non loin de son collège, il renonce à demander une Seconde professionnelle Relation clients (« *ma famille m'ont dit « non, c'est pas dans cette section que je vais aller »* ») et opte pour Gestion administrative, du transport et de la logistique (« *ma famille ils m'ont dit qu'ils me voyaient bien là et moi aussi* »). Ce choix n'est pas soutenu par la coordinatrice au regard des difficultés d'Axel en mathématiques notamment, néanmoins il est validé en commission Ulis-Affelnet sur la base d'une Seconde pro réalisée en deux ans pour l'aider à se familiariser à son rythme à son nouvel établissement dans une classe de référence de 16 élèves, où il est accompagné par un dispositif Ulis et une AESH individuelle.

Lors de l'entretien suivant, Axel confirme que cette orientation correspond à ses souhaits et surtout à sa recherche d'un environnement calme qu'il n'hésite pas à conseiller (« *en tous cas l'administration, je pense que c'est très bien pour les jeunes comme moi* »). Son premier stage trouvé par « *(sa) famille toujours* » se déroulera dans sa mairie de secteur. Lorsqu'on évoque son avenir professionnel, les conditions sonores de travail restent prépondérantes : « *J'aime pas trop, le bruit, je supporte pas trop le bruit moi. (...) Alors dans quoi, je sais pas, dans quel domaine je sais pas, mais dans un bureau calme, je me verrais bien.* »

Les parcours d'orientation des élèves rencontrés semblent ainsi se dessiner selon deux logiques distinctes (Marbach & van Zanten, 2024), dans lesquelles le milieu social d'appartenance joue toujours un rôle majeur, sous la contrainte des difficultés d'apprentissage qu'occasionnent peu ou prou les troubles des fonctions cognitives, et des risques de décrochage scolaire que les enseignants leur associent. D'origine populaire avec des parents faiblement qualifiés issus de l'immigration nord-africaine, Amir mobilise un réseau social de quartier et l'environnement professionnel immédiat de son collège : ses

⁴² Nous renvoyons à la première partie du rapport, plus spécifiquement aux résultats de l'analyse sur les sortants de formation soutenus par une Ulis ou une Segpa de l'enquête Génération 2017.

choix sont davantage contraints par des interconnaissances de proximité, et les informations sur le marché scolaire local comme les contacts privilégiés que lui propose son coordonnateur Ulis nourrissent une *logique de compensation* du faible capital culturel familial, logique par ailleurs très sensible aux effets de contexte. En revanche les entretiens auprès d'Amélie donnent à voir des contacts intenses avec une famille élargie dotée à la fois de capitaux économiques et culturels robustes. Ses réseaux personnels fonctionnent comme un capital social à la fois dans le sens de Bourdieu (1980) et dans celui de Coleman (1988) et contribuent au développement d'une logique de cumul, dans laquelle l'élaboration de vœux d'études ambitieux viennent conforter les normes statutaires du groupe social de référence. L'orientation en Bac professionnel que subit finalement Amélie, explicable par la volonté de rester dans l'enseignement privé de proximité, n'en est que plus douloureuse puisqu'elle ne permet ni de préserver l'homogénéité sociale de l'environnement scolaire du collège, ni de favoriser la réalisation d'aspirations ostentatoires. L'orientation scolaire d'Axel, à l'instar de celle d'Amir, se construit sur un mode compensatoire – mais il s'agit alors moins de compenser la faiblesse du capital culturel parental que la difficulté d'accès à une offre scolaire riche et diversifié, quand l'enclave géographique restreint les choix et complexifie les mobilités.

3.1.4. Des « orientations désajustées » qui finissent par prendre sens

Si nous nous étions contentés de comparer le vœu de premier rang renseigné lors de la procédure Affelnet-Ulis avec l'affectation à la rentrée suivante, plus du tiers des 46 lycéens professionnels du corpus auraient relevé d'une orientation contrainte. L'entretien en présentiel, réitéré par deux fois à plus d'une année de distance, vient nuancer ce premier constat sans appel. Plus précisément : le caractère longitudinal des données permet de recueillir dans plusieurs récits de biographies scolaires des récits d'appropriations heureuses de « choix de second rang ». Abordé sous le signe de l'orientation subie – avec le risque afférent de décrochage, désormais bien renseigné (Bernard et Michaut, 2016) –, le nouvel appariement révèle certes un désajustement au regard de préférences construites sur le long cours du collège, mais il manifeste aussi une capacité d'adaptation et une aptitude à intégrer le changement que peu de travaux sociologiques mettent en évidence chez les élèves accompagnés du dispositif Ulis.

Alejandro est scolarisé dans un collège rural ariégeois et vit avec ses parents (un père employé dans l'industrie, une mère sans emploi – tous deux bacheliers professionnels) et son grand-frère en terminale technologique, qui l'a aidé à réaliser son CV et ses lettres de motivation. Proche de son père, qui n'est pas présent aux ESS mais partage avec ses deux garçons une même passion pour les rallyes automobiles, il fait un vœu préférentiel pour un CAP Génie mécanique (possiblement suivi d'une mention complémentaire Voitures de course) dans un lycée polyvalent distant d'une trentaine de kilomètres. Sa coordonnatrice Ulis trouve ce choix pertinent et l'accompagne lors du mini-stage qu'il suit dans l'établissement et qu'il trouve très plaisant. Alejandro décroche son CFG, mais nous le revoyons à la fin du premier semestre de sa Seconde dans un lycée professionnel encore plus éloigné de son domicile, inscrit en Bac pro Maintenance des matériels option matériels agricoles, et sans accompagnement Ulis : « *C'est un Bac pro, pas des véhicules mais des entretiens agricoles, espaces verts, BTP* ». Il rappelle qu'une telle orientation n'avait pas été

envisagée initialement, « même pas par ma coordo ». Toutefois il semble avoir adhéré à ce changement (« *J'aime bien aussi les pelleteuses et bah j'ai dit « Pourquoi pas me mettre dans la mécanique agricole ?* ») et pense poursuivre dans cette voie à laquelle il donne du sens (« *C'est bien de conduire, mais au moins si t'es dans un chantier que y'a un problème, au moins tu sais déjà où est la panne* »). Alejandro apprécie les temps de travail en atelier parce que « ça change » ; il indique que parallèlement à l'aide humaine qu'il estime lui être toujours nécessaire, il bénéficie de moins d'heures en regroupement Ulis – et cela lui permet aussi une meilleure intégration à sa classe de référence. Son appréhension des stages - il a démarché avec succès une petite entreprise de travaux publics avec son père - s'inscrit aussi dans la même projection positive de la « vraie vie » : « *Ca va changer de se lever le matin, (...) c'est vraiment, tu vas te lever pour aller vivre la vie de travail quoi* ». Ces immersions sont pour lui un levier d'insertion sociale et professionnelle (« on pourrait avoir une place de travail là où on a fait notre stage »), avec une logique de continuité entre la formation et l'emploi : « *tu as ton Bac, peut-être que l'entreprise où tu as fait tes stages pendant les deux années d'avant peuvent te prendre.* »

L'histoire d'Alejandro illustre ainsi combien, par-delà l'orientation proprement scolaire, c'est bien l'entrée dans la vie active adossée à une qualification professionnalisante qui importe. Influencé par l'histoire familiale, le choix de la mécanique automobile s'ajuste après coup vers la mécanique agricole. L'orientation est alors vécue *a posteriori* comme une contrainte et même une forme d'imposture, lorsque loin de permettre de surpasser l'épreuve que constitue la fabrication de compétences certifiables, elle en augmente la difficulté et décourage l'effort. Toutefois il ne suffit pas que la spécialité d'affectation diffère du vœu initial pour que l'emporte un sentiment d'être dans une impasse ou d'avoir été floué : suivre la transition entre collège et lycée et ce que les élèves recompose du sens de leur orientation permet aussi d'observer un engagement pérenne et des réaménagements identitaires.

Matthis a 15 ans au moment du premier entretien. Participant aussi du dispositif Avenir dans un collège privé sous contrat, il travaille les maths, le français et l'anglais dans le dispositif Ulis. Il a arrêté l'espagnol « *parce que c'était assez dur* ». Il a une sœur plus jeune, ses parents vivent ensemble - son père est directeur de restaurant et sa mère agent SNCF. A la question sur le bien-être scolaire (« comment te sens-tu dans ce collège ? »), Matthis répond qu'il « *s'en sort bien* ». Ce sentiment est d'autant plus vif que le souvenir de l'école primaire est celui d'un univers inadapté (« *y'avait pas d'Ulis à cette époque*), auquel il a fallu faire face tant bien que mal (« bah je suivais, mais ça restait quand même assez dur. ») Le parcours Avenir que les élèves du collège Jasmin étayés par l'Ulis partagent avec leurs camarades considérés comme « fragiles », exige plusieurs stages d'observation. Matthis n'a pas beaucoup apprécié le premier qu'il a effectué « dans un supermarché à côté de chez (lui) », car l'activité y était trop répétitive ; ce n'est pas le cas pour le second, en lien avec ses hobbies sportifs : grâce à une connaissance de son père dont les enfants y ont déjà été stagiaires, il a travaillé chez Décathlon. Il reconnaît qu'il « a un peu des limitations », mais défend que son engagement sportif n'est pas une simple passade : « *j'en suis déjà à l'heure d'aujourd'hui et voilà j'ai toujours aimé le foot, le sport, la course et voilà* ». Il s'est donc renseigné sur la filière Staps après le Bac.

Lorsque nous retrouvons Matthis l'année suivante, il est inscrit en bac Pro Métiers du commerce et de la vente, l'une des deux formations certifiantes qu'autorise le dispositif Ulis du lycée privé situé à quelques centaines de mètres du collège de la même congrégation qu'il a fréquenté, et bénéficie toujours. Il n'exprime pas de déception outre mesure (« Il fallait que je regarde d'autres choses pas en lien avec le sport »), mais reconnaît qu'il va falloir s'adapter : « je sais que là il faut que je fasse des stages dans des entreprises que je vais pas forcément kiffer ». Le stage chez Décathlon lui semble cependant avoir permis de tracer une voie, celle du conseil en équipements sportifs. Les échanges avec son père sur son orientation, qu'il estime lui donner « de bonnes idées », le rassurent aussi sur une insertion possible dans un marché local dont l'offre en « activités outdoors » se développe (il cite l'ouverture de plusieurs salles d'escalade, de nombreux magasins de vélos, et même celle du City Surf Park).

Comme leurs camarades, les élèves soutenus par un dispositif Ulis ont à produire en continu le sens de leur expérience scolaire dans un cadre où la combinaison entre cultures familiales et cultures scolaires, l'évaluation des compétences acquises et l'appréciation de leurs projections ne leur appartiennent pas. Néanmoins les modalités scolaires de l'accompagnement inclusif continuent très généralement d'être « expérimentées » par les élèves interrogés, du collège au lycée professionnel, comme une issue institutionnelle laissant ouverte une possibilité de se protéger de « la galère » (Dubet, 1987).

4. Synthèse conclusive

4.1. Contribution aux objectifs de l'étude

Objectif 1 : Renseigner dans une perspective longitudinale la diversité des parcours des élèves scolarisés avec l'appui d'une Ulis-collège ou d'une Ulis-lycée professionnel (continuités, ruptures, bifurcations lors de la transition vers l'au-delà de l'enseignement obligatoire)

Le corpus des 173 collégiens et lycées professionnels de l'enquête TrajUlis est cohérent avec les données nationales sur le profil des élèves accueillis en dispositif Ulis. Il se caractérise par le fait qu'on retrouve une majorité de garçons, des jeunes qui sont plus fréquemment dans des situations de vulnérabilités sociales (difficultés économiques) et familiales (monoparentalité), ainsi que des élèves qui connaissent plus souvent des retards scolaires avec des orientations dans les formations professionnelles les moins valorisées. Cependant l'analyse longitudinale des trajectoires des élèves du corpus met en lumière à partir des entretiens menés avec les coordonnateurs, des expériences variables d'orientation selon cinq profils, depuis les « pragmatiques » jusqu'aux « déconnectés ». Les « pragmatiques » s'investissent le plus dans la construction de leur orientation avec une recherche d'adéquation entre leur projet, l'offre de formation et le marché du travail. Dans cette catégorie les « localistes » cherchent d'abord la proximité géographique de la formation, les « décidés » visent d'abord un métier, les « constructifs » élaborent un projet professionnel en cours de formation. Les « déconnectés » se caractérisent par une absence de projet professionnel ou des souhaits trop flous voire irréalistes. Dans cette catégorie, les « naufragés » montrent peu d'investissement dans les activités d'orientation, ils subissent une orientation contrainte et les « décrocheurs », souvent absentéistes et sans projet

professionnel, résistent à une orientation professionnelle non voulue et vécue comme disqualifiante.

Par ailleurs, pour les élèves accompagnés par une Ulis, la transition que constitue l'immédiat post-collège est l'héritage à la fois d'une trajectoire de socialisation scolaire vécue comme une épreuve biographique sous le sceau du stigmate, d'une expérience souvent contrainte de canalisation des désirs, et d'une projection d'avenir sous contrôle. Partagés par ces collégiens que nous avons revus post-3^{ème}, ces trois registres ne produisent pas cependant les mêmes effets sur leur cheminement en cours, et donnent lieu à différentes redéfinitions identitaires. Parmi les dix élèves ré-interrogés, huit ont intégré une seconde Bac Pro – dont cinq sur leur 1^{er} ou 2^{ème} vœu, deux une spécialité de CAP – dont l'un des deux décrochera dès le premier trimestre. Parmi les lycéens de Bac Pro, quatre ont dû redéfinir leur projet initial pour l'ajuster à leurs apprentissages. Loin d'être représentatif des trajectoires repérées depuis la base de données « Elèves » (partie 1), ces dix portraits donnent plutôt à voir des parcours où les projections et les cursus finissent par s'articuler par réajustements successifs, souvent au gré des périodes de formation en entreprise à l'issue desquels les jeunes lycéens semblent se réapproprier progressivement le processus de décision que parents et enseignants ont commencé à dessiner pour eux.

Objectif 2 : Éclairer la variété des représentations que les jeunes comme les professionnels dans les établissements scolaires enquêtés développent à l'égard de l'orientation scolaire des élèves en situation de handicap : quelles sont leurs sources d'information, quelles significations accordent-ils à la politique d'inclusion scolaire dans son ensemble et en contexte situé, comment se l'approprient-ils, à quels arbitrages et à quels dilemmes cette appropriation donne-t-elle lieu ?

L'analyse des carrières des élèves menée à partir d'entretiens collectifs réalisés auprès de 23 collégiens et de 25 lycéens souligne combien les rapports subjectifs et les appropriations de l'orientation diffèrent entre le collège et le lycée, selon quatre dimensions en lien avec leur expérience de l'inclusion scolaire.

Les élèves décrivent le dispositif Ulis comme une aide ambivalente, perçue comme protectrice, étayante quant à l'accompagnement dans les apprentissages et la scolarité mais en même temps présentant un risque de stigmatisation et de limitation de l'autonomie - d'ailleurs davantage pointé par les lycéens que par les collégiens.

La sociabilité entre pairs est vécue comme plus difficile au collège, lieu d'évaluation, de sélection, avec une moindre maturité des élèves, alors que le lycée professionnel est décrit comme un contexte plus serein sur le plan des interactions entre pairs qui partagent certaines difficultés d'apprentissage et qui sont confrontés aux mêmes enjeux d'orientation professionnelle (passion pour un métier mais aussi expérience partagée d'un sentiment de relégation en filière professionnelle).

Le soutien familial semble déterminant au collège comme au lycée : les élèves accompagnés par une Ulis perçoivent le rôle de leurs parents, voire de leur fratrie, davantage comme une aide à construire leur projet que comme une injonction pressante à choisir un métier prédéfini.

L'orientation apparaît comme un processus au cours duquel les élèves soutenus par une Ulis « apprennent à savoir ce qu'ils veulent » (Mazouz, 2014), à hiérarchiser leurs envies et à verbaliser leurs volontés et leurs capacités, de façon à ajuster leurs souhaits de métiers exprimés au collège à la possibilité de les réaliser, quitte à les modifier en acceptant de nouvelles perspectives plus « réalistes » dans le cadre du lycée professionnel. À ce titre, les

stages d'observation au collège et les périodes de formation professionnelle de formation en lycée professionnel constituent des moments de confrontation avec la réalité du métier, appréciés par les élèves et qui leur permettent de consolider ou de réorienter les objectifs professionnels et de les entraîner à des compétences sociales professionnellement utiles.

