



Parcours scolaire et scolarisation

Ruptures et continuités dans le cas des Ulis en lycée professionnel.

RÉSUMÉ

Le parcours scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers est généralement fait de multiples aléas liés aux orientations scolaires, aux décisions des commissions d'orientation, aux manques de places dans certains dispositifs, à la diversité des intervenants sur le temps de classe (professeurs, AESH, éducateurs, psychologues, ...) pour justement répondre à leurs besoins. Ainsi la scolarité s'en trouve perturbée tant dans les ruptures que cela occasionne en terme de poursuite de la scolarité que dans les enjeux des apprentissages, avec des perspectives temporelles incertaines. Les dispositifs d'appui à la scolarisation dédiés à ce public s'articulent alors et se complètent de façon à maintenir un parcours scolaire avec et malgré les situations de rupture. Dans les dispositifs Ulis des lycées professionnels, l'enjeu est de taille puisqu'il s'agit de préparer un projet professionnel, de former les élèves pour obtenir une certification, un diplôme en vue de s'inscrire dans le monde du travail. Qu'en est-il alors du morcellement du parcours ? Quels sont les effets sur la scolarité et les apprentissages ?

Patrice BOURDON
Maître de conférences,
Université de Nantes, CREN
EA 2661

MOTS CLÉS :

besoin éducatif particulier, école inclusive, ULIS, lycée professionnel, parcours, ruptures et morcellements de parcours

INTRODUCTION

La façon dont les élèves se construisaient avec et dans l'École était en partie liée à la façon dont leur parcours se déroule.

Un certain nombre de travaux de recherche attestent d'une organisation assez morcelée de la scolarité des élèves à besoins éducatifs particuliers, qu'il s'agisse des dispositifs Ulis, des aides pédagogiques au sein des RASED¹, des aides médico-psycho-pédagogiques en CMPP² ou d'autres dispositifs au sein même de la

classe avec les AESH³. Ainsi, Lansade (2015) souligne par exemple, que « l'alternance entre classe d'inclusion et Ulis, propre à chaque élève, s'organise entre des temps de regroupement au sein de l'Ulis et des temps d'inclusion dans la classe correspondant à leur « choix » professionnel. L'emploi du temps est ainsi partagé entre les temps d'ateliers, les savoirs associés (cours théoriques en lien avec la pratique professionnelle), les enseignements généraux et les temps de regroupement au sein de l'ULIS. A cela viennent s'ajouter, sur le temps scolaire, des prises en charge rééducative et/ou thérapeutique » (Lansade, 2015, p101). Toullec-Théry (2012) montre ainsi que les aides apportées par les AVS⁴ (AESH aujourd'hui) dans les classes se concrétisent souvent par la mise en place d'un système où l'enseignant gère les élèves « ordinaires » pendant que l'AESH s'occupe plus particulièrement de l'élève en situation de handicap, produisant ainsi une exclusion pédaogo-didactique de l'intérieur. Ainsi précise-t-elle, « les professeurs ont une grande confiance dans les AVS et de ce fait leur délèguent une grande part des responsabilités ». Par ailleurs, Toullec-Théry & Pineau, (2015) soulignent la façon dont le temps didactique se déroule inégalement entre les élèves ordinaires et ceux présentant un handicap car « dans [sa] conception de l'enseignement, P. [le professeur] est aux prises avec un dilemme : il faudrait, pour que le temps didactique avance vite (et répondre ainsi à sa préoccupation d'honorer l'ensemble du pro-

gramme), interroger les élèves chronogènes, « bons » et « conformes » (Schubauer-Leoni, 1988), qui s'inscrivent naturellement dans le contrat, tout en insérant (quand même) les autres dont les élèves en situation de handicap, pourtant pauvres en « capital d'adéquation (Sensevy, 1998) » (Ibid.). Dans les contextes de co-enseignement où deux professeurs travaillent ensemble dans une classe, il est courant de voir le partage du groupe, l'un prenant ceux les plus en difficultés à certains moments quand l'autre s'occupe du reste de la classe (Toullec-Théry, 2017 ou Tremblay, 2015). Comme ce ne sont souvent ni les mêmes élèves qui composent le groupe, ni les mêmes disciplines qui sont enseignées, alors les transitions de situation et contexte d'apprentissages sont nombreuses.

Nous avons montré que la façon dont les élèves se construisaient avec et dans l'École était en partie liée à la façon dont leur parcours se déroulait (Bourdon, 2016 ; Bourdon & Toullec-Théry, 2017). Jacques (2016) s'intéresse aux transitions en contexte scolaire définies, dans leur compréhension la plus simple, comme « une interaction entre un individu et un contexte », avec les aléas qu'elles comportent chez les élèves les plus en difficulté ou en situation de handicap car elles ne sont généralement pas anticipées, comme pour la plupart des élèves. Elles font l'objet d'un certain nombre d'imprévus liés « aux micro-situations cumulatives [qui] peuvent alors s'agréger pour produire de fortes irréversibilités » (Ibid.). C'est ainsi le cas pour bon nombre d'orientations en Ulis ou de propositions de dispositif d'aides et de soutien, sans oublier les multiples prises en charge individuelles, les diverses réorientations au cours de la scolarité, les « inclusions⁵ » dans telle ou telle classe. C'est alors une accumulation de diverses organisations à plus ou moins longs termes qui caractérisent la scolarité de ce public.

Dans cet article, nous souhaitons interroger le parcours scolaire des élèves⁶, notamment dans le temps

1. Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficultés.

2. Centre médico-psycho-pédagogique.

3. Accompagnant des élèves en situation de handicap.

4. Accompagnant(e) d'élèves en situation de handicap.

5. Ici volontairement utilisé comme souvent chez les enseignants pour indiquer qu'un élève « va » quelques matinées ou heures par semaine dans une autre classe régulière et quitte le dispositif spécialisé.

6. Notamment comment il est perçu par les coordonnateurs.trice.s Ulis pro que nous avons enquêtés.

effectif de l'École et en comprendre ainsi les transitions : qu'est-ce qui fait ruptures et continuités dans la scolarité des élèves à besoins éducatifs particuliers ? Pour prendre en compte leurs besoins spécifiques, les élèves en situation de handicap sont contraints à des parcours scolaires atypiques, faits d'orientations, de réorientations, parfois de ruptures scolaires, de scolarisation à temps partiel, de séjours en centre de rééducation. Ainsi, comme nous l'avons montré (Bourdon, 2018), les élèves à besoins éducatifs particuliers vivent régulièrement des activités hors du champ pédagogique (temps d'hospitalisation, de convalescence en centre de rééducation, de prise en charge individuelle ... selon les situations). Par nature, ils éprouvent de nombreuses transitions, parfois inattendues, d'autres fois anticipées. Dans le micro contexte de la classe ou de l'établissement scolaire, les élèves sont affectés en Ulis, inscrits dans une classe de référence, mais parfois scolarisés sur deux ou trois classes pour répondre autant à une organisation qu'à leurs besoins particuliers. En effet, les élèves

Dans le dispositif Ulis, la transition peu ou pas anticipée les confronte à des ruptures d'activités et un défaut d'anticipation, de représentation.

d'Ulis pro sont, par exemple, confrontés à des transitions anticipées, c'est le cas des emplois du temps, des rendez-vous paramédicaux ou psychologiques organisés de façon hebdomadaire, mais les difficultés de repérage spatio-temporel de cette population présentant des troubles cognitifs, les amènent à découvrir parfois dans l'ici et maintenant l'activité suivante. Qu'il s'agisse d'un enseignement en classe régulière ou dans le dispositif Ulis, la transition peu ou pas anticipée les confronte à des ruptures d'activités et un défaut d'anticipation, de représentation.

Cette contribution se focalise donc sur les transitions liées à la scolarisation des adolescents à besoins éducatifs particuliers scolarisés en lycée professionnel bénéficiant de l'appui d'un dispositif Ulis, vues sous le prisme des effets sur leurs parcours

et sur leurs manières d'être élève. La scolarisation des élèves porteurs de handicaps est inscrite dans des contextes socio-historiques évolutifs. Ainsi, l'« intégration scolaire », assujettie au volontariat des enseignants des classes ordinaires, devient « inclusion scolaire » où l'obligation de scolarisation pour tous est inscrite dans la loi de 2005. Si l'on parle d'inclusion à l'école ou d'éducation inclusive, nous observons toutefois comme plusieurs contributions de cette revue l'analysent, des enseignants, des parents, des éducateurs qui signalent que l'élève « va en inclusion » de telle à telle heure.