Les dix élèves ré-interrogés ne dérogent pas aux réponses déjà enregistrées auprès de leurs camarades (partie 2) : leur perception de la scolarité lors de cette transition collège-lycée professionnel est positive, à l'exception de ceux, comme Adel ou Amélie, pour qui l'établissement d'affectation n'est pas celui qu'ils avaient espéré, indépendamment de la spécialité demandée. Cette expérience scolaire est d'autant plus satisfaisante qu'elle s'accompagne d'un suivi plus lâche par le dispositif Ulis, ce qui confère un espace de liberté où d'autres enjeux que les savoirs scolaires peuvent s'exprimer (Assma), ce qui n'est pas sans engendrer de nouvelles difficultés dans les apprentissages puisque les lycéens sont moins étayés voire moins « protégés » de conditions de vie de classe parfois éprouvantes (Shérazade, Amir). Selon eux, si l'orientation scolaire au collège avait pu reposer essentiellement sur l'accompagnement du coordonnateur Ulis, en lycée s'y substitue l'enjeu de la diplomation qui apparaît parfois comme un objet de grande anxiété (Amir, Axel). À ce titre, les stages en entreprises sont plébiscités. D'une part, parce qu'ils confrontent à la réalité des représentations jusque-là très abstraites – et même s'ils ne sont pas dépourvus de déconvenues, ils permettent de mettre des mots et des situations sur les difficultés que les jeunes peuvent éprouver sans toujours s'en saisir. D'autre part, ils permettent de capitaliser sur des apprentissages non-académiques, pris en compte dans un type de diplomation qui valorise les compétences psycho-sociales (Alejandro, Matthis).

Objectif 3 : comparer la fabrication de l'orientation des élèves soutenus par une Ulis entre des configurations contrastées d'établissements scolaires situés dans trois académies distinctes, pour évaluer les différences locales de régulation intermédiaire de l'enseignement secondaire inclusif.

Les trajectoires des 173 élèves de TrajUlis témoignent d'une diversité de pratiques et d'usages d'un même dispositif Ulis, avec des interprétations personnelles, des retraductions, des ajustements par rapport aux projets initiaux. Mais ces trajectoires tiennent aussi à la fabrication socio-institutionnelle de l'orientation dont la temporalité et les modalités diffèrent entre le collège où l'on trouve davantage d'élèves « déconnectés » et le lycée qui offre une agentivité plus importante aux élèves et qui regroupe davantage de « pragmatiques ». C'est enfin au niveau de l'établissement que se joue cette fabrication : l'hétérogénéité des pratiques et des représentations des professionnels, l'offre de formation, l'appui possible sur les ressources des familles contribuent à augmenter la proportion d'élèves « pragmatiques » ou « déconnectés ».

Par ailleurs les parcours portent la marque des contextes locaux : Alejandro a dû adapter un projet professionnel pourtant précis à la spécialité différente que propose le lycée d'affectation obtenu, Amir intègre le seul établissement proposant un Baccalauréat Métiers de l'électricité et environnements connectés disposant d'un dispositif Ulis dans la métropole et il s'agit d'un établissement régional d'enseignement adapté relevant du secteur médico-social et non de l'Éducation nationale... En outre les parcours donnent à voir combien, en fonction du type d'accompagnement et du dialogue avec les parents à ce sujet, l'accent est mis sur les capacités individuelles ou sur la perception des obstacles de l'environnement. Les collégiens trouvent ainsi plus ou moins de ressources dans leur entourage (coordonnateurs, enseignants mais aussi familles) pour les engager à se

comporter en usagers de l'institution scolaire, à faire valoir leurs droits et composer leurs tactiques...quitte à accepter de courir certains risques immédiats (comme s'éloigner du domicile familial et de ses réseaux de proximité) pour accéder à une offre plus distante mais plus attractive. Les deux collèges privés, qui soit externalisent les élèves accompagnés par l'Ulis vers le médico-social (cas de Chèvrefeuille), soit les canalisent vers une offre étroite du même secteur d'enseignement (cas de Jasmin d'où provient Amélie), procèdent ici à l'envers du collège Glycine (d'où proviennent Malika et Amir), sans pour autant que les contextes socio-spatiaux soient similaires.

4.2. Résultats inattendus et/ou complémentaires

En choisissant de faire une analyse longitudinale des parcours des élèves sur trois académies et dans plusieurs établissements de profils différents, l'idée était de pouvoir mettre en lumière des singularités locales dans la mise en œuvre des politiques inclusives. Cependant le croisement de ces types de données ne nous permet pas de saisir un quelconque effet de la variable « politique académique », ce qui renforce le constat que « l'académie est moins un acteur qu'un environnement » (Giraud et Milly, 2003, p. 7). Les différences entre catégories de profils résident moins dans la composition de l'offre scolaire locale que dans la manière qu'ont les élèves de se projeter dans leur scolarité et dans le monde professionnel. Un second résultat inattendu est apparu dans la catégorisation des parcours des élèves. Nous nous attendions à ce que l'expérience de l'orientation se caractérise différemment entre lycéens et collégiens. Or, nous retrouvons les mêmes 5 catégories d'élèves « décrocheurs », « naufragés », « constructifs », « décidés » et « localistes ». Seules les proportions de chaque catégorie évoluent entre le collège et le lycée, le rapport à l'orientation des élèves devenant de plus en plus « pragmatique » en avançant dans la scolarité.

Pour comprendre les manières de vivre individuellement leurs « carrières » scolaires que décrivent nos élèves en situation de handicap interrogés dans le cadre de TrajUlis, nous avons comparé l'analyse de leurs entretiens aux résultats collectés dans d'autres recherches sociologiques portant sur des collégiens et des lycéens. Or lorsqu'ils sont en difficultés d'apprentissage, les élèves du secondaire partagent avec les élèves soutenus par un dispositif Ulis l'expérience d'une orientation disqualifiante, plus largement déterminée par le faible niveau de performance académique que par des pratiques prudentielles ou d'auto-sélection en vigueur dans les milieux populaires (Broccholichi et Sainthou, 2011). Enfin, les élèves de notre enquête ont une relation moins conflictuelle avec les enseignants et l'institution scolaire que certains collégiens qui adoptent des comportements d'affrontement avec les adultes ou que certains lycéens professionnels qui protestent contre l'ordre scolaire et la mise à l'écart du système scolaire général.

L'analyse des parcours d'une dizaine de collégiens devenus lycéens professionnels implique qu'on observe un cheminement. Or le poids des déterminants socio-scolaires sur les trajectoires des élèves accompagnés par une Ulis semble bien lourd, et l'hypothèse de décrochages est forte : ce n'est pourtant le cas que d'un seul des dix ex-collégiens ré-interrogés. Par ailleurs une seule ré-interrogation à une année de distance ne nous semblait pas suffire à rendre visibles des bifurcations majeures : mais des perturbations légères peuvent être à l'origine de réorientations importantes dans les trajectoires individuelles, comme il semble que ce soit davantage le cas pour les élèves de notre petit corpus particulièrement sensibles aux conditions matérielles de la scolarisation (rythme des

apprentissage, charge de l'emploi du temps, promiscuité et caractère plus ou moins bruyant des espaces collectifs). On s'aperçoit enfin que les mêmes facteurs (devoir quitter l'environnement immédiat pour accéder à une offre plus adaptée à ses vœux) ne produisent pas les mêmes effets : un sentiment d'émancipation pour Malika et Assma, un sentiment de vulnérabilité pour Adel. Étudier les parcours, c'est donc porter l'attention sur les processus d'individualisation et en l'occurrence, rendre compte de l'inclusion scolaire comme « expérience de vie » et de redéfinitions identitaires.

4.3. Limites de l'étude et perspectives de recherches complémentaires

L'analyse longitudinale des parcours des élèves accompagnés par une Ulis demande à être explorée plus systématiquement avec des bases de données plus importantes que ce que nous avons pu faire dans la recherche TrajUlis. En effet, l'entrée par la scolarisation en Ulis est encore peu analysée et ne permet pas à grande échelle de saisir les parcours scolaires puis professionnels des élèves accompagnés par une Ulis. Nous avons pu, avec nos données, identifier des caractéristiques du rapport à la scolarisation et l'orientation des collégiens et des lycéens. Cependant, le nombre relativement réduit d'élèves (173 élèves sur 3 académies) et les difficultés à obtenir des informations longitudinales sur les parcours scolaires ne nous a permis de proposer des analyses plus poussées que des statistiques descriptives. Une base de données plus importante permettrait notamment de tester des corrélations et peut-être de mettre en évidence un effet "politique académique" sur les parcours scolaires des élèves accompagnés par une Ulis.

Par ailleurs, l'analyse du vécu des carrières scolaires par les élèves du dispositif Ulis comparé à celui des élèves du secondaires en général gagnerait à être approfondie au-delà des éléments que nous avons pu récolter autour de la question de l'orientation. On peut se demander notamment si les comportements moins contestataires des élèves accueillis dans le dispositif Ulis à l'égard des adultes des établissements ne s'expliquent pas au moins partiellement par des relations plus personnalisées développées par les professionnels veillant à leur inclusion scolaire ? Ces comportements plus conciliants dans les relations avec les professionnels des établissements peuvent-ils être interprétés comme le résultat d'un conformisme à l'égard de la vie scolaire de la part de jeunes qui se sentent à la frontière de la scolarité ordinaire, dans un contexte social où l'accès au diplôme est devenu un signal essentiel de la normalité et de l'insertion sociale ?

Enfin une analyse des parcours qui met l'accent sur le rapport à l'école et le métier d'élève permet de commencer à nourrir la critique du « modèle linéaire général » de reproduction sociale, cher à la sociologie classique des inégalités scolaires (Abbott, 2011). Toutefois en s'arrêtant aux portes de l'école, TrajUlis passe sous silence l'environnement familial et la dynamique des relations intergénérationnelles. Or les parcours individuels ne sont pas façonnés par la seule histoire des individus, mais aussi par ceux de la génération précédente selon les normes, valeurs et pratiques de cette génération : Tristan Poullaouec (2019) y insiste à travers la méthode des « portraits de familles », en s'intéressant à la manière dont les familles populaires reportent leurs déceptions scolaires intimes sur les projections scolaires qu'elles adressent à leurs enfants. D'un point de vue épistémologique, TrajUlis invite, dans ses limites mêmes, à inscrire une recherche ultérieure qui la compléterait dans le paradigme du *life course* (Elder, 1985) en considérant l'histoire familiale autour de l'école et du handicap et la dynamique des relations à travers le temps. Car un dilemme noue ces

relations parents-enfants : dans une histoire longue des familles populaires à l'égard de l'école qui a fait muter les pratiques de résistance à la coercition de la norme scolaire vers des pratiques de reconnaissance des bienfaits du diplôme, l'injonction à l'autonomisation peut entrer en contradiction avec la compensation et l'habitude des parents à prendre la place de leur progéniture jugée incompétente, parce que vulnérable. La situation de handicap comme épreuve de socialisation – pas seulement pour le jeune notifié, mais pour sa famille proche – nécessite non seulement de s'intéresser à l'épaisseur temporelle des phénomènes (comme l'initie TrajUlis) mais aussi de se pencher sur l'imbrication entre les différentes sphères de la vie sociale dont l'école n'est qu'une partie.

Conclusion générale

« (...) un mécanisme insensible, subtil et invisible, d'autant plus puissant qu'il est porté par tous, et en même temps par personne. »
(Zask, 2015, p.16)

Les politiques d'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap sont mises en œuvre au prix d'une démocratisation sélective qui oriente massivement les élèves accompagnés par une Ulys vers la voie professionnelle, plus particulièrement vers le niveau de diplôme inférieur (le niveau 3) que constitue le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP), et plus spécifiquement encore, pour une majorité d'élèves notifiés pour un Trouble des fonctions cognitives, vers un petit nombre de CAP dont le taux d'insertion s'annonce modeste. Autrement dit : l'inclusion scolaire se traduit par un allongement de la scolarité des élèves en situation de handicap, sans que cet allongement s'accompagne pour l'instant d'une diplomation protectrice à l'égard du chômage et de la précarité juvéniles pour ceux d'entre eux qui sont accompagnés par une Ulys.

Si ce premier constat est valable du point de vue d'une statistique nationale portant sur une population juvénile sortant de formation (Génération 2017), TrajUlys apporte une contribution à l'analyse de cette régularité dans l'orientation scolaire. Certes, l'étude ne permet pas de mettre en évidence un effet académique qui rendrait visible l'impact d'orientations de politique scolaire locale. Cet effet eût-il existé, nous n'aurions pu l'observer faute d'autorisation d'accès aux statistiques administratives de deux des trois Services académiques d'information sur l'orientation... Néanmoins TrajUlys éclaire certaines des modalités qui contribuent à la fabrication scolaire de cette "inemployabilité encadrée". Pour la population Elèves composée de collégiens de 3^{ème} et de lycéens professionnels post-3^{ème}, l'Unité locale d'inclusion scolaire vise précisément à maintenir les performances scolaires en adaptant les contenus curriculaires et en aménageant les apprentissages et les supports des évaluations. Dans la mesure où elle assure l'accessibilité physique et cognitive, on ne peut attribuer cette faible capacité institutionnelle à "rendre employable" au traitement indifférencié d'équipes éducatives qui alimenterait des verdicts scolaires négatifs inévitables. En revanche, la « prophétie d'incompétence », l'assignation à des métiers-types et les pratiques limitatives par anticipation de restrictions futures sous l'influence des enseignants mais aussi des familles et des pairs (Bouchet, 2024) nourrissent à la fois des routines de sélection et des pratiques d'auto-sélection.

Nous avons d'abord appréhendé ces routines pratiques dans les discours des chefs d'établissement et des équipes éducatives, qui présupposent volontiers que l'appartenance sociale comme les troubles expliquent la difficulté scolaire, et qui ont tendance à transformer la difficulté scolaire en disposition interne (Grémion et Grémion, 2018). Comme la compétence attestée par le niveau scolaire pèse davantage sur les propositions d'orientation que le courage ou la détermination, en classe de référence de collège, les attentes de performance semblent faibles et les élèves reçoivent davantage de conseils en lien avec leur handicap, moins de conseils d'aide en lien avec les apprentissages et encore moins de conseil en orientation (Chavenon *et alii*, 2022). En lycée professionnel, les acteurs professionnels se disent régulièrement découragés par la disproportion entre l'énergie que demandent les ajustements personnalisés des parcours des élèves, les formations obtenues au regard de ce qu'ils souhaitaient, et leur insertion dans l'emploi. Aux deux niveaux d'enseignement, la manière dont les équipes des établissements scolaires mobilisent

différents leviers produit des environnements d'éducation et de formation plus ou moins « capacitants » pour les élèves accompagnés par l'Ulis. Si les Ulis de détermination ou SAS apparaissent comme des institutions d'attente participant avant tout d'une gestion des flux, certains établissements proposant davantage de soutien social aux enseignants (comme le collège Jasmin ou le lycée professionnel Tilleul) semblent plus à même de promouvoir la valeur éducative de l'accessibilité, au-delà du seul principe méritocratique qui gouverne toujours l'institution scolaire (Desombre *et alii*, 2021).

Le coordonnateur-Ulis est l'acteur-clé dont la mission indirecte consiste à problématiser ces routines, en questionnant chez ses collègues (comme chez ses élèves) la notion « d'orientation réaliste » face aux contraintes de l'offre de formation de proximité, à la norme scolaire de la performance et à la menace du stéréotype. Sa socialisation professionnelle le porte à défendre la nécessité de prendre en compte les besoins réels et non supposés des élèves, de leur apprendre à « savoir ce qu'ils veulent » et à le faire advenir. En ce sens, il incarne en quelque sorte la capacité des dispositifs inclusifs à garantir une équité dans les parcours d'orientation des élèves en situation de handicap. Les 16 coordonnateurs rencontrés montrent toutefois une forte diversité dans leurs conceptions de l'orientation, selon qu'ils donnent priorité à la diplomation, à l'inclusion sociale ou même au « confort de la ségrégation ». Leur appropriation de la prescription inclusive dépend aussi étroitement de leurs expériences de travail, fonction de la dynamique interne des établissements et des capacités d'adaptation des équipes éducatives.