Pourtant, selon Plaisance, « La notion d'école inclusive repose en premier lieu sur un principe éthique : celui du droit pour tout enfant, quel qu'il soit, à fréquenter l'école ordinaire. Elle s'oppose à l'exclusion ou à la mise à l'écart de certaines catégories d'enfants, en fonction de leurs caractéristiques. Elle se distingue aussi de l'intégration dans le sens où il ne s'agit pas d'accepter à l'école, ou d'y réintégrer, des enfants considérés au départ comme nécessitant une éducation séparée, en raison de différences ou de particularités [...]. L'éducation inclusive, au contraire, est une position radicale demandant que les écoles se transforment elles-mêmes en communautés scolaires où tous les apprenants sont accueillis sur la base d'un droit égal » (Plaisance, 2007). S'agit-il d'une procédure, au sens de la mise en œuvre d'une organisation dans un dispositif ? Cette expression naît-elle du changement momentané de professeur, ou d'espace classe, par exemple entre l'Ulis et la classe de référence. De quoi parle-t-on ? D'un processus long et profond ? D'une procédure au sein d'un dispositif ?

Alors s'intéresser aux transitions en contexte scolaire et au parcours des élèves permet à mon sens de mieux s'inscrire dans la scolarisation au-delà des processus inclusifs.

DE L'INTÉGRATION À L'INCLUSION : DANS QUELLE MESURE LE BESOIN PARTICULIER PROVOQUE-T-IL UN MORCELLEMENT DES PARCOURS ?

La scolarisation inclusive, même si elle est au cœur des textes institutionnels, serait donc un concept difficile à définir, à manier, pas seulement dans le lexique scolaire ou dans les textes législatifs cadrant la scolarisation en France, mais aussi dans les faits, au quotidien des classes, dans les pratiques enseignantes. La substitution du mot « intégration » par « inclusion » au début des années 2000, peut laisser penser qu'il s'agit d'une échelle de valeurs en temps de scolarisation supplémentaire en classe ordinaire. Ainsi une confusion s'opère entre une procédure de scolarisation, lorsque les enseignants disent à propos d'un élève « il est en inclusion de 9h à 12h, en CM 2 » et un processus long et complexe de participation citoyenne et de vie en société, dont l'inclusion scolaire participe. Confronter alors la question de la scolarisation inclusive à celle de parcours de scolarisation semble pertinente à regarder, d'un point de vue historique. Roca (1992) et de Simon (1988) montrent que, jusqu'au début des années 1980, les enfants et adolescents handicapés étaient le plus souvent placés en institution spécialisée, leur seul parcours se bornant généralement à y entrer et à en sortir, après une assez longue période, souvent en internat, et une scolarité interne dans le meilleur des cas. Il s'agissait donc d'un parcours continu, en dehors de la scolarité régulière de tous, avec pour points de repère, l'entrée et la sortie de l'institution : une continuité sans transitions externes a priori. Ce parcours spécialisé plutôt linéaire s'inscrivait pourtant, pour certains, aussi dans des transitions : après un début de scolarité en milieu ordinaire, l'orientation dans un établissement spécialisé procédait d'un changement plus ou moins choisi. Murray Parkes (1971) définit les transitions comme « des changements d'ordre majeur dans l'espace de vie, qui ont des effets

durables, qui se produisent dans un espace de temps relativement court et qui affectent de manière déterminante la représentation du monde ». Schlossberg (2005) précise que ces transitions correspondent à « tout événement ou manque d'un événement attendu qui a pour conséquence de transformer les relations, les routines, les croyances et les rôles. »

Quelles sont alors les configurations de scolarité qui contribuent à construire un parcours scolaire dont les étapes ne génèrent pas des effets fortement différenciateurs, selon les populations scolaires, même si des paliers sont balisés par du commun à tous les élèves :

- âge d'entrée à l'école maternelle, au primaire ;
- âge du passage au collège ou au lycée ;
- choix d'orientations ;
- inscription dans une classe quel que soit le niveau de scolarisation.