Pour les élèves accompagnés par une Ulis que nous avons appréhendés par le biais d'une analyse de trajectoires sur la base de dossiers scolaires, d'une analyse de carrières fondée sur des entretiens semi-directifs, ou d'une analyse de parcours que permettent les ré-entretiens, la transition que constitue l'immédiat post-collège relève d'un triple registre. Elle est à la fois l'héritage d'une trajectoire de socialisation scolaire vécue comme une épreuve biographique sous le sceau du stigmat, d'une expérience souvent contrainte de canalisation des désirs, et d'une projection d'avenir sous contrôle. Le processus de projet comprend des phases de construction, déconstruction, co-construction et reconstruction : à partir d'une indécision vocationnelle initiale, les projections et les cursus finissent par s'articuler par des réajustements successifs, qui portent la marque des contextes locaux de scolarisation et de formation plus ou moins porteurs de sentiment capacitaire et de perception des obstacles à la carrière (Vaillant *et alii*, 2022). Pour ces élèves, le travail d'orientation est particulièrement révélateur de l'inclusion scolaire comme expérience de socialisation, d'individualisation et de redéfinitions identitaires. Il n'en reste pas moins que les enjeux biographiques de l'inclusion scolaire ne sont sans doute pas réductibles au champ scolaire – ce qu'une étude de cohorte de jeunes adultes passés par un dispositif Ulis pourrait à moyen terme nous donner finement à voir...

Bibliographie

- Abbott, A. (2011). *Time Matters. On Theory and Method*. University of Chicago Press
- Acs, M., Lhommeau, B., & Raynaud, E. (2015). *Les familles monoparentales depuis 1990. Quel contexte familial ? Quelles activités professionnelles ?*, Drees. <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/publications/dossiers-solidarite-et-sante-1998-2016/les-familles-monoparentales-depuis-1990>
- Agnoux, P. (2023). Des filles qui ne “ bougent pas ”. La production scolaire de l’attachement territorial. In C. Patrice & C. Agnès (Éds.), *Céreq Echanges*, Céreq, 19, 81-91
<https://hal.science/hal-04227297>
- Agnoux, P. (2023). La précarité, une norme imposée aux jeunes femmes des classes populaires rurales. *La nouvelle revue du travail*, 23. <https://doi.org/10.4000/nrt.14414>
- Agulhon, C. (1998). L’orientation scolaire, prescription normative et processus paradoxal. *L’orientation scolaire et professionnelle*, 27-3, 353-371.
- Albero, B. (2018). Entre prescription et appropriation : Les logiques d’action qui font dispositif. In E. Brossais & G. Lefevre (Éds.), *L’appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme des collèges: Vol. Chapitre 8* (p. 126-133). Octarès. <https://hal.science/hal-02165259>
- Albrecht, G. L., Ravaut, J.-F., & Stiker, H.-J. (2001). *L’émergence des disability studies : État des lieux et perspectives*. <https://doi.org/10.3406/sosan.2001.1535>
- Algava, E., Bloch, K., & Robert-Bobée, I. (2021). *Les familles en 2020 : 25 % de familles monoparentales, 21 % de familles nombreuses*. Insee.
<https://www.insee.fr/fr/statistiques/5422681>
- Allenbach, M., Frangieh, B., Merini, C. et Thomazet, S. (2021). Le travail collectif en situation d’intermétiers. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 92, 87-104.
- Amirpur, D., & Piérart, G. (2022). « Peut-être que mon fils aurait pu rester là-bas » – Un collage ethnographique sur l’altérisation dans les parcours scolaires « singuliers ». *Alterstice*, 10(2).
<https://doi.org/10.7202/1084911ar>
- Amsellem-Mainguy, Y. (2021). *Les filles du coin : Vivre et grandir en milieu rural*. Les Presses de Sciences Po.
- André, G. (2012). *L’orientation scolaire : Héritages sociaux et jugements professoraux* (1^{er} édition). PUF.

- Arrighi, J.-J., & Gasquet, C. (2010). Orientation et affectation : la sélection dans l'enseignement professionnel du second degré. *Formation emploi*, 109(1), 99-112.
- Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège* (1er édition). PUF.
- Ballo, J. G. (2020). Labour Market Participation for Young People with Disabilities : The Impact of Gender and Higher Education. *Work, Employment and Society*, 34(2).
<https://doi.org/10.1177/0950017019868139>
- Barrère, A. (2001). Le bosseur, le fumiste, les touristes et le forçat. *Revue CAIO de l'académie de Créteil, supplément au numéro 11*.
- Barrère, A. (2013). *École et adolescence : Une approche sociologique*. De Boeck.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : Un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>
- Barthélémy, V. (2018) « Étude de la Vie Scolaire via les pratiques du Conseiller Principal d'Éducation (CPE) lors de l'inclusion d'élèves en situation de handicap (ESH) : les prémices d'une collaboration ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 40, 129-150.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1992). *Allez, les filles!* Seuil.
- Bayet, B. (2020). *Récits de jeunes en situation de handicap : comment devenir auteur de son parcours de formation vers l'insertion professionnelle*. [Thèse de doctorat, Université Paris Nanterre, France]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02877937/document>
- Becker, H. (1984). *Social-class variations in the teacher-pupil relationship*. In A. Hargreave & P. Woods (eds.), *Classrooms and Staff Rooms : The Sociology of Teachers and Teaching*. (Open U. Press). <https://cyc-net.org/CYC-Online/cycol-0208-becker.html>
- Bélanger, N., Goastellec, G. et Verhoeven, M. (2024) Le référentiel de l'inclusion en actes : expansion et brouillage des frontières dans les organisations scolaires. *Éducation et sociétés*, 2, 52, 5-19.
- Bell, L. (2021). Climat du lycée et risque de décrochage scolaire : Le cas des élèves en orientation contrainte. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 211.
<https://doi.org/10.4000/rfp.10494>
- Bell, L., & Bernard, P.-Y. (2016). Territoires, offre de formation et expérience du décrochage scolaire : Une étude de cas. *Espaces et sociétés*, 166(3), 95-111.
<https://doi.org/10.3917/esp.166.0095>
- Bepmale, N. (2019). Vers une société plus inclusive : des Unités localisées d'inclusion scolaire à l'emploi grâce à la formation professionnelle : L'expérience « Plateforme

d'accompagnement à l'inclusion professionnelle » de l'académie de Toulouse. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 1(1), 313-329.

Bepmale, N. (2016). Évaluer et certifier les compétences professionnelles des élèves avec troubles des fonctions cognitives. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 74(2), <https://doi.org/10.3917/nras.074.0089>

Bernard, P.-Y., & Michaut, C. (2018). Décrocher, et après ? Les effets de l'expérience scolaire sur le devenir des élèves. *Formation emploi*, 144(4), 15-34. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.6470>

Bernardi, L., & Mortelmans, D. (2018). *Lone Parenthood in the Life Course*. Springer.

Blanc, A. (2006). *Le handicap ou le désordre des apparences*. Armand Colin.

Blanchard, O. (2021). *Macroeconomics*. Pearson.

Bodin, R., & Kerviche C. (2015). Inclusion et handicap : La ruse de la raison (scolaire). In M.-H. Jacques, *Les transitions scolaires : Paliers, orientations, parcours*, 391-400, Presses universitaires de Rennes.

Bonasio, R., et Veyrac, H. (dir.). (2022) *Appropriations de nouvelles prescriptions. Activités en éducation scolaire*. Octarès Éditions.

Bouchet, C. (2022). *Handicap et destinées sociales : Une enquête par méthodes mixtes* [Thèse de doctorat, Institut d'études politiques de paris - Sciences Po]. <https://theses.hal.science/tel-03637654>

Bouchet, C. (2024). Le handicap dans les orientations scolaires et professionnelles en France : entre segmentations spécifiques et inégalités imbriquées. *Revue française de pédagogie*, n° 222(1), 33-49. <https://shs-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/revue-francaise-de-pedagogie-2024-1-page-33?lang=fr>.

Boudon, R. (1979). *L'inégalité des chances : La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Colin.

Bourdieu, P. (1980). *Le capital social*. https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069

Bourdon, P., & Toullec-Théry, M. (2016). Analyse des effets du dispositif de scolarisation inclusive au lycée polyvalent Les Bourdonnières à Nantes. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 74(2). <https://doi.org/10.3917/nras.074.0181>

Bourdon, P. (2019), Continuités et ruptures dans le parcours en ULIS pro. In Le Guével G. & Limat, H. (dir), *ULIS, Unité localisée pour l'inclusion scolaire. Cahiers pédagogiques*. Hors série 51.

<https://librairie.cahiers-pedagogiques.com/hors-series/824-ulis-unite-localisee-pour-l-inclusion-scolaire.html>

Brinbaum, Y. (2019). Trajectoires scolaires des enfants d'immigrés jusqu'au baccalauréat : Rôle de l'origine et du genre—Résultats récents. *DEPP*.

Brinbaum, Y., Farges, G., & Tenret, E. (2015). Les trajectoires scolaires des élèves issus de l'immigration selon le genre et l'origine : Quelles évolutions ? *Cnesco*.

Broccolichi, S., & Sinthon, R. (2011). Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives. *Revue française de pédagogie*, 175(2), 15-38. <https://doi.org/10.4000/rfp.3017>

Brossais, E., Savournin, F., Chevallier-Rodrigues, E. (2022). Appropriation subjective d'un dispositif Ulis en collège : contribution d'une clinique des pratiques professionnelles de l'inclusion. Dans R. Bonasio et H. Veyrac (Dir.). *Appropriations de nouvelles prescriptions. Activités en éducation scolaire*. pp. 23-48. Octarès

Buisson-Fenet, H. (2017). École des filles, école des femmes : L'institution scolaire face aux parcours, normes et rôles professionnels sexués. De Boeck Supérieur, 2017.

Buisson-Fenet, H. (2025). Les coordonnateurs Ulis : un nouveau corps pour une nouvelle école ? Une lecture socio-historique de la fabrication de « l'ordinaire » scolaire du handicap. In G. Felouzis, B. Fouquet-Chauprade et S. Revaz (dir.), *Comment réformer l'école ? Les politiques éducatives au prisme de la sociologie de l'action publique*. PUR.

Buisson-Fenet, H., & Dutercq, Y. (2015). Les cadres de l'encadrement : La gouvernance intermédiaire des systèmes éducatifs en question. *Recherche & formation*, 78. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2373>

Buisson-Fenet, H., Fontanieu, V., & Marx, L. (2024). *Que sont devenus les élèves issus des dispositifs Ulis et Segpa ? Un éclairage sur deux volets de la « difficulté scolaire » à travers Génération 2017* (Numéro 26, p. 7-22). Céreq. <https://shs.hal.science/halshs-04848819>

Bureau, M.-C., & Sainsaulieu, I. (2011). *Reconfigurations de l'État social en pratique*. Presses universitaires du Septentrion.

Caille, J.-P. (2005). Les représentations des élèves du panel 1995, sept ans après leur entrée en sixième (enquête Jeunes 2002), 72, 77-99

Capdevielle, V., & Courtinat-Camps, A. (2019). Les bacheliers professionnels et l'après bac pro. Personnalisation et sens de l'orientation à l'adolescence. In Fabienne Maillard (dir.), *Le bac pro, un baccalauréat comme les autres ?* (p. 145-159). Octarès éditions. <https://hal.science/hal-04142692>

- Capdevielle, V., Courtinat-Camps, A., de Léonardis, M., Lespine, L., Savournin, F., Chevallier-Rodrigues, É., & Brossais, E. (2024). Mise en œuvre du paradigme inclusif dans deux lycées professionnels français : Organisation institutionnelle et pratiques professionnelles. *Éducation et Sociétés*, n° 52(2), 23-40. <https://doi.org/10.3917/es.052.0023>
- Capdevielle, V., Savournin, F., Brossais, E., Chevallier-Rodrigues, E., Courtinat-Camps, A., de Léonardis, M., & Lespine, L. (2022). *Sécuriser les transitions professionnelles en milieu ordinaire d'élèves de lycées professionnels en situation de handicap intellectuel et psychique. Les Ulis pro au cœur des dispositifs et des pratiques d'accompagnement*. Fondation Internationale de Recherche Appliquée sur le Handicap (FIRAH). <https://hal.science/hal-04191297>
- Capdevielle, V., Savournin, F., Courtinat-Camps, A., Chevallier-Rodrigues, E., Brossais, E., de Léonardis, M., et Lespine, L. (2024). Mise en œuvre du paradigme inclusif dans deux lycées professionnels français : organisation institutionnelle et pratiques professionnelles. *Éducation et Sociétés*, 52, 23-40. <https://doi.org/10.3917/es.052.0023>
- Caraglio, M. (2019). *Les élèves en situation de handicap* (Presses universitaires de France). Presses Universitaires de France. <https://shs.cairn.info/les-eleves-en-situation-de-handicap--9782715401082>
- Cayouette-Remblière, J. (2009). Comment choisissent les « non-choisissants » ? *Diversité*, 157, 139-145. <https://doi.org/10.3406/diver.2009.3081>
- Cayouette-Remblière, J. (2014). Les classes populaires face à l'impératif scolaire: Orienter les choix dans un contexte de scolarisation totale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 205(5). <https://doi.org/10.3917/arss.205.0058>
- Cayouette-Remblière, J. (2016). *L'école qui classe : 530 élèves du primaire au bac*. PUF.
- Cayouette-Remblière, J., & Saint-Pol, T. de. (2013). *Le sinueux chemin vers le baccalauréat : Entre redoublement, réorientation et décrochage scolaire*. <https://doi.org/10.3406/estat.2013.10011>
- Cayouette-Remblière, J., Geay, B., & Lehingue, P. (2018). *Comprendre le social dans la durée : Les études longitudinales en sciences sociales*. Presses universitaires de Rennes.
- Cervera, N., Jung-Lorient C, & Emond J. (2020). *Le diplôme et la conjoncture économique restent déterminants dans l'insertion des lycéens professionnels*. Ministère de l'Education nationale et de la jeunesse. Paris; DEPP. <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/45330/le-diplome-et-la-conjoncture-economique-restent-determinants-dans-l-insertion-des-lyceens-profession>

- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Armand Colin.
- Chauvel, S. (2014). Le chemin de l'école. Professeurs, élèves et parents face aux parcours scolaires. *Politix*, n° 108(4), 53-73. <https://doi.org/10.3917/pox.108.0053>
- Chavenon, M., Enea-Drapeau, C., & Gilles, P.-Y. (2019). *Perception sociale du handicap chez les enseignants et ses conséquences sur l'orientation des élèves à l'issue du collège*. <https://hal.science/hal-02493535>
- Chavenon, M., Enea-Drapeau, C., Arciszewski, T., & Gilles, P.-Y. (2022). Perception sociale du handicap et orientation scolaire. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 51/3, 487-511-487-511. <https://doi.org/10.4000/osp.16460>
- Chevallier-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A., & De Léonardis, M. (2016). Dix années de politique inclusive à l'école : Quel bilan ? : *Carrefours de l'éducation*, n° 42(2). <https://doi.org/10.3917/cdle.042.0215>
- Chevallier-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A., & De Léonardis, M. (2019). Modalités de scolarisation et estime de soi d'élèves en situation de handicap: *Bulletin de psychologie*, Numéro 564(6). <https://doi.org/10.3917/bupsy.564.0433>
- Clark, B. R. (1963). The "Cooling-Out" Function in Higher Education. In N. J. Smelser & W. T. Smelser (Eds.), *Personality and social systems*, John Wiley & Sons, p.229-237. <https://doi.org/10.1037/11302-021>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate : Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94(1), 95-120.
- Collet, M. (2023). *Le taux de chômage des personnes reconnues handicapées recule nettement entre 2015 et 2022*, Focus 55, Dares. <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/publication/le-taux-de-chomage-des-personnes-reconnues-handicapees-recule-nettement-entre-2015-et>
- Collet, M., & Lhommeau, B. (2022). Insertion professionnelle selon le handicap et le sexe: *Travail, genre et sociétés*, n° 48(2). <https://doi.org/10.3917/tgs.048.0035>
- Coons, K. D., & Watson, S. L. (2013). Conducting research with individuals who have intellectual disabilities: Ethical and practical 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(1).
<https://doi.org/10.3917/nras.037.0099>
- Cour des comptes. (2024). *L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap*. Cour des comptes. <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/l'inclusion-scolaire-des-eleves-en-situation-de-handicap>
- Cousin, O., & Felouzis, G. (2002). *Devenir collégien : L'entrée en classe de sixième*. EME Editions Sociales Françaises.
- CREAI Auvergne-Rhône-Alpes. (2022). *Ecole inclusive : Scolarisation des enfants en situation de handicap dans la région Auvergne-Rhône-Alpes. Rentrée scolaire 2020-2021*.
<https://www.ors-auvergne.org/veille-sante-social/ecole-inclusive-scolarisation-enfants-situation-de-handicap-region-auvergne-rhone-alpes-rentree-scolaire-2020-2021-creai-auvergne-rhone-alpes-juin-2022/>
- Cuny, G., & Bell, L. (2024). « Quand on n'a que l'amour ». Le caring dans l'enseignement professionnel ou comment convertir des dispositions sociales en titre scolaire : Le cas des élèves scolarisées en baccalauréat professionnel ASSP. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 222. <https://doi.org/10.4000/12euv>
- Darmon, M. (2016). *La socialisation—4e éd.* Armand Colin.
- de Saint-Martin, C. (2019). *La parole des élèves en situation de handicap*, PUG.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping School Culture* (3rd edition). Jossey-Bass.
- Déchaux, J.-H., & Le Pape, M.-C. (2021). *Sociologie de la famille* (3e édition). La Découverte.
- Denave, S., & Renard, F. (2019). Des corps en apprentissage. Effets de classe et de genre dans les métiers de l'automobile et de la coiffure: *Nouvelles Questions Féministes*, Vol. 38(2).
<https://doi.org/10.3917/nqf.382.0068>
- Desombre C., Delaval M. & Jury M. (2021). Influence of Social Support on Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education. *Frontiers in Psychology*, vol.12 , <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/ACL-SHS/hal-03365215v1>
- DEPP. (2024). *Repères et références statistiques 2024*. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2024-414953>

- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R. et Kunter, M. (2022). Teachers' Beliefs About Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs: a Meta-analytical Study. *Educ Psychol Revue*, 34, 2609–2660.
- Dorison, C. (2006). La place de la pédagogie dans les relations entre enseignants spécialisés et enseignants des classes ordinaires : Du tabou à la collaboration: *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 39(4). <https://doi.org/10.3917/lsdle.394.0063>
- Draelants, H., & Dumay, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires* (1er édition). PUF.
- Dubet, F. (1987). *La Galère : Jeunes en survie*. Fayard.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2004). *Qu'est-ce qu'une école juste ?* <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3099>
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *A l'école : Sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil.
- Dureau, F., & Hily, M.-A. (2009). *Les mondes de la mobilité*. Presses universitaires de Rennes.
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire : Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Presses universitaires de Rennes.
- Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. *Formation emploi*, 130(2), 13-29. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4393>
- Duru-Bellat, M. (1988). *Le Fonctionnement De L'Orientation. Genèse des inégalités sociales à l'Ecole*. Delachaux et Niestlé.
- Duru-Bellat, M., & Perretier, E. (2007). *L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée* [Rapport de recherche]. Haut conseil de l'éducation. <https://shs.hal.science/halshs-00325099>
- Ebersold S. (2019). L'accessibilité ou la solidarité reconfigurée ? *Vie sociale*, 27, p. 93-108.
- Ebersold, S. (2017). Inclusion, transition juvénile et accessibilité. In O. Rick, *Éducation inclusive : privilège ou droit*. Presses universitaires de Grenoble. 51-85
- Ebersold S. (2013). « Famille, handicap et citoyenneté : de l'injonction à la parité de participation », *Contraste*, 1 . 93-108.
- Ébersold, S. (2010). L'accès à l'enseignement supérieur des étudiants handicapés dans certains pays de l'OCDE : Enjeux et perspectives. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 50(2). <https://doi.org/10.3917/nras.050.0165>
- 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*, 23, 15-28.

- Ebersold, S. et Feuilladiéu, S. (2021). Pratiques inclusives, innovation ordinaire et l'autrement capable de l'École. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 92(6), 11-22.
<https://doi.org/10.3917/nresi.092.0011>
- Ebersold, S. et Dupont, H. (2019). Évaluation des besoins, importunité scolaire et réinvention de l'inéducable. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86(2), 65-78.
<https://doi.org/10.3917/nresi.086.0065>
- Ebersold, S., Plaisance, E. Zander, C. (2015). Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. [Rapport de recherche] Conseil national d'évaluation du système scolaire-CNESCO, Conférence de comparaisons internationales.
- Écotière, M., Pivry, S. et Scelles, R. (2016). Grandir avec un handicap : la transition adolescente. *Contraste*, 44(2), 229-251. <https://doi.org/10.3917/cont.044.0229>
- Eideliman, J.-S., & Lansade. (2022). *L'enquête handicapée ? Enquêter auprès de jeunes dits handicapés mentaux ou ayant des troubles psychiques : Entre bricolage et modestie méthodologique*. Presses universitaires de la méditerranée.
<https://journals.openedition.org/edso/22336>
- Elder, G. (Ed.). (1985). *Life course dynamics: Trajectories and transitions, 1968-1980*. Cornell University Press.
- Etchegaray, A., Bourgarel, S., Mazurek, H., & Rican, S. (2019). Géographie de la population des enfants en situation de handicap en France métropolitaine. *Santé Publique*, 31(2), 255-267.
<https://doi.org/10.3917/spub.192.0255>
- Francis, G. L., Gross, J. M. S., Magiera, L., Schmalzried, J., Monroe-Gulick, A., & Reed, S. (2018). Supporting Students With Disabilities, Families, and Professionals to Collaborate During the Transition to Adulthood. In *International Review of Research in Developmental Disabilities* (Vol. 54, p. 71-104). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.irrdd.2018.07.004>
- Galland, O. (1988). Représentations du devenir et reproduction sociale : Le cas des lycéens d'Elbeuf. *Sociologie du travail*, 3, 399-417. <https://doi.org/10.3406/sotra.1988.2414>
- Garcia, S. (2013). *À l'école des dyslexiques : Naturaliser ou combattre l'échec scolaire ?* La Découverte.
- Gasparini, R., Joly-Rissoan, O., & Dalud-Vincent, M. (2009). Variations sociales des représentations de l'autonomie dans le travail scolaire chez les collégiens et lycéens. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 168. <https://doi.org/10.4000/rfp.1791>

- Gavarini, L. (2003). L'enfant est-il un sujet ? Évolution des représentations et des savoirs. Dans D. Bass (dir.), *Mais où est donc passé l'enfant*, 49-63. Érès.
- Gilles, M., Maillard, F. & Brucy G. (dir.). (2013) *Le CAP : un diplôme du peuple : (1911-2011)*. Presses universitaires de Rennes. <https://books.openedition.org/pur/118133>
- Giraud, C. & Milly, B. (2003). *Les visages d'une académie*. [Rapport de recherche] Université Lumière Lyon 2. <https://shs.hal.science/halshs-00666391/document>
- Glasman, D., & Ouevrard, F. (2011). *La déscolarisation*. La Dispute.
- Godeau, E., Sentenac, M., Liz, D., Alfaro, P., & Ehlinger, V. (2015). Élèves handicapés ou porteurs de maladies chroniques. *Éducation & formations*, 88-89(08), 145.
<https://doi.org/10.48464/ef-88-89-08>
- Godeau, E., Sentenac, M., Liz, D., Alfaro, P., & Ehlinger, V. (s. d.). *Élèves handicapés ou porteurs de maladies chroniques*. *Éducation & formations*, 88-89 (08), 145-161.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps*. Les Editions de Minuit.
- Goudet, J.-M. (2020). La circulation des enfants au sein du champ médico-scolaire local dans un quartier populaire en France. *Lien social et Politiques*, 85.
<https://doi.org/10.7202/1073748ar>
- Goudet, J.-M. (2021). La fabrique des « troubles spécifiques des apprentissages » en quartier populaire urbain. Usages sociaux des diagnostics et analyse de leurs effets sur les trajectoires d'enfants: *Revue française des affaires sociales*.
<https://doi.org/10.3917/rfas.213.0089>
- Grégor, T. (2013). Impact d'un dispositif Ulys pro sur la représentation de soi d'un groupe d'adolescents déficients intellectuels. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63(3). <https://doi.org/10.3917/nras.063.0059>
- Gremion, F. & Gremion, L. (2018). Effet essentialisant de la vulnérabilité sociale sur la difficulté scolaire. *Revue internationale de l'éducation familiale*, n° 44, 89-108.
- Grenet, Huillery, & Souidi. (2023). *Mixité sociale au collège : Premiers résultats des expérimentations menées en France* (Note n°9). Conseil scientifique de l'Education nationale.
<https://www.ih2ef.gouv.fr/mixite-sociale-au-college-premiers-resultats-des-experimentations-menees-en-france>
- Haut Conseil de l'Education. (2008). *Bilan des résultats de l'Ecole*. Ministère de l'Education nationale. <https://www.vie-publique.fr/rapport/29933-bilan-des-resultats-de-lecole-2008-orientation-scolaire>

- Henri-Panabière, G. (2010). *Des héritiers en échec scolaire*. La Dispute.
- Herbaut, E. (2024). Mécanismes décisionnels et inégalités scolaires. Un état des lieux de la littérature anglophone. *L'Année sociologique*, n°74, p. 19-42.
- Hoareau, M. (2023). Hugrée, C. et Poullaouec, T. (2022). L'université qui vient. Un nouveau régime de sélection scolaire. Raisons d'agir. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 67. <https://doi.org/10.4000/edso.22721>
- Hughes, E. C. (1997). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Hugon, M., Joselin, L., & Toubhans, M.-P. (2021). Entre investissement personnel et coopération avec les professionnels : Ce que disent les parents de l'orientation professionnelle des adolescents et jeunes adultes en situation de « handicap rare » versus « non rare »: *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, N° 89-90, 1(1).
<https://doi.org/10.3917/nresi.089.0135>
- Ichou, M. (2013). Différences d'origine et origine des différences : Les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège. *Revue française de sociologie*, 54(1), 5-52. <https://doi.org/10.3917/rfs.541.0005>
- Ichou, M. (2018). *Les enfants d'immigrés à l'école : Inégalités scolaires du primaire à l'enseignement supérieur*. PUF.
- Ichou, M., & Oberti, M. (2014). Le rapport à l'école des familles déclarant une origine immigrée : Enquête dans quatre lycées de la banlieue populaire. *Population*, 69(4).
<https://doi.org/10.3917/popu.1404.0617>
- INSHEA (Éd.). (2013). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 2013/3 (N° 63)*.
<https://shs.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2013-3>
- Institut national des statistiques et des études économiques. (2022). *Ménages et familles. Séries longues 2018. Recensement de la population*. (Insee Résultats).
<https://www.insee.fr/fr/statistiques/3138843>
- Jacques, M.-H. (2013). Observer et accompagner les modifications identitaires chez l'adolescent avec retard mental lors de la transition élève/travailleur. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63(3), 29-42. <https://doi.org/10.3917/nras.063.0029>
- Jacques, M.-H. (2016). *Transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*. Presses universitaires de Rennes.
- Jacquot, G. B. et L. (2022). L'autre travail éducatif. Personnels non enseignants et division du travail. *La nouvelle revue du travail*, 20. <https://doi.org/10.4000/nrt.11305>

Jellab, A. (2021). Les élèves à besoins éducatifs particuliers à l'épreuve de l'égalité des chances ou ce que la « marge » pourrait faire à la « norme » : vers une inclusion réciproque au sein des EPLE ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, n°89-90, 221-239.

<https://doi.org/10.3917/nresi.089.0221>

Jellab, A. (2017a). *Enseigner et étudier en lycée professionnel aujourd'hui : Éclairage sociologique pour une pédagogie réussie*. Editions L'Harmattan.

Jellab, A. (2017b). Les voies professionnelles, entre relégation et valorisation: Que nous apprennent les parcours d'élèves ? *Administration & Éducation*, 155(3), 109-121.

<https://doi.org/10.3917/admed.155.0109>

Jellab, A. (2020). Les élèves de lycée professionnel et la forme scolaire. Quelle place pour l'enseignement des humanités dans un ordre de formation en quête de légitimité institutionnelle ? *Administration & éducation*, 167(3), 109-119.

<https://doi.org/10.3917/admed.167.0109>

Joubert, T., Seknadje-Askénazi, J. (2016). La préparation de l'insertion professionnelle et son rapport à l'insertion sociale en IMpro. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1, 253-275.

Kellerhals, J., & Montandon, C. (1991). *Les Strategies Educatives Des Familles*. Delachaux et Niestlé.

Kergoat, P. (2022). *De l'indocilité des jeunes populaires : Apprenti-e-s et élèves de lycée professionnel*. La Dispute.

Kergoat, P., Capdevielle-mougribas, V., Courtinat-Camps, A., Jarty, J. & Saccomanno, B. (2017). Filles et garçons de lycée professionnel", *éducation & formations*, -93, 7-24

Kergoat, P., et Capdevielle-Mougribas, V. (2015). Les formations par apprentissage et la production des inégalités : de l'orientation à la formation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 44(2), 135-145.

Kitzinger, J., Marková, I., Kalampalikis, N., & Orfali, B. (2004). *Qu'est-ce que les focus groups ?*

<https://doi.org/10.3406/bupsy.2004.15339>

Lahire, B. (1998a). *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*. Nathan.

Lahire, B. (1998b). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Seuil.

Lahire, B. (2008). *La Rasion scolaire. Ecole et rpatiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Presses Universitaires de Rennes.

- Laidi, L. (2020). L'inclusion face à l'élitisme scolaire : Le cas du dispositif ULIS au collège. *Cahiers de la LCD*, 11(3), Article 3. <https://doi.org/10.3917/clcd.011.0021>
- Landrier, S., & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 109. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2734>
- Laneyrie, E., & Bouchetal, T. (2022). Faire (faire) la cuisine : Parcours, transitions de carrière et identité professionnelle des enseignants de restauration. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 765794. <https://doi.org/10.4000/osp.16848>
- 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. <https://doi.org/10.4000/ree.6800>
- Lansade, G. (2017). La « vision des inclus » : Ethnographie d'un dispositif d'inclusion scolaire à destination d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux. *VST - Vie sociale et traitements*, N° 135(3). <https://doi.org/10.3917/vst.135.0016>
- Lansade, G. (2019). De la difficulté à être reconnus « capables » et « compétents » : Des adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux en quête d'autonomie. *Alter*, 13, 29-42.
- Lansade, G. (2021) . Dans les coulisses de l'inclusion scolaire. D'une inclusion sans condition à une inclusion différenciée. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, N° 89-90, vol. 2(3), 47-63. <https://doi.org/10.3917/nresi.090.0047>.
- Lansade, G. (2022). *La vision des inclus : Ethnographie d'un dispositif pour l'inclusion scolaire*. Champ social.
- Le Guével G. & Limat, H. (2019), *ULIS, Unité localisée pour l'inclusion scolaire*. *Cahiers Pédagogiques*. Hors série 51. <https://librairie.cahiers-pedagogiques.com/hors-series/824-ulis-unite-localisee-pour-l-inclusion-scolaire.html>
- Le Laidier. (2025). À 17 ans, quatre élèves sur dix en situation de handicap nés en 2001 ont passé le diplôme national du brevet (DNB). Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. <https://www.education.gouv.fr/17-ans-quatre-eleves-sur-dix-en-situation-de-handicap-nes-en-2001-ont-passe-le-diplome-national-du-5510>
- Le Laidier, S. ; Michaudon, H. & Prouchandy, P. (2016). Depuis la loi de 2005, la scolarisation des enfants en situation de handicap a très fortement progressé. *Note d'information*, n° 16.36, MENESR-DEPP

- Le Pape, M.-C., & Helfter, C. (2023). *Les familles monoparentales : Conditions de vie, vécu et action publique - Un état des savoirs*. La Documentation Française.
- Leblanc, R. (2013). Accompagner l'environnement d'accueil pour l'insertion d'un jeune déficient intellectuel en milieu ordinaire de travail. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(3), 133-144.
- Lepoutre, D. (2001). *Coeur de banlieue : Codes, rites et langages*. Odile Jacob.
- Leroyer, L. (2016). Les gestes évaluatifs des enseignants d'Ulis collège. Entre convictions et accommodements. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 74(2), Article 2. <https://doi.org/10.3917/nras.074.0041>
- Leroyer, L. et Midelet, J. (2021). Personne ressource pour l'éducation inclusive, situations de travail, positions et postures professionnelles. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, N° 92(6), 187-201. <https://doi.org/10.3917/nresi.092.0187>.
- Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in : The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126(2), 309-337. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.2.309>
- Levi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*, Plon.
- Lhuilier, D. (2005). Le « sale boulot ». *Travailler*, 14(2), 73-98. <https://doi.org/10.3917/trav.014.0073>
- Lignier, W. (2012). *La petite noblesse de l'intelligence : Une sociologie des enfants surdoués*. La Découverte.
- Lindstrom, L., Doren, B., & Miesch, J. (2011). Waging a Living : Career Development and Long-Term Employment Outcomes for Young Adults with Disabilities. *Exceptional Children*, 77(4), Article 4. <https://doi.org/10.1177/001440291107700403>
- Macaire, D. (2024). Former avec ce n'est pas seulement former en semble ! Pour une dynamique incluante de préprofessionnalisation des enseignants face aux défis des diversités. Dans J.M Perez, G. Suau et M-J Gremmo (dir.). *Education et formation aux pratiques inclusives : tensions entre reproduction et innovation*. Editions de l'Université de Lorraine, 95-98 <https://doi.org/10.62688/edul/b9782384510856/08>
- Marchal, N. (2020). Le diplôme et la conjoncture économique restent déterminants dans l'insertion des lycéens professionnels. *Note d'information DEPP n°20-02*
- Martin-Roy, S., & Julien-Gauthier, F. (2017). Accompagner les élèves ayant des incapacités intellectuelles lors de la transition de l'école à la vie active. *Initio*, 6(1).