Les transitions en contexte scolaire sont de plusieurs natures (Jacques, 2016), elles peuvent être anticipées, imprévues, choisies, subies, vécues ou non, selon les marqueurs d'objectifs identifiés par les élèves et leur famille. On peut ainsi identifier des transitions d'ordre structurel liées au passage d'une classe à une autre, des paliers à un autre, d'une orientation à une autre. Ces transitions sont généralement anticipées et dans l'ordre naturel de l'évolution de la scolarité liée d'une part à l'âge, d'autre part aux résultats scolaires. Il existe toutefois, dans ce cadre, des « transitions d'orientation [qui] nécessitent une décision de la part des élèves et de leurs familles [qui] sont assujetties à une injonction institutionnelle (vers une filière, des options, un établissement) » (Ibid. p 12). Il existe également, et c'est souvent le cas chez les élèves en situation de handicap, « des transitions essuyées suite à des aléas de parcours ; soit parce qu'ils vont à l'encontre des parcours ordinaires (les structures spécialisées liées au handicap), soit parce qu'elles font suite à une décision institutionnelle (refus d'orienter vers tel cursus

en raison d'un niveau scolaire insuffisant, le manque de place) (Ibid).

On peut aussi identifier des ruptures qui s'opèrent à l'intérieur même de l'École lorsque les élèves à besoins particuliers vivent des organisations quotidiennes variées :

- arrivée en taxi avant ou après l'heure de la classe (et non en bus scolaire, seul.e ou accompagné.e des parents comme d'autres) ;

- sorties de la classe pour des aides pédagogiques (RASED par exemple) ou externes (orthophonie, CMP ou CMPP⁷..) ;

- entrées et sorties des dispositifs Ulis pour rejoindre une classe ordinaire de l'établissement au cours de la journée (ou l'inverse) ;

- interruption de certains apprentissages pour changer « d'enseignant » pendant que les autres élèves poursuivent le travail (il arrive fréquemment que les professeurs titulaires de la classe ou du dispositif confient certaines tâches d'apprentissages ou d'enseignement aux AESH).

Les prises en charge rééducatives ou de soins viennent s'insérer dans l'emploi du temps des élèves qui bénéficient généralement déjà d'une organisation des cours faite de multiples intervenants (professeur-coordonnateur Ulis, AESH, professeur du lycée – généraux et professionnels ...). Ce qui préside pourtant à l'organisation de ces aides externes, ne relève pas de l'emploi du temps des élèves, mais plutôt de celui des professionnels qui arrivent de-ci, de-là pour leur activité, quelle qu'elle soit. La continuité de l'apprentissage, le lien entre les différentes instances d'enseignement (une journée d'atelier en lycée professionnel par exemple) sont interrompus par des prises en charge ponctuelles dans la journée, dans la semaine par des professionnels différents, par des regroupements au sein du dispositif Ulis quelquefois.

Comment, lors des étapes qui jalonnent la scolarité des élèves en situation de handicap, l'institution scolaire façonne-t-elle les journées au lycée ? Quelles commissions d'orientation, quelles instances statutaires

agissent sur le parcours, alors que ce n'est pas le cas pour les autres élèves sans handicaps avérés ? Ces questions ne seront pas toutes explicitement traitées dans cet article mais il est important de les poser pour comprendre l'environnement et le contexte dans lequel les enseignants et les élèves s'inscrivent dans l'école⁸. En l'occurrence, dans quelle mesure ces étapes fractionnent le parcours de scolarisation, notamment pour celles qui relèvent de la catégorie des transitions subies puisque très souvent, c'est la confrontation à l'école régulière qui amène une prise de conscience et une demande de reconnaissance du handicap ?

Nous faisons alors l'hypothèse que, plus que tout autre élève, ceux à besoins éducatifs particuliers, notamment en Ulis pro, vivent des transitions en contexte scolaire qui contraignent la continuité des apprentissages et plus généralement leur parcours scolaire. Dans le sillage de Lansade, leur scolarisation relèverait alors plus d'une présence physique et sociale qu'épistémique (Lansade, 2015).

En effet, un des paradoxes de la scolarisation des élèves en situation de handicap, nous l'avons vu précédemment, serait lié à la prise en compte des besoins éducatifs particuliers. Elle produit en effet une variété d'adaptions, des micro-situations pédagogique-didactiques, des interventions courantes de professeurs différents, voire même de différents corps de métier, dans un même espace d'apprentissage : l'École. Anne Gombert précise ce que sont ces adaptations. « Élaborées spécifiquement pour un élève, ces adaptations conduisent bien à mettre en œuvre une individualisation, mais elles peuvent prendre un caractère plus ou moins individualisant selon le degré d'éloignement des objectifs d'apprentissage de l'élève par rapport à ceux du groupe classe. Ainsi, parvenir à ne plus opposer différenciation/ individualisation/ adaptation, mais envisager plutôt le continuum qui les lie, amène à repérer la complexité de la conception de

7. RASED : réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficultés ; CMP : centre médico-psychologique ; CMPP : centre médico-psychopédagogique.

8. Nous invitons les lecteurs à se référer à la Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation N° 63 – 2013/3 coordonné par Marie Héléne Jacques, Jacques Bouchand et Hervé Benoit (<https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2013-3.htm>) et notamment l'article de Thierry Grégor (2013). Impact d'un dispositif Ulis pro sur la représentation de soi d'un groupe d'adolescents déficients intellectuels. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 63(3), 59-68. doi:10.3917/nras.063.0059.

l'adaptation des enseignements en contexte de classe ordinaire (Gombert et al., 2017). Même si Gombert considère les adaptations comme un continuum, il y a pourtant un risque de rupture selon le sens perçu de celles-ci par les élèves.

Mérini et Thomazet (2014) ont montré que ces élèves naviguent entre de multiples dispositifs d'aides ou de soutien pour répondre à ce qui est identifié comme des besoins éducatifs particuliers. Une grande prudence est de mise pour éviter l'inconfort du morcellement et plus de co-organisations, collaborations entre les professionnels. Ainsi précisent-ils « la mise en place des projets ou des parcours, si l'on se contente de changer les termes, peut conduire à penser le travail collectif comme juxtapositif ou mieux comme articulé, la où, en fait, il devrait être réticulé. Travailler ensemble c'est de notre point de vue, coagir et codécider dans un espace professionnel ancré dans des réseaux. Pour ne donner qu'un exemple, nous pouvons partir de la situation, on ne peut plus courante, d'un jeune qui, en plus de l'école, a besoin d'orthophonie, d'aide psychologique, d'accompagnement éducatif. Ces besoins multiples, médicaux, éducatifs et scolaires nécessitent à la fois plus d'École que les autres enfants, mais aussi plus de soins, plus d'accompagnement. Traditionnellement, les rencontres pluridisciplinaires sont l'occasion pour chaque professionnel d'opérer les renoncements face à des journées qui ne sont pas extensibles. Au final, ces jeunes qui ont besoin de plus... ont moins, du fait de la juxtaposition des activités des différents professionnels. ». Ainsi les élèves accompagnés par un dispositif Ulis sont régulièrement confrontés à des entrées/sorties de classe soit pour rejoindre le dispositif, soit pour une séance avec un psychologue ou un rééducateur pour retrouver la classe à l'issue. Le temps pédagogique s'est alors poursuivi en leur absence, les enseignants laissant pour la plupart du temps le soin aux élèves de s'y inscrire à nouveau à leur retour sans ac-

compagnement spécifique au-delà de quelques mots pour dire où les autres élèves sont arrivés.

QU'EN EST-IL DU PARCOURS SCOLAIRE ET DES TRANSITIONS CHEZ LES ÉLÈVES D'ULIS PRO ?

De façon à mieux développer cette réflexion, j'ai souhaité m'appuyer sur un dispositif appelé Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire de lycée professionnel (Ulis pro). Ces dispositifs (et non classes) ont été créés en 2001⁹ sous une première appellation d'UPI (Unité pédagogique d'intégration) puis régulièrement modifiés dans la législation pour être conçus aujourd'hui comme un pivot de la scolarisation en milieu ordinaire en vue d'une formation professionnelle. Il existe des Ulis Ecole (1er degré), des Ulis collège et des Ulis lycée (2nd degré). Les élèves, qui sont généralement affectés en Ulis pro, bénéficient d'une année dite de « sas » ou de détermination (au moins jusqu'en 2019), essentiellement sous forme d'un espace classe plus ou moins fermé, comme souvent dans la scolarité primaire, avec quelques incursions en classes ordinaires (notamment en atelier). Cette année doit permettre à l'issue de choisir une section de CAP dans laquelle l'élève va s'inscrire et se former vers une diplomation. Les deux années suivantes s'effectuent dans une classe ordinaire (section de CAP selon le choix de l'élève généralement) avec quelques incursions hebdomadaires, soit en petits groupes, soit en collectif avec le coordonnateur du dispositif Ulis, dans un local attribué à cet effet.