- Masse, F. (2021). Innovations ordinaires de coordonnateurs d'Ulis école au cœur de dispositifs étayant des élèves autrement capables. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, n° 92(6), 71-86. <https://doi.org/10.3917/nresi.092.0071>
- Masse, F. et Thomazet, S. (2019) . Coordonnateur d'Ulis école : exercer dans l'école inclusive comme personne ressource. Quelles réalités ? Quelle évolution de l'identité professionnelle pour cet enseignant spécialisé ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, n° 86(2), 225-240. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0225>.
- Maubant, P. et Leclerc, C. (2008) . Chapitre 1. Le partenariat famille-école : à la recherche de l'improbable partenariat école-famille ; origines d'un malentendu. Dans Pithon, G., Asdih, C. et Larivée, S. (dir.), *Construire une communauté éducative Un partenariat famille-école-association.*, De Boeck Supérieur. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/dbu.pitho.2008.01.0023>.
- Mazouz, S. (2014). Le cadre de l'émancipation. Se conformer à l'offre d'emploi dans une mission locale. *Politix*, n° 108, 31-52. <https://doi.org/10.3917/pox.108.0031>.
- Méloni, D. (2020) . Le projet Personnalisé de Scolarisation : dire et malentendu d'un dispositif d'inclusion. *Psychologie Clinique*, n° 50(2), 60-71. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.1051/psyc/202050060>.
- Menze, L., Solga, H., & Pollak, R. (2023). Long-term scarring from institutional labelling : The risk of NEET of students from schools for learning disability in Germany. *Acta Sociologica*, 66(3). <https://doi.org/10.1177/00016993221114257>
- Merle, P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Evergreen.
- Meziani, M., & Cadet, L. (2020). Scolariser des élèves allophones en situation de handicap : Engagement institutionnel et distanciations professionnelles. *Le français aujourd'hui*, N° 208(1). <https://doi.org/10.3917/lfa.208.0137>
- Meziani, M., Toledo, R., Dupont, H., & Mayol, S. (2016). Le GÉVA Sco. Entre suivi personnalisé et harmonisation des pratiques évaluatives. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 74(2). <https://doi.org/10.3917/nras.074.0145>
- Mezza, J. (2007). La question de l'expertise dans le conseil en orientation avec les personnes handicapées1. *L'Orientacion scolaire et professionnelle*, 36/1. <https://doi.org/10.4000/osp.1328>
- Michaut, C. et Pannier, C. (2023). Les enseignants à l'épreuve des nouvelles politiques d'orientation des lycéens. *Diversit*. 202(1) <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=3796>

- Midelet, J. (2015a). Construire son projet personnel et professionnel avec le dispositif des unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS): Une exigence paradoxale. *Agora débats/jeunesses*, 71(3), 83-97. <https://doi.org/10.3917/agora.071.0083>
- Midelet, J. (2015b). Préparer la transition école - milieu professionnel : Des choix contraints pour les élèves scolarisés avec un dispositif Ulis ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 69(1). <https://doi.org/10.3917/nras.069.0131>
- Midelet, J. (2019). Les dispositifs Ulis. Enjeux d'un dispositif de transition : *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, N° 85(1). <https://doi.org/10.3917/nresi.085.0071>
- Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires : L'école à l'épreuve de la question sociale*. Presses Universitaires de France - PUF.
- Moignard, B. & Sauvadet, T. (2016). *Espaces scolaires et éducatifs*. Espaces et sociétés. Erès.
- Moquet, C. (2020). La SEGPA : Des socialisations professionnelles précoces au collège. *Formation Emploi. Revue française de sciences sociales*, 150, 55. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.8124>
- Moquet, C. (2023). " Des PE et PLP au collège : Parcours et rapport au métier d'enseignant en SEGPA ". *Conférence dans le cadre des Mercredis de la diversité*. <https://hal.science/hal-04688077>
- Morris, R., & Atkinson, C. (2018). The role of educational psychologists in supporting post-16 transition : Findings from the literature. *Educational Psychology in Practice*, 34(2). <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1411788>
- Orange, S. (2010). L'invitation au voyage ? Les Sections de Techniciens Supérieurs face à l'impératif de mobilité. *Regards Sociologiques*, n°40, 77-87.
- Orange, S. (2013). *L'autre enseignement supérieur : Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. PUF.
- Orange, S. (2018). 11. Le risque de la réduction linéaire des parcours dans les études longitudinales : Les apports du suivi d'une cohorte d'étudiants. In J. Cayouette-Remblière, B. Geay, & P. Lehingue (Éds.), *Comprendre le social dans la durée : Les études longitudinales en sciences sociales* (p. 201-213). Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.145607>
- Palheta, U. (2011). Enseignement professionnel et classes populaires : Comment s'orientent les élèves « orientés ». *Revue française de pédagogie*, 175. <https://doi.org/10.4000/rfp.3052>
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire : Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. PUF.

- Pallisera, M., Fullana, J., Puyaltó, C., & Vilà, M. (2016). Changes and challenges in the transition to adulthood : Views and experiences of young people with learning disabilities and their families. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3).
<https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1163014>
- Périer, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié : Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Presses universitaires de Rennes.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF.
- Petry-Genay, I. (2024). La parole des jeunes dans les recherches à visée inclusive : enjeux méthodologiques et éthiques en action ? *Revue internationale de communication et socialisation*, 11, 92–103.
- Petry Genay, I., & Blaya, C. (2020). Effets contextuels et organisationnels du dispositif ULIS sur le parcours de formation des jeunes en situation de handicap cognitif. *Les Cahiers d'Education & Devenir*. <https://hal.science/hal-03299922>
- Petry-Genay, I. (2017). *Les processus d'orientation des élèves en situation de handicap cognitif dans le second degré : Le dispositif ULIS dans ses dimensions socialisante et capacitante* [These de doctorat, Université Côte d'Azur]. <https://theses.fr/2017AZUR2043>
- Pinel, P., & Zafiropoulos, M. (1989). *Un siècle d'échecs scolaires, 1882-1982*. Les éditions ouvrières.
- Pirus, C. (2013). Le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième reste marqué par de fortes disparités scolaires et sociales / Claudine Pirus. *Note d'information MEN*, 1-7. DEPP.
- Piveteau, D., Acef, S., Debrabant, F.-X., Jaffre, D., & Perrin, A. (2014). *Zéro sans solutions : Le devoir collectif de permettre un parcours de vie sans rupture, pour les personnes en situation de handicap et pour leurs proches*. Ministère des affaires sociales et de la santé, 2014-06
- Plaisance, E. (2024). Les défis de l'école inclusive. Le vocabulaire change, les discriminations persistent. Dans F. Gremion, L. Gremion, C Monney et M-P Matthey, *Inclusion scolaire et inégalités : perspectives plurielles et bilan sur les défis*, HEP Béjune.
- Ployé, A. (2018). Des groupes de parole avec des adolescents bénéficiant d'une Ulis-collège : Vivre et fantasmer l'inclusion scolaire. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 82(2).
<https://doi.org/10.3917/nresi.082.0047>
- Ployé, A. et Gevrey, V.(2024). Éluider l'imaginaire professionnel des acteurs d'un collège à propos de l'inclusion scolaire. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 100, 11-21.

- Poullaouec, T. (2019) . Regrets d'école Le report des aspirations scolaires dans les familles populaires. *Sociétés contemporaines*, N° 114(2), 123-150.
<https://doi.org/10.3917/soco.114.0123>.
- Rayou, P. (2024). *L'Autonomie des élèves : Injonctions, pratiques, inégalités*. Presses universitaires de Lyon.
- Renard, F., & Orange, S. (2022). *Des femmes qui tiennent la campagne*. La Dispute.
- Rochat S. (2015). "Encourager le rêve ou confronter à la réalité ? Le dilemme des psychologues conseillers en orientation", *L'orientation scolaire et professionnelle*. 44(4)
<http://journals.openedition.org/osp/4642>
- Savournin, F., Brossais, E., Chevallier-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A., & De Léonardis, M. (2019). L'implantation d'un dispositif d'inclusion en collège : Appropriation singulière dans un cadre collectif: *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, N° 85(1).
<https://doi.org/10.3917/nresi.085.0053>
- Savournin, F., Brossais, E., De Léonardis, M., Chevallier-Rodrigues, É., & Courtinat-Camps, A. (2020). Accompagner la dynamique inclusive en milieu scolaire : De l'intérêt d'une articulation recherche-formation ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, N° 65-1(1).
<https://doi.org/10.3917/spir.651.0027>
- Savournin, F., Brossais, E., Chevallier-Rodrigues, E. (2025). Des élèves en position de dire : peut-on faire de la « recherche avec » des élèves dits en situation de handicap cognitif et psychique ? Dans F. Savournin et L. Pelletier (Dir.). *La "recherche avec", vers de nouveaux savoirs pour l'éducation et les sociétés inclusives*. Cépaduès Esperluette.
- Sotirov, A. (2024). Le droit à l'inclusion, toutes choses inégales par ailleurs, *Education et Sociétés*, 2, 52, 137-154.
- Tah, J. K. (2019). One market, two perspectives, three implications : On the development of the special education market in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4).
<https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1542228>
- Tah, J. K. (2020). Shopping for schools : Parents of students with disabilities in the education marketplace in Stockholm. *European Journal of Special Needs Education*, 35(4).
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1708641>
- Tah, J. K. (2021). *The market for whom? Consumers in need of special support in the Swedish market system of education*. Department of Special Education, Stockholm University.
- Tanguy, L. (2015). Un programme d'enseignement : apprendre l'esprit d'entreprise. *Diversité*, 180, 24-29.

- Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation-emploi : Un état des recherches en France / Ministère de la recherche et de l'enseignement supérieur, Programme mobilisateur technologie, emploi, travail*. La Documentation française.
- Ministère de l'Education nationale (2024) *Taux de pression et d'emploi pour les diplômés de la voie professionnelle*. https://data.education.gouv.fr/explore/dataset/fr-en-taux-de-pression-etdemploi/table/?disjunctive.diplome&disjunctive.type_dip_lib&disjunctive.filiere&disjunctive.specialite_lib
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires, l'école et les familles*. Presses universitaires de Lyon.
- Thomazet, S. et Merini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions Vives*, 21.
- Toullec-Théry, M. (2021a). Ingénieries didactiques coopératives et coenseignement pour contribuer à une scolarisation inclusive. *Éducation et francophonie*, 48(2).
<https://doi.org/10.7202/1075038ar>
- Toullec-Théry, M. (2021b). Un coenseignement comme réponse à une scolarisation inclusive : Vers quelles transformations de pratiques ? In *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive*. Editions SZH/CSPS. <https://hal.science/hal-04196782>
- Toullec-Théry, M., & Pineau, V. (2015). Inclusion en cours d'histoire dans une classe de 5e de collège : Une étude de cas. *Éducation et didactique*, 9(1).
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2149>
- Vaillant, S., Bonjour, E., & Sourn-Bissaoui, S. L. (2022). Indécision vocationnelle des adolescent-es et jeunes adultes avec un trouble du spectre de l'autisme : Revue de la littérature. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 51/2. <https://doi.org/10.4000/osp.16234>
- Vallet, L.-A., & Caille, J.-P. (1996). Les élèves étrangers ou issus de l'immigration. Les résultats du panel français dans une perspective comparative. *Diversité*, 104, 66-85.
<https://doi.org/10.3406/diver.1996.7056>
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*.
<https://doi.org/10.3917/puf.henri.2009.01>
- Van Zanten, A. van. (2012). *L'école de la périphérie : Scolarité et ségrégation en banlieue* (1er édition). PUF.
- Van Zanten, A. (2018). Les pratiques éducatives familiales des enseignants : Des parents comme les autres ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 203.
<https://doi.org/10.4000/rfp.8076>

- Van Zanten, A., & Marbach. (2024). Logique cumulative ou logique compensatoire ? L'encastrement des choix d'études supérieures dans les réseaux familiaux et amicaux. In P.-Y. Bernard, C. Michaut, & J. Resnik, *Les nouvelles politiques scolaires : En hommage à Yves Dutercq* (p. 125-138). Presses Universitaires de Rennes.
- Vanhée, O., Bois, G., Panabière, G.-H., Court, M., & Bertrand, J. (2013). *La fratrie comme ressource : Le rôle des aînés dans les parcours scolaires des enfants de familles nombreuses*. <https://doi.org/10.3406/caf.2013.2743>
- Velpry, L, Vidal-Naquet, P. et Eyraud, B. (2018). *Contrainte et consentement en santé mentale*. Presses universitaires de Rennes.
- Verdier É. & Doray P. (2021). La Formation Professionnelle Et Technique : D'objet Secondaire de La sociologie se L'éducation, au Rang d'objet phare des sciences sociales comparatives. *Éducation Et Sociétés*, 46, 5-19
- Vial, B. (2018). *Le non-recours des jeunes adultes à l'aide publique*. *Revue de littérature*. INJEP. <https://shs.hal.science/halshs-01779385>
- Viné Vallin, V. (2020). *Handicap cognitif et formation : Parcours d'élèves de 10 à 16 ans dans l'accès aux savoirs et à la qualification* [These de doctorat, Paris 13]. <https://theses.fr/2020PA131041>
- Weiss, M. P., & Faggella-Luby, M. (2019). Transition Services for Students with Learning Disabilities. In *Advances in Special Education* (p. 15-33). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0270-401320190000035005>
- White, S. W., Elias, R., Capriola-Hall, N. N., Smith, I. C., Conner, C. M., Asselin, S. B., Howlin, P., Getzel, E. E., & Mazefsky, C. A. (2017). Development of a College Transition and Support Program for Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(10). <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3236-8>
- Winn, S., & Hay, I. (2009). Transition from school for youths with a disability : Issues and challenges. *Disability & Society*, 24(1). <https://doi.org/10.1080/09687590802535725>
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.
- Wittorski, R. et Roquet, P. (2013). Professionnalisation et déprofessionnalisation : des liens consubstantiels. *Recherche et formation*, 72, 71-88. 10.4000/rechercheformation.2038.
- Zaffran, J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés ?* La Découverte.
- Zask, J. (2015). *Introduction à John Dewey*. La Découverte.

Zeroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue française de sociologie*, 29, 447-470.
<https://doi.org/10.2307/3321625>

Annexes

Annexe 1 - Tableau de recension des établissements scolaires enquêtés

Collèges de l'académie de Lyon			
Nom, type et année de création de l'établissement	Collège Privé Jasmin 1916	Collège Hortensia 1975	Collège Glycine 1965
Environnement	Urbain, centre-ville très favorisé Fait partie d'une cité scolaire	Urbain REP+ QPV Une des communes les plus pauvres de France	Urbain REP+ Banlieue de grande ville Isolé, dans une ZAC Difficulté de transports
Nombre d'élèves	669 élèves IPS : 149,1	500 élèves IPS : 78,1	679 élèves IPS : 71,7
Taux de réussite au DNB	100% (valeur ajoutée +1%)	77 % (VA -6%)	91% (VA +12%)
Orientations en sortie de 3e	?	54,1 % en 2e GT 25,5 % en 2e pro 14,3 % en CAP 2 % en apprentissage	71,5 % en 2e GT 20,6% en 2e pro 1,8 % en CAP
Ancienneté du dispositif / du coordonnateur	8 ans / 4 ans	6 ans au moins/ 4 ans	11 ans/11 ans
Filières particulières proposées hors ULIS		UPE2A-NSA	

Lycées de l'académie de Lyon		
Nom, type et année de création de l'établissement	Lycée polyvalent Saule LGT et LP 1937	LP Châtaignier 1983
Environnement	Bassin plutôt rural avec un petit tissu industriel	Milieu urbain non REP Faible desserte en transports en commun
Nombre d'élèves	LGT : 1178 élèves ; LP : 346 élèves IPS LGT : 114,1 / IPS LP : 85,7 IPS total : 107,7	718 élèves IPS : 77,4



Taux de réussite au Bac pro/ Taux d'accès au Bac pro	80 % (VA-4) / 68 % (VA+6)	75 % (VA+3) / 37 % (VA-11)
Ancienneté du dispositif / du coordonnateur	5 ans / 5 ans	3 ans / 3 ans
Filières particulières proposées hors Ulys	3 ^e prépa métiers	3e prépa métiers

Collèges de l'académie de Toulouse		
Nom, type et année de création de l'établissement	Collège Lavande 1973	Collège Camélia 1983
Environnement	Milieu rural enclavé, bassin industriel.	Classement REP + depuis 2021, Dispositif Cordées de la réussite, établissement labellisé égalité filles – garçons QPV depuis 2018
Nombre d'élèves	441 élèves IPS : 98,1	385 élèves IPS : 75,2
Taux de réussite au DNB	89 % au brevet (VA -5 %)	86 % au brevet (VA +9 %)
Orientations en sortie de 3e	?	51,7% en 2e GT 35,6% en 2e pro Très rares orientations en CAP ou en apprentissage (0 %-2 %)
Ancienneté du dispositif / du coordonnateur	8 ans / 8 ans	? / 2 ans
Filières particulières proposées hors Ulys		

Lycées de l'académie de Toulouse		
Nom, type et année de création de l'établissement	LP Erable 1965	LP Tilleul 1965
Environnement	Milieu rural de moyenne montagne	Grande ville, hors QPV
Nombre d'élèves	262 élèves IPS : 91,7	479 élèves IPS : 93,6



Taux de réussite au Bac pro / Taux d'accès au Bac pro	89 % (VA =) / 58 % (VA -9 %)	78 % (VA -7 %) / 54 % (VA -9 %)
Ancienneté du dispositif / du coordonnateur	10 ans / 10 ans (en réseau sur tout le département au début)	3 ans / 2 coordo (3 ans et 1 an respectivement)
Filières proposées hors ULIS		3e prépa métiers UPE2A Pôle MLDS (Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire)

Collèges de l'académie de Nantes		
Nom, type et année de création de l'établissement	Collège Clématite REP 1976	Collège privé Chèvrefeuille 1829
Environnement	Zone géographique ruro-industrielle très enclavée	Zone rurale
Nombre d'élèves	317 élèves IPS : 87,3	745 élèves IPS : 123,2
Taux de réussite au DNB	93% au brevet (VA +1%)	93% au brevet (VA -4%)
Orientations en sortie de 3e	Environ 60 % en 2 ^e GT Environ 40 % en voie professionnelle (LP ou apprentissage)	?
Ancienneté du dispositif / du coordonnateur	3 ans / 3 ans	Environ 10 ans / 9 ans
Filières particulières proposées hors ULIS		

Lycées de l'académie de Nantes		
Nom, type et année de création de l'établissement	LP Peuplier Cité scolaire avec autre LGT 1959	LP Platane 1947
Environnement	Milieu urbain, bassin industriel important	LP de centre-ville, situé en zone urbaine hors REP
Nombre d'élèves	718 élèves	412 élèves



	IPS : 85	IPS : 90,9
Taux de réussite au Bac pro / Taux d'accès au Bac pro	75 % (VA -11 %) / 55 % (VA -8 %)	88 % (VA +1 %) / 54 % (VA -8 %)
Ancienneté du dispositif / du coordonnateur	Au moins 6 ans / 2 coordo. (5 et 2 ans respectivement)	Au moins 6 ans / 2 coordo. (6 et 3 ans respectivement)
Filières particulières proposées hors ULIS	3e prépa métier Classe relais (pour jeunes en situation de décrochage). UPE2A SEGPA	

Annexe 2 - Tableau de recension des élèves enquêtés

Pseudonyme	établissement	profession père	profession mère	structure familiale	Trajectoire scolaire	Diplôme et spécialité
Amélie (revue)	Collège Jasmin	Informatique à Interpol	Cadre	Nucléaire	Non	
Matthis (revu)	Collège Jasmin	Responsable de magasin	Cadre SNCF	Nucléaire	Ulis école	
Adrien	Collège Chèvrefeuille	cadre chantier	N/A	Nucléaire	NSP	
Andy	Collège Chèvrefeuille	Ouvrier	Employé supermarché	Nucléaire	Ulis école	
Nafissa	Collège Hortensia	Grutier	N/A	Nucléaire	AESH en 5ème	
Cassandra	Collège Hortensia	N/A	N/A	Séparés	Ulis école	
Amalia	Collège Hortensia	N/A	N/A	Séparé et remis ensemble	Ulis en 5ème	
Omar	Collège Hortensia	Télétravail informatique	Sans emploi (problème de santé)	Nucléaire	Ulis école (Sessad non activé)	
Jamal	Collège Hortensia	N/A	N/A	N/A	N/A	
Baptiste	Collège Clématite	Ouvrier aéronautique	Agent de mairie	Nucléaire	Ulis école	
Gwendal	Collège Clématite	Attaché commercial	Approvisionneur	Nucléaire	Ulis collège	
Samantha	Collège Clématite	Artisan (arrêt du travail : santé)	Sans emploi	Nucléaire	Ulis école	
Etienne	Collège Clématite	Agent d'escalier	Agent de voyage	Séparés	Non	
Amir (revu)	Collège Glycine	employé : entreprise réparation matériel cinéma	Conseillère numérique	Recomposée	N/A	
Assma (revue)	Collège Glycine	Maçon	Sans activité	Nucléaire	Ulis collège	
Malika (revue)	Collège Glycine	travail	travail	nucléaire	Ulis collège (5ème)	
Iban (revu)	Collège Glycine	N/A	autoentrepreneur (livraison)	Séparés	Ulis école (CE2)	



Adel (revu)	Collège Camélia	N/A	N/A	N/A	N/A	
Sherazade (revue)	Collège Camélia	N/A	N/A	N/A	N/A	
Jordane	Collège Lavande	Employé : grande distribution	Sans emploi	Séparés (vit avec son père)	Ulis école	
Fanny	Collège Lavande	N/A	Chauffeur de taxi	Séparés	Ulis collège	
Axel (revu)	Collège Lavande	N/A	Sans emploi	Séparés	école alternative (Freinet) + Ulis collège	
Alejandro (revu)	Collège Lavande	Ouvrier	Sans emploi	Nucléaire	Ulis école	
Jalil	Lycée Saule	Travail	Travail précaire	Séparés conflictuel	Ulis collège	pas d'entretien
Eduardo	Lycée Saule	N/A	N/A	N/A	N/A	CAP PSR (production et service en restauration)
Clément	Lycée Saule	Travail dans un restaurant	Travail dans un restaurant	Divorcés (Vit avec sa mère et son beau-père)	Ulis école	CAP PSR (production et service en restauration)
Akim	Lycée Saule	Chauffeur de taxi	Cadre	Divorcé	Ulis en 3ème	CAP PSR (production et service en restauration)
Camille	Lycée Saule	Artisan	Cadre administratif	Séparés	Ulis Collège	Bac professionnel ASSP
Alexandre	Lycée Saule	Dans l'armée	Travail à Pole emploi	Nucléaire	Ulis école	CAP PSR (production et service en restauration)
Coralie	Lycée Platane	N/A	Secrétaire de gestion au rectorat	Séparés	Ulis collège	CAP commercialisation et service en hôtellerie-café-restaurant
Lucas	Lycée Platane	Travail	Travail	Nucléaire	Ulis collège	CAP cuisine
Gabriel	Lycée Platane	Conducteur de Car	Reconversion (av. aide à la personne)	Nuclaire	Ulis collège	CAP PSR (production et service en restauration)



Fatima	Lycée Peuplier	N/A	N/A	N/A	Ulis collège	CAP assistante technique en milieu familial et professionnel (ATFC)
Caroline	Lycée Peuplier	N/A	N/A	N/A	Ulis collège	CAP assistant technique en milieu familial et professionnel (ATFC)
Morgane	Lycée Peuplier	N/A	N/A	N/A	Ulis collège	CAP assistant technique en milieu familial et professionnel (ATFC)
Charlotte	Lycée Peuplier	N/A	N/A	N/A	N/A	CAP vente équipier polyvalent de commerce
Pauline	Lycée Erable	Ouvrier qualifié	Servicee particulier	Séparés	Ulis école	CAP PSR (production et service en restauration)
Lou	Lycée Erable	N/A	Personnel de service	Père décédé	Ulis depuis 6ème	Bac professionnel ASSP suite à CAP ATFC
Sophie	Lycée Erable	Agent de servie, fonction publique	N/A	Nucléaire	Ulis depuis 4ème	CAP animation enfance et personnes âgées
Abdelaziz	Lycée Chataîgner	Ouvrier qualifié	Sans emploi	Divorcés (Vit avec sa mère)	Ulis école + segpa collège	CAP logistique
Dilek	Lycée Chataîgner	N/A	Tante: aide à domicile	Vit avec sa tante (parent rester à Mayotte)	Ulis collège	CAP logistique
Tom	Lycée Chataîgner	Ouvrier qualifié	Ouvrier qualifié	Nucléaire	Uls collège	CAP transport
Fares	Lycée Charaîgner	N/A	N/A	N/A	N/A	CAP carrosserie peinture
Robin	Lycée Chataîgner	Artisan	Agent de fonction publique	Séparés (garde alternée)	Ulis école	CAP logistique
Elyes	Lycée Tilleul	N/A	N/A	N/A	Ulis collège	CAP cuisine



Karim	Lycée Tilleul	Artisan	sans emploi	Nucléaire	Ulis collège	Bac professionnel systèmes numériques
Carla	Lycée Lycée	Lycée	Lycée	Lycée	Lycée	CAP PSR (production et service en restauration)
Déborah	Lycée Tilleul	cadre	N/A	mère décédée	Ulis collège	CAP PSR (production et service en restauration)

Annexe 3 - Guide entretien chef d'établissement collègue

INFORMATIONS GENERALES

1. Pourriez-vous commencer par décrire votre parcours professionnel et votre mission actuelle dans cet établissement ? (Ancienneté dans l'académie / dans l'établissement / dans un établissement avec Ulis)
2. Quelles sont les principales caractéristiques de votre établissement et du public accueilli ? (taille, spécialités, contexte social)
3. L'établissement accueille-t-il d'autres élèves à BEP que les élèves Ulis ? (SEGPA, UPE2A ?)
4. Depuis quand le dispositif Ulis existe-t-il dans l'établissement ? Savez-vous si sa création a occasionné des difficultés ? Qu'en est-il aujourd'hui ?
5. Pourriez-vous décrire et caractériser le dispositif Ulis au sein de votre établissement ?
6. Le dispositif Ulis fait-il partie du projet d'établissement ?
7. Quels types de poursuite d'étude sont proposés aux élèves soutenus par l'Ulis ?
8. Les élèves soutenus par une Ulis sont-ils informés des différentes voies professionnelles (apprentissage / LP / écoles professionnelles / IMpro) ? Si oui, par qui et comment ?

L'ACCOMPAGNEMENT A L'ORIENTATION SCOLAIRE

9. Dans votre établissement, quels sont les temps forts de « l'accompagnement à l'orientation scolaire » ?
10. Y a-t-il des temps spécifiques au dispositif Ulis ? Si oui, pourquoi ce choix ?
11. Quel rôle jouez-vous dans votre fonction de chef d'établissement dans l'accompagnement à l'orientation ?
12. Quel rôle jouez-vous en particulier pour les élèves Ulis ? (êtes-vous présent dans les commissions Affelnet, bonus, commission médicale...)
13. Sur ce dossier de l'accompagnement à l'orientation des élèves Ulis, avez-vous des contacts particuliers avec l'IEN ASH ? Avec l'IEN-IO ? Avec l'ERSH ? (Si oui : selon quelles modalités, avec quels objectifs ?)
14. Évaluez-vous l'accompagnement à l'orientation dans votre établissement ? Et l'accompagnement à l'orientation du dispositif Ulis ? (Si oui : quels indicateurs sont définis ? Avec quel suivi, auprès de quels acteurs ?)
15. L'accompagnement à l'orientation du dispositif Ulis est-il un sujet d'échange avec les équipes éducatives ? Si oui, à quelles occasions ? Existe-t-il des réticences, des craintes, un désintérêt ?
16. Le dispositif Ulis et son accompagnement à l'orientation prennent-ils une place au sein du dialogue de pilotage avec le DASEN ? (Si oui : quels indicateurs sont alors retenus ? Par qui ? A quoi cet échange donne-t-il lieu ? [exemples d'indicateurs : nombre/part des élèves en CFA/LP, taux de réussite/échec, etc.])

17. Selon vous, dans quelle mesure les élèves d'Ulis s'approprient-ils ce qui leur est proposé lors de l'« accompagnement à l'orientation scolaire » ?
18. Selon vous, dans quelle mesure les familles des élèves d'Ulis s'approprient-elles ce qui est proposé lors de « l'accompagnement à l'orientation scolaire » ?
19. Quel rôle joue l'ESS dans « l'accompagnement à l'orientation scolaire » et à l'insertion professionnelle des élèves soutenus par le dispositif Ulis ?
20. Quel rôle joue l'orientation concertée dans « l'accompagnement à l'orientation scolaire » et à l'insertion professionnelle des élèves soutenus par le dispositif Ulis ? (rencontres individuelles PsyEN-familles-coordo autour du projet, demande de formation etc. – avant de remplir Affelnet)

PERIODES DE FORMATION EN MILIEU PROFESSIONNEL

21. Comment sont organisées les périodes de formation en milieu professionnel pour les élèves soutenus par le dispositif Ulis ? (stages de 3^e, mini-stages d'1 journée en LP/CFA etc.)
22. Bénéficient-ils d'un accompagnement particulier dans ces périodes ?

RELATIONS DE L'ETABLISSEMENT AVEC DES PARTENAIRES DANS L'ORIENTATION DES ELEVES SOUTENUS PAR L'ULIS

23. Le dispositif Ulis et son accompagnement à l'orientation donnent-ils lieu à des échanges ou des collaborations avec d'autres structures, d'autres établissements de l'Education nationale ? D'autres structures, y compris médico-sociales ? Si oui, quelles formes cela prend-il ?
24. L'établissement a-t-il des relations particulières avec des entreprises dans le cadre de cet accompagnement ? Si oui, sous quelles formes ?
25. Pensez-vous que ces relations développées par l'établissement orientent-elles les choix d'orientation professionnelle des élèves soutenus par l'Ulis ?

ATOUTS ET OBSTACLES DE L'ETABLISSEMENT

26. Que diriez-vous des obstacles et atouts dont dispose votre établissement dans « l'accompagnement à l'orientation scolaire » des élèves ESH ? Des élèves soutenus par l'Ulis ?
27. Que diriez-vous des obstacles et des atouts que rencontre votre établissement dans l'insertion sociale et professionnelle des élèves ESH ? Des élèves soutenus par l'Ulis ?