J'ai donc réalisé une enquête pour laquelle l'ensemble des coordonnateurs d'Ulis pro publiques et privées de l'académie de Nantes ont été sollicités à travers un questionnaire comportant majoritairement des questions fermées, concluant toutefois sur une question ouverte en fin d'enquête. Les résultats ci-après représentent 13 retours de questionnaire sur 35 coordonnateurs contactés, soit

9. 1995 pour les UPI collèges étendue aux lycées en 2001 ; les Ulis quant à elles ont été instaurées en 2010 succédant ainsi aux UPI.

37 %. Le nombre d'élèves accompagnés dans les dispositifs de l'enquête est de 56 élèves en année de détermination et 132 élèves en CAP, soit 188 élèves au total auxquels les coordonnateur.trice.s font référence pour répondre.

Des transitions multiples liées à la spécificité de l'accompagnement (contexte) des élèves à BEP

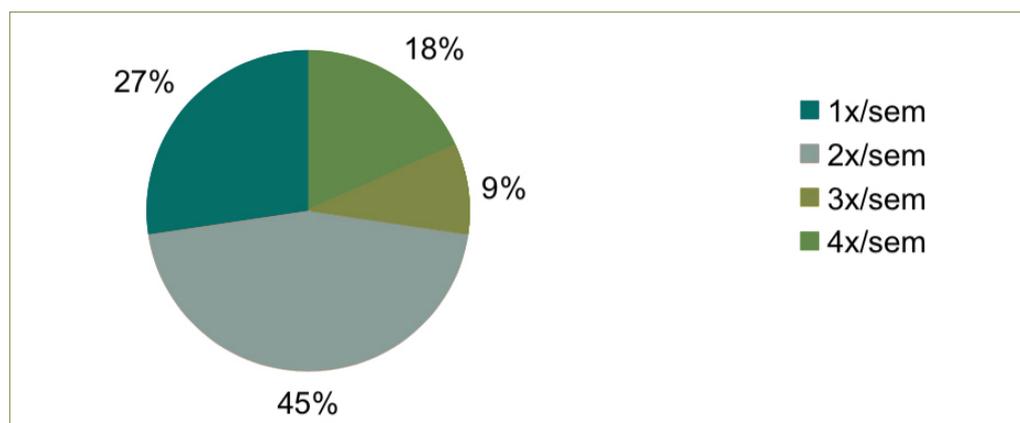
Une première analyse des résultats porte sur la répartition des élèves dans leurs différents espaces d'apprentissage - les classes ordinaires et les sections de CAP lors de la scolarisation en classe ordinaire. Ainsi les 56 élèves d'année de détermination indirectement concernés dans l'enquête sont répartis sur 24 sections (métiers différents) de CAP pour 34 classes. Ils ont en moyenne 4 à 5 séances d'une heure ½ hebdomadaire de scolarité en classe « ordinaire » de CAP, principalement en atelier, pour environ 17 heures au sein du dispositif Ulis. Un peu plus de la moitié d'entre eux, 30 exactement, bénéficie d'un accompagnement par un.e AESH (53,6 %) et 12 (21,4 %) de l'accompagnement du coordonnateur(trice) lors des temps de scolarisation en classe « ordinaire » de CAP. Les AESH ne sont pas toujours affecté.e.s auprès d'un seul élève mais interviennent de façon collective pour plusieurs d'entre eux. Si l'année de détermination a pour objectif la construction du par-

cours professionnel et l'orientation future en section CAP avec le choix d'une filière, l'enquête montre que les coordonnateur.trice.s, interagissent avec de nombreux partenaires. En plus des intervenants extérieurs (SESSAD¹⁰ ..), ce sont entre 4 et 36 professeurs différents avec lesquels ils travaillent (moyenne d'environ 12 professeurs/coordonnateur.trice). Le nombre de sections (filières CAP) varie de 2 à 6 classes différentes. Ces élèves découvrent donc, plusieurs fois dans l'année, des nouveaux lieux, disciplines et personnes, au gré des stages en entreprise, des immersions en atelier de façon à construire une orientation, avec l'aide de leur famille et du coordonnateur.trice Ulis.