Annexe 4 - Guide entretien chef d'établissement lycée

INFORMATIONS GENERALES

1. Pourriez-vous commencer par décrire votre parcours professionnel et votre mission actuelle dans cet établissement ? (ancienneté dans l'académie / dans l'établissement / dans un établissement avec Ulis)
2. Quelles sont les principales caractéristiques de votre établissement et du public accueilli ? (taille, spécialités, contexte social, élèves BEP comme allophones ?)
3. Depuis quand le dispositif Ulis existe-t-il dans l'établissement ? Savez-vous si sa création a occasionné des difficultés ? Qu'en est-il aujourd'hui ?
4. Pourriez-vous décrire et caractériser le dispositif Ulis au sein de votre établissement ?
5. A quel niveau sont inscrits les élèves Ulis (CAP, Seconde-Première-Term Pro, Prépa Métiers ?)
6. Quel est le taux d'obtention du diplôme dans lequel les élèves soutenus par l'Ulis sont inscrits ?
7. Le dispositif Ulis fait-il partie du projet d'établissement ?
8. Les élèves soutenus par une Ils sont-ils informés des différentes voies professionnelles et des passerelles (apprentissage / LP / écoles professionnelles / IMpro) ? Si oui, par qui et comment ?
9. Quels types de poursuite d'étude sont proposés aux élèves soutenus par l'Ulis ?

L'ACCOMPAGNEMENT A L'ORIENTATION SCOLAIRE

10. Dans votre établissement, quels sont les temps forts de « l'accompagnement à l'orientation scolaire » ?
11. Y a-t-il des temps spécifiques au dispositif Ulis ? Si oui, pourquoi ce choix ?
12. Quel rôle jouez-vous dans l'accompagnement à l'orientation ?
13. Quel rôle jouez-vous en particulier pour les élèves Ulis de Prépa Métiers (à l'entrée et au moment d'Affelnet) ?
14. Quel rôle jouez-vous pour les élèves Ulis Pro : à l'entrée en 2de Pro / en cas de bifurcation (notamment vers l'apprentissage) / au moment des passages de niveau / au moment de Parcoursup ?
15. Sur ce dossier de l'accompagnement à l'orientation des élèves Ulis, avez-vous des contacts particuliers avec l'IEN ASH ? Avec l'IEN-IO ? Avec l'ERSH ? (Si oui : selon quelles modalités, avec quels objectifs ?)
16. Évaluez-vous l'accompagnement à l'orientation dans votre établissement ? Et l'accompagnement à l'orientation du dispositif Ulis ? (Si oui : quels indicateurs sont définis ? Avec quel suivi, auprès de quels acteurs ?)

17. L'accompagnement à l'orientation du dispositif Ulis est-il un sujet d'échange avec les équipes éducatives ? Si oui, à quelles occasions ? Existe-t-il des réticences, des craintes, un désintérêt ?
18. Le dispositif Ulis et son accompagnement à l'orientation prennent-ils une place au sein du dialogue de pilotage avec le DASEN ? (Si oui : quels indicateurs sont alors retenus ? Par qui ? A quoi cet échange donne-t-il lieu ?)
19. Dans quelle mesure selon vous, les élèves d'Ulis s'approprient-ils ce qui leur est proposé lors de l'« accompagnement à l'orientation scolaire » ?
20. Dans quelle mesure selon vous, les familles des élèves d'Ulis s'approprient-elles ce qui est proposé lors de « l'accompagnement à l'orientation scolaire » ?
21. Quel rôle joue l'ESS dans « l'accompagnement à l'orientation scolaire » et à l'insertion professionnelle des élèves soutenus par le dispositif Ulis ?
22. Quel rôle joue l'orientation concertée dans « l'accompagnement à l'orientation scolaire » et à l'insertion professionnelle des élèves soutenus par le dispositif Ulis ?

PERIODES DE FORMATION EN MILIEU PROFESSIONNEL

23. Comment sont organisés les stages pour les élèves soutenus par le dispositif Ulis ? (recherche, information sur le handicap de l'élève, suivi du tutorat en entreprise, contact gardé avec l'entreprise ?)
24. Bénéficient-ils d'un accompagnement particulier dans ces périodes ?

RELATIONS DE L'ETABLISSEMENT AVEC DES PARTENAIRES DANS L'ORIENTATION DES ELEVES SOUTENUS PAR L'ULIS

25. Le dispositif Ulis et son accompagnement à l'orientation donnent-ils lieu à des échanges ou des collaborations avec d'autres structures, d'autres établissements de l'Education nationale ? D'autres structures, y compris médico-sociales ?
26. Si oui, quelles formes cela prend-il ?
27. L'établissement a-t-il des relations particulières avec des entreprises dans le cadre de cet accompagnement ? Si oui, sous quelles formes ?
28. Pensez-vous que ces relations développées par l'établissement orientent les choix professionnels des élèves soutenus par l'Ulis ?

ATOUTS ET OBSTACLES DE L'ETABLISSEMENT

29. Que diriez-vous des obstacles et atouts dont dispose votre établissement dans « l'accompagnement à l'orientation scolaire » des élèves ESH ? Des élèves soutenus par l'Ulis ?
30. Que diriez-vous des obstacles et des atouts que rencontre votre établissement dans l'insertion sociale et professionnelle des élèves ESH ? Des élèves soutenus par l'Ulis

Annexe 5 - Guide entretien coordonnateur Ulis collège

INFORMATIONS GENERALES

Description de l'établissement (taille, spécialités, contexte géographique et social)

1. Dans votre établissement, les élèves soutenus par l'ULIS sont-ils inscrits au DNB, au DNB Pro, au CFG ?
2. A l'issue du collège, quels types de poursuite d'étude sont proposés aux élèves soutenus par l'ULIS ?
3. Dans votre établissement, quels sont les temps forts de l'« accompagnement à l'orientation scolaire » ? Comment les décririez-vous ?
4. A l'issue du collège, vers quelle orientation de formation se destinent les élèves soutenus par l'ULIS ?

L'ACCOMPAGNEMENT A L'ORIENTATION SCOLAIRE

5. Dans votre établissement, quels sont les professionnels les plus qualifiés pour accompagner l'orientation scolaire des élèves ? des élèves d'ULIS ?
6. Dans votre établissement, l'équipe des professeurs et le chef d'établissement sont-ils sensibles à l'« accompagnement à l'orientation scolaire » des élèves soutenus par l'ULIS ?
7. Selon vous, les équipes pédagogiques connaissent-elles et s'approprient-elles ce qui est proposé pour l'« accompagnement à l'orientation scolaire » des élèves d'ULIS ?
8. Selon vous, les élèves d'ULIS s'approprient-ils ce qui leur est proposé lors de l'« accompagnement à l'orientation scolaire » ? Sont-ils, selon vous, suffisamment informés sur les filières et les spécialités ? sur les débouchés ? Sur les conditions de travail dans les métiers associés ?
9. Selon vous, les familles des élèves d'ULIS connaissent-elles et s'approprient-elles ce qui est proposé de l'« accompagnement à l'orientation scolaire » ? Sont-elles, selon vous, suffisamment informés sur les filières et les spécialités ? sur les débouchés ? Sur les conditions de travail dans les métiers associés ?
10. Pour vous, est-ce qu'il y a des spécificités ou des attentions particulières à l'« accompagnement à l'orientation scolaire » d'un élève d'ULIS ?
11. En quoi consistent vos pratiques d'enseignant-coordonnateur dans l'accompagnement à cette orientation ?
12. Quelle place occupe l'enseignant-coordonnateur par rapport au professeur principal dans l'« accompagnement à l'orientation scolaire » ?
13. Quel rôle joue l'ESS dans l'« accompagnement à l'orientation scolaire » et à la formation professionnelle des élèves soutenus par le dispositif ULIS ?
14. Quelles sont les situations-problèmes que vous pouvez rencontrer dans l'accompagnement à l'orientation d'un élève ? Pouvez-vous donner des exemples ?

(Si besoin relancer sur : choix de filières dévalorisées, déplacement, trouble par rapport aux conditions de travail dans métier/compétences requises)

PERIODES DE FORMATION EN MILIEU PROFESSIONNEL

15. Comment sont organisées les périodes de stage en milieu professionnel pour les élèves soutenus par le dispositif ULIS ?
16. Bénéficient-ils d'un accompagnement spécifique pour la recherche de stages en milieu professionnel ? pour le stage en lui-même ?
17. Les élèves annoncent-ils à l'employeur leur situation de handicap ? Sinon qui le fait (ou pas) ?

RELATIONS DE L'ETABLISSEMENT AVEC DES PARTENAIRES DANS L'ORIENTATION DES ELEVES SOUTENUS PAR L'ULIS

18. L'établissement a-t-il des relations particulières avec certaines entreprises ? Si oui, quelles formes cela prend-il ?
19. Vous-même en tant que coordonnateur d'ULIS, avez-vous des relations particulières avec certaines entreprises ? Si oui, quelles formes cela prend-il ?
20. L'établissement a-t-il des relations particulières avec les diverses offres de formation (lycées professionnels CFA, MFR, Impro) Si oui, quelles formes cela prend-il ?
21. Pensez-vous que ces relations développées par l'établissement orientent les choix d'orientation professionnelle des élèves soutenus par l'ULIS ?

ATOUTS ET OBSTACLES DE L'ETABLISSEMENT

22. Que diriez-vous des obstacles et des atouts dont dispose votre établissement dans l'« accompagnement à l'orientation scolaire », des élèves en situation de handicap ?
23. . Est-ce différent pour les élèves soutenus par l'ULIS ?
24. Que diriez-vous des obstacles et des atouts que rencontre votre établissement dans l'insertion sociale des élèves en situation de handicap ? [insertion sociale ici : plus large que le professionnel – sociabilité, loisirs, vie sociale etc. au sein de l'établissement et dans ses liens avec extérieur]
25. Est-ce différent pour les élèves soutenus par l'ULIS ?

TALON : 26. Quelle est votre ancienneté en Ulis / dans l'établissement / dans l'académie ?

27. Quelle est votre trajectoire professionnelle ? Votre certification ? Votre âge ?

Annexe 6 - Guide entretien coordonnateur Ulis lycée professionnel

INFORMATIONS GENERALES

Description de l'établissement (taille, spécialités, contexte géographique et social)

1. Dans votre établissement, les élèves soutenus par l'ULIS sont-ils dotés d'un DNB, un DNB Pro et un CFG ? [possibilité qu'ils n'ont rien/n'ont pas été présentés]
2. Dans votre établissement, dans quelles formations sont inscrits les élèves soutenus par l'ULIS ? Quelles classes fréquentent-ils ?
3. Dans votre établissement, quels sont les temps forts de « l'accompagnement à l'orientation scolaire » ? Comment les décririez-vous ?
4. A l'issue du lycée, vers quelle orientation professionnelle se destinent les élèves soutenus par l'ULIS ?

L'ACCOMPAGNEMENT A L'ORIENTATION SCOLAIRE

5. Dans votre établissement, quels sont les professionnels les plus qualifiés pour accompagner l'orientation scolaire des élèves ? des élèves d'ULIS ?
6. Selon vous, est-ce qu'il y a des spécificités ou des attentions particulières à « l'accompagnement à l'orientation scolaire » d'un élève soutenu par l'ULIS ?
7. Selon vous, les équipes pédagogiques connaissent-elles et s'approprient-elles ce qui est proposé pour « l'accompagnement à l'orientation scolaire » des élèves d'ULIS ?
8. Selon vous, les élèves soutenus par l'ULIS s'approprient-ils ce qui leur est proposé lors de « l'accompagnement à l'orientation scolaire » ? Sont-ils, selon vous, suffisamment informés sur les filières et les spécialités que l'établissement propose ? sur les débouchés ? Sur les conditions de travail dans les métiers associés ?
9. Selon vous, les familles des élèves soutenus par l'ULIS connaissent-elles et s'approprient-elles ce qui est proposé de « l'accompagnement à l'orientation scolaire » ? Sont-ils, selon vous, suffisamment informés sur les filières et les spécialités que l'établissement propose ? sur les débouchés ? Sur les conditions de travail dans les métiers associés ?
10. En quoi consistent vos pratiques d'enseignant-coordonnateur dans l'accompagnement à cette orientation ?
11. Quelle place occupe l'enseignant-coordonnateur par rapport au professeur principal dans « l'accompagnement à l'orientation scolaire » ?
12. Quel rôle joue l'ESS dans « l'accompagnement à l'orientation scolaire » et à l'insertion professionnelle des élèves soutenus par le dispositif ULIS ?
13. Quelles sont les situations-problèmes que vous pouvez rencontrer dans l'accompagnement à l'orientation d'un élève ? Pouvez-vous donner des exemples ? (Si besoin relancer sur : choix de filières dévalorisées, déplacement, trouble par rapport aux conditions de travail dans métier/compétences requises)

PERIODES DE FORMATION EN MILIEU PROFESSIONNEL

14. Comment sont organisées les périodes de formation en milieu professionnel pour les élèves soutenus par le dispositif ULIS ?
15. Bénéficient-ils d'un accompagnement spécifique pour la recherche de stages en milieu professionnel ? pour le stage en lui-même ?
16. Les élèves annoncent-ils à l'employeur leur situation de handicap ? Sinon qui le fait il (ou pas) ?

RELATIONS DE L'ETABLISSEMENT AVEC DES PARTENAIRES DANS L'ORIENTATION DES ELEVES SOUTENUS PAR L'ULIS

17. L'établissement a-t-il des relations particulières avec certains collègues ?
18. (*Relance* : possibilité de faire des mini-stages dans le lycée pro, contact avec les coordo Ulis de ces collègues...)
19. L'établissement a-t-il des relations particulières avec certaines entreprises ? Si oui, quelles formes cela prend-il ?
20. Vous-même en tant que coordonnateur d'ULIS, avez-vous des relations particulières avec certaines entreprises ? Si oui, quelles formes cela prend-il ?
21. L'établissement a-t-il des relations particulières avec d'autres offres de formation CFA, MFR, d'autres lycées professionnels, Impro, ESAT) Si oui, quelles formes cela prend-il ?
22. Pensez-vous que ces relations développées par l'établissement influencent- les choix d'orientation professionnelle des élèves soutenus par l'ULIS ?

ATOUTS ET OBSTACLES DE L'ETABLISSEMENT

23. Que diriez-vous des obstacles et des atouts dont dispose votre établissement dans l'« accompagnement à l'orientation scolaire », des élèves en situation de handicap ?
24. Est-ce différent pour les élèves soutenus par l'ULIS ?
25. Que diriez-vous des obstacles et des atouts que rencontre votre établissement dans l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap ?
26. Est-ce différent pour les élèves soutenus par l'ULIS ?
27. Que diriez-vous des obstacles et des atouts que rencontre votre établissement dans l'insertion sociale des élèves en situation de handicap ?
28. Est-ce différent pour les élèves soutenus par l'ULIS ?

TALON : 29. Ancienneté en Ulis ? Dans l'établissement ? Dans l'académie ?

30. Trajectoire professionnelle ? Type de certification ? Âge ?

Annexe 7 - Guide entretien élève Ulis collège (collectif)

PRESENTATION

1. Est-ce que vous pouvez vous présenter (me dire quel âge vous avez, dans quelle classe vous vous trouvez) ?

SENTIMENT SUR SON PARCOURS

2. Comment ça se passe depuis que vous êtes arrivés au collège en 6ème ? Qu'est-ce qui est facile ? Qu'est-ce qui est compliqué ?

SENTIMENT SUR LE COLLEGE

3. Est-ce que vous pouvez me raconter une journée au collège ? (*distinction moments avec coordonnateur ULIS et ceux avec professeurs en classe de 3e*)
4. Selon vous, est-ce que l'ULIS c'est une aide ? Une aide à quoi ?
5. Vous diriez que vous pouvez compter sur quelles personnes au collège ? (*éventuelle relance : camarades/élèves, adultes*)

L'IDEE D'UN METIER

6. Est-ce que vous avez commencé à penser à un métier ?
7. Qu'est-ce qui fait que vous voudriez faire ce métier ?

FORMATION SOUHAITEE

8. Quel diplôme pensez-vous passer à la fin de cette année de 3ème (DNB ou DNB Pro ou CFG) ?
9. Où irez-vous (où voulez-vous aller) l'année prochaine : en lycée, en MFR, dans une autre école ? et pour quoi faire ? (Quelle formation ferez-vous (voulez-vous faire) ? vers quel diplôme ?)
10. Vous pensez que ça va être facile ou difficile ? Pourquoi ?
11. Pourquoi choix de la formation (*relance : intérêt, proximité, ULIS, etc.*)
12. Est-ce que vous avez une idée des différents métiers que l'on peut faire après avoir terminé votre formation ? (*rattacher à l'idée de métier*)

ACCOMPAGNEMENT A L'ORIENTATION

13. Comment avez-vous été informés sur les différentes formations que vous pouvez faire après la 3ème ? (*Relances : mini-stages, portes ouvertes étab/entreprises, rdv indiv/collectifs, réunions*)
14. Est-ce qu'on propose un accompagnement particulier pour vous dans votre orientation parce que vous êtes aidés par une Uli ? (Si oui, en quoi ?) Est-ce qu'on parle de votre orientation pendant l'ESS ? Si oui, pour dire quoi ?
15. Est-ce que vos familles vous ont aidés dans l'orientation ? (*Est-ce que vous parlez avec vos familles de votre orientation ? Est-ce que vos familles vous laissent choisir votre orientation tout seul ? Est-ce qu'elle vous donne son avis, un peu, beaucoup,*

pas du tout ? (Pouvez-vous donner un exemple ?)) Est-ce que ce qu'il y a d'autres personnes dont l'avis est important pour vous quand vous vous demandez quel métier vous voudriez faire plus tard ?

STAGES ET REPRESENTATIONS DU METIER

16. Avez-vous fait un (ou plusieurs) stage(s) de découverte/mini stage(s) cette année ?
Ça s'est passé comment ? *(relances : trouvé comment ? qui a fait démarches [vous/qn d'autre] ? choisi comment : métier/travail de qn qu'on connaît, métier qu'on voudrait faire.... . Si vous aviez un autre mini stage à faire, vous voudriez faire quoi ?)*

HANDICAP ET EMPLOI

17. Est-ce que vous pensez qu'il y a des métiers que vous ne pourriez pas faire ? Lesquels par exemple ?
18. Est-ce que vous pensez que cela change qqch d'être soutenu par une ULIS ?
19. Qu'est-ce qu'il faudrait mettre en place selon vous pour améliorer l'orientation des élèves ?

TALON : (à renseigner auprès du coordo)

- lieu de naissance, commune du domicile, vœux d'orientation
- situation au moment de l'enquête : en formation ? redoublant ou pas ? (intégré ULIS à quel moment ? dès primaire ?)
- quelles moyennes en français et en maths ?
- situation d'emploi père / mère ?
- trajectoire d'immigration père / mère ?
- type de ménage : parents ensemble, séparés ? Nombre de frères et sœurs ?



Annexe 8 - Guide entretien élève Ulis lycée professionnel (collectif)

Est-ce que vous pouvez vous présenter (me dire quel âge vous avez) ?

FORMATION SOUHAITEE

1. Quel diplôme préparez-vous ?
2. Est-ce que c'était votre 1^{er} choix ? oui/non – En aviez-vous envisagé d'autres ?
3. Qu'est-ce qui vous a donné envie de faire cette formation ? (*Relance : intérêt, proximité, ULIS, etc.*)
4. Est-ce que vous avez choisi cet établissement ? Pourquoi ?
5. Est-ce que vous pensez continuer à préparer ce diplôme l'année prochaine ? Est-ce que ça va être facile ou difficile ? (*Si changement : pour quelle formation ? pourquoi ? est-ce que cela va être facile ou difficile ?*)

SENTIMENT SUR SON PARCOURS

6. Comment ça se passe depuis que vous êtes arrivés au lycée en CAP/bac pro ? Qu'est-ce qui est facile ? Qu'est-ce qui est compliqué ? Et est-ce que vous vous souvenez comment c'était au collège (en comparaison) ?
7. Vous diriez que vous pouvez compter sur quelles personnes au lycée ? (*Éventuelle relance : camarades/élèves, adultes*)
8. Est-ce qu'il y a des gens avec qui vous apprenez mieux ?
9. Selon vous, est-ce que l'ULIS c'est une aide ? Une aide à quoi ?

L'IDEE D'UN METIER

10. Est-ce que vous avez une idée des différents métiers que l'on peut faire après avoir terminé votre formation ?
11. Est-ce que vous avez commencé à penser à un métier ?
12. Qu'est-ce qui fait que vous voudriez faire ce métier ?

ACCOMPAGNEMENT A L'ORIENTATION

13. Si on reparle du collège, est-ce que vous pensez avoir été assez informés sur l'orientation et les formations possibles après la 3^e ?
14. Comment avez-vous été informés sur les différentes formations que vous pouvez faire après la 3^{ème} ?
15. Par qui ? (*Relances : mini-stages, portes ouvertes étab - LP, MFR/entreprises, rdv indiv/collectifs, réunions*)
16. Est-ce qu'on vous a proposé un accompagnement particulier dans votre orientation parce que vous êtes aidés par une Ulys ? (Si oui, en quoi ?) Est-ce qu'on parle de votre orientation pendant l'ESS ? Si oui, pour dire quoi ?
17. Maintenant au lycée, est-ce que vous continuez à parler de votre orientation ? Avec qui ? (*avec le coordonnateur ULIS ? avec le professeur.e principal.e ? avec le Psy-EN ? avec le(s) prof(s) d'atelier ? avec d'autres personnes ? Est-ce qu'il y a des rendez-vous*)

individuels organisés au lycée pour que tu parles de ton orientation ? (Si oui, lesquels : réunions de présentation, d'orientation))

18. Est-ce que vos familles vous ont aidés/vous aident dans l'orientation ? *(Est-ce que vous parlez avec vos familles de votre orientation ? Est-ce que vos familles vous laissent choisir votre orientation tout seul ? Est-ce qu'elle vous donne son avis, un peu, beaucoup, pas du tout ? (Pouvez-vous donner un exemple ?))* Est-ce que ce qu'il y a d'autres personnes dont l'avis est important pour vous quand vous vous demandez quel métier vous voudriez faire plus tard ?
19. Qu'est-ce qu'il faudrait mettre en place selon vous pour améliorer l'orientation des élèves ? *(Et des élèves aidés par l'Ulis ?)*

STAGES ET REPRESENTATIONS DU METIER

20. Pouvez-vous nous parler du/des stages de cette année ? Et l'année dernière ? Ça s'est passé comment ? *(relances : trouvé comment ? qui a fait démarches, quelles démarches ont été faites [vous/qn d'autre] ? choisi comment : métier/travail de qn qu'on connaît, métier qu'on voudrait faire.... Stage a donné envie de continuer dans votre formation ?) Aussi poser questions sur éventuels mini-stages/stages de découverte l'année d'avant, en 3^e*

HANDICAP ET EMPLOI

21. Maintenant que vous avez fait des stages, comment vous vous voyez travailler ?
22. Maintenant que tu vas avoir fini ta formation, comment tu imagines que tu vas travailler ? Quand tu vas chercher du travail, où est-ce que tu aimerais travailler
23. Par rapport au métier que vous voulez faire, est-ce que l'Ulis ça vous aide ? Est-ce que vous voyez d'autres formes d'aide ?
24. Quand vous travaillerez, est-ce que vous pensez demander des aides ? *Vous pensez vous débrouiller seul.e ?*

TALON (à renseigner auprès du coordo) :

25. Lieu de naissance, commune du domicile, vœux d'orientation
26. Situation au moment de l'enquête : en formation ? redoublant ou pas ? (intégré ULIS à quel moment ?)
27. Quel niveau scolaire (matières générales / pro) ?
28. Situation d'emploi père / mère ?
29. Trajectoire d'immigration père / mère ?
30. Type de ménage : parents ensemble, séparés ? Nombre de frères et sœurs ?

Annexe 9 - Conducteur de focus-group à destination des équipes pédagogiques et éducatives de lycée professionnel

Présentation individuelle (nom/statut/discipline/ rôle dans l'orientation et l'insertion professionnelle)

- 1 - Pour vous, qu'est-ce que c'est « qu'orienter » ? Qu'est-ce que l'orientation active ? Comment définiriez-vous l'éducation à l'orientation ?
- 2 - Quelle expérience de l'orientation avez-vous avec des élèves en situation de handicap ?
- 3 - Selon-vous, comment favoriser l'orientation scolaire des élèves en situation de handicap ? Le dispositif Ulis favorise-t-il cette orientation ?
- 4 - Selon-vous, comment favoriser l'insertion professionnelle de ces élèves ? Le dispositif Ulis favorise-t-il cette orientation ?
- 5- Est-ce qu'il vous arrive de travailler de manière concertée autour de l'orientation des élèves, notamment ceux d'Ulis ? Entre quels professionnels et pour faire quoi ?
- 6 - Que diriez-vous des atouts dont dispose votre établissement dans cet accompagnement post-troisième des élèves en situation de handicap ? Et des élèves Ulis ?
- 7 - Que diriez-vous des freins et des obstacles que rencontre votre établissement dans cet accompagnement post-troisième des élèves en situation de handicap ? Et des élèves Ulis ?
- 8- Les réformes du lycée professionnel qui ont été mises en place ces dernières années ont - elle produit des effets sur l'orientation scolaire et professionnelle des élèves ?

Annexe 10 - Conducteur de focus-group à destination des équipes pédagogiques et éducatives de collège/ de lycée

Présentation individuelle (nom/statut/discipline/ rôle dans l'orientation)

1 - Pour vous, qu'est-ce que c'est « qu'orienter » ? Qu'est-ce que l'orientation active ? Comment définiriez-vous l'éducation à l'orientation ?

2 - Quelle expérience de l'orientation avez-vous avec des élèves en situation de handicap ? Avec des élèves Ulis ?

3 - Selon-vous, comment favoriser l'orientation scolaire des élèves en situation de handicap ? Et des élèves Ulis ?

4 - Selon vous, qu'est-ce qu'accompagner un élève en situation de handicap après la troisième ? Et un élève Ulis ?

5- Est-ce qu'il vous arrive de travailler de manière concertée autour de l'orientation des élèves, notamment ceux d'Ulis ? Entre quels professionnels et pour faire quoi ?

6 - Que diriez-vous des atouts dont dispose votre établissement dans cet accompagnement post-troisième des élèves en situation de handicap ? Et des élèves Ulis ?

7 - Que diriez-vous des freins et des obstacles que rencontre votre établissement dans cet accompagnement post-troisième des élèves en situation de handicap ? Et des élèves Ulis ?

8- La réforme du lycée professionnel engagée par JM Blanquer a-t-elle produit, selon vous, des effets sur l'orientation scolaire et professionnelle des élèves ? Et sur l'orientation scolaire et professionnelle des élèves Ulis ?



II. PARTIE VALORISATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

FICHE A RENSEIGNER

Publications scientifiques

Ajouter tous les liens URL des publications, si possible.

Merci de préciser quand l'article n'est pas disponible en accès ouvert, le cas échéant, joindre l'article en format PDF.

1. Liste des articles et communications écrites

- Buisson-Fenet, H., Fontanieu, V. & Marx, L. (2024). Que sont devenus les élèves issus des dispositifs ULIS et SEGPA ? Un éclairage sur deux volets de la « difficulté scolaire » à travers Génération 2017. *Cereq-Echanges*, n°26, p. 7-18.
- Buisson-Fenet, H. & Gasparini, R. (soumis) Pauvres parce qu'handicapés, handicapés parce que pauvres ? Les publics juvéniles des Ulis, entre assignation et étayage. *Revue des politiques sociales et familiales*, n°157.
- Courtinat-Camps, A., & Brossais, E. (2024). « Comprendre les trajectoires de collégiens et de lycéens accompagnés par un dispositif inclusif (Ulis) : « faire résultat(s) » à partir d'une approche pluridisciplinaire ». *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 49, p.93-97.
- Savournin, F., Brossais, E., Chevallier-Rodrigues, E. (2025). Des élèves en position de dire : peut-on faire de la « recherche avec » des élèves dits en situation de handicap cognitif et psychique ? Dans F. Savournin et L. Pelletier (Dir.). *La "recherche avec", vers de nouveaux savoirs pour l'éducation et les sociétés inclusives*. Toulouse : Cépaduès Esperluette.
- Toullec-Théry, M. (en soumission). *Etudier les trajectoires d'élèves soutenus par un dispositif ULIS : l'apport d'une approche socio-didactique*. In Formations et enseignements professionnels dans une société inclusive. Suresnes : INSEI

2. Liste des thèses démarrées, en cours et/ou soutenues en relation directe avec le projet.

3. Liste des séminaires ou colloques en rapport avec le projet financé auxquels vous avez participé et/ou que vous avez organisé durant la période concernée

- Brossais, E., Toullec-Théry, M., Chevallier-Rodrigues, E., Capdevielle, V., Courtinat-Camps, A., Savournin, F., de Léonardis, M. (2024, juin). *La fonction du coordonnateur de dispositif inclusif ULIS dans l'orientation d'élèves en France : entre repères stables du métier et invention* [communication]. Xè colloque international OPHRIS, Sherbrooke, Canada
- Buisson-Fenet H., Gasparini R. et Marx L. (2023, juillet). *Réchauffer, refroidir, canaliser. Le rôle de l'établissement dans l'orientation et la circulation scolaires post-collège des élèves accompagnés par un dispositif Ulis*

[communication]. Congrès AFS (Association Française de Sociologie), RT4, Lyon

- Buisson-Fenet H., Gasparini R. et Marx L. (2023, juin). *Entre « s’orienter » et « être orienté ». Réflexion sur l’effet-établissement et l’apport des concepts de « contexte » et de « configuration » dans la compréhension de l’orientation scolaire des collégien.nes adossé.es à une Ulis* [communication]. Symposium « Comprendre les trajectoires de collégiens et de lycéens soutenus par un dispositif inclusif (Ulis) : Comment « faire résultat(s) » à partir d’une approche pluridisciplinaire ». Colloque International EFTS (Education Formation Travail et Savoirs), Université Toulouse Jean Jaurès.
- Buisson-Fenet, H (2022, juin). *De l’atypique à la marge ? Ce que l’inclusion scolaire fait aux carrières enseignantes : le cas des coordonnateurs Ulis dans le secondaire*. Journée scientifique « Carrières atypiques et logiques d’engagement professionnel chez les enseignants ». Centre nantais de sociologie et Inspé-Nantes
- Savournin F., Courtinat-Camps A., Chevallier-Rodrigues E, Bardoll S., Capdevielle V., Brossais E., de Léonardis M. (2023, juin). Organisation du symposium « Comprendre les trajectoires de collégiens et de lycéens soutenus par un dispositif inclusif (Ulis) : Comment « faire résultat(s) » à partir d’une approche pluridisciplinaire. Colloque International EFTS (Education Formation Travail et Savoirs) », Université Toulouse Jean Jaurès
- Savournin F., Courtinat-Camps A., Chevallier-Rodrigues E, Bardoll S., Capdevielle V., Brossais E., de Léonardis M. (2023, juin), *Comment étudier les réalités du paradigme inclusif du point de vue d’élèves soutenus par un dispositif Ulis ? De l’intérêt de l’entretien collectif comme dispositif méthodologique pour comprendre leurs trajectoires* [communication] Symposium « Comprendre les trajectoires de collégiens et de lycéens soutenus par un dispositif inclusif (Ulis) : Comment « faire résultat(s) » à partir d’une approche pluridisciplinaire ». Colloque International EFTS (Education Formation Travail et Savoirs), Université Toulouse Jean Jaurès.
- Toullec-Théry, M. (2024, janvier). *De la 3ème au lycée professionnel : que disent de leur orientation les élèves avec un soutien ULIS ?* Séminaire Ghrapes, Insei
- Toullec-Théry, M. et Saunier, D. (2023, juin). *Etudier les trajectoires d’élèves soutenus par un dispositif ULIS : l’apport d’une approche socio-didactique* [communication] Symposium « Comprendre les trajectoires de collégiens et de lycéens soutenus par un dispositif inclusif (Ulis) : Comment « faire résultat(s) » à partir d’une approche pluridisciplinaire ». Colloque International EFTS (Education Formation Travail et Savoirs), Université Toulouse Jean Jaurès.

4. Liste des éventuelles missions à l’étranger effectuées dans le cadre du projet

Communications au grand public

Ajouter les liens URL et/ou joindre le fichier en annexe, si possible