Dans ce questionnaire, 132 élèves (70,2 % des dispositifs concernés par l'enquête) sont scolarisés en section CAP, dans une classe définie. Il s'agit donc de leur classe, au même titre que tous les lycéens. Parmi ces 132 élèves, 27,2 % se retrouvent toutefois 1 fois par semaine pour une séance variant de 45 minutes à une matinée sur le dispositif Ulis (c'est-à-dire hors de leur groupe classe habituel de CAP) ; 45 % 2 fois par semaine, 9 % 3 fois par semaine et 18,2 % 4 fois par semaine. Il peut s'agir de temps de régulation ou d'apprentissages pour renforcer et revoir certains points du programme.

10. « Service d'éducation et de soins spécialisés à domicile » ; celui-ci étant entendu comme les lieux de vie ou d'activités des bénéficiaires.

FIGURE N°1
Régularité des présences élèves dans le dispositif lors d'une inscription en classe CAP



On voit donc que majoritairement les élèves bénéficient d'un ou deux accompagnements dans le dispositif chaque semaine. Par ailleurs, 43,18 % des élèves sont accompagnés au moins une fois/sem par le coordonnateur.trice d'Ulis en classe ordinaire et 78 % par un.e AESH.

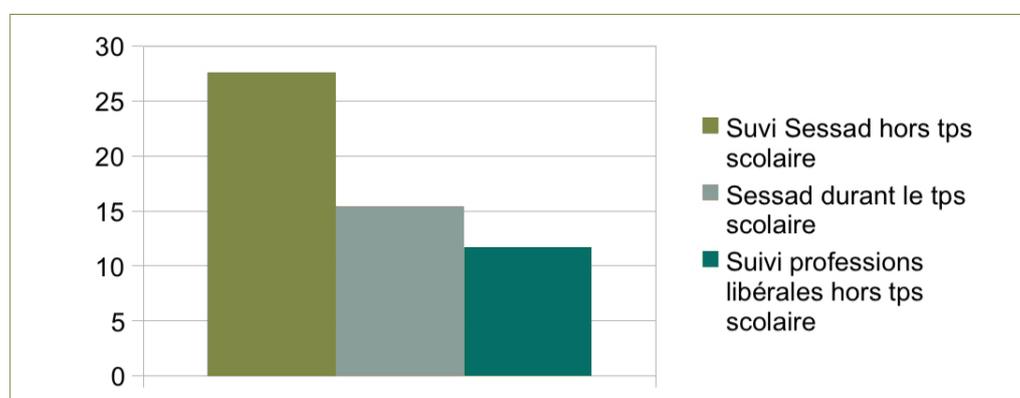
C'est pour les 13 coordonnateur.trice.s enquêtés que le morcellement d'activité et la régulation des différents partenaires sont plus conséquents. Ils sont, si l'on cumule les 13 professionnels en lien avec 256 professeurs, principalement en enseignement général (pour 167) ; ils gèrent donc des relations multiples avec en moyenne 20 collègues, dans 3 sections différentes (cela peut aller jusqu'à 6) et 5 classes de CAP (pouvant aller jusqu'à 7).

Les suivis et accompagnements « hors enseignement » sont de nature diverse et s'exercent dans différents lieux. Ils peuvent se dérouler soit

dans l'établissement scolaire (c'est ainsi souvent le cas des SESSAD), soit à l'extérieur par un professionnel libéral ou dans une structure médico-éducative (Ce sont ainsi des suivis de SESSAD, suivi éducatif, psychothérapeutes, psychologues, ergothérapeutes, kinésithérapeutes,...).

Selon les coordonnateur.trice.s, l'enquête révèle que 27,6 % des élèves bénéficient du suivi d'un SESSAD, en dehors du temps scolaire et hors établissement. 15,4 % de ces suivis se font au lycée pendant le temps scolaire ce qui entraîne donc régulièrement l'interruption d'un enseignement. 11,7 % bénéficient d'un accompagnement par un professionnel libéral. Au total 54,8 % des élèves bénéficient d'un suivi externe, en complément de l'enseignement pour une fréquence moyenne des prises en charge de une à deux fois par semaine.

FIGURE N°2
Suivi éducatif et soin



Enfin, pour comprendre les éventuels effets de rupture entre pairs liés aux modes de transport, l'hypothèse que ces élèves venaient majoritairement au lycée en taxi, ce qui pouvait les éloigner de relations régulières entre lycéens, ne s'avère pas effective. En effet, dans notre échantillon, seulement 12,5 % d'entre eux utilisent un taxi ; 71,4 % prennent le bus ou un transport en commun classique, comme tous les lycéens et 16,1 % sont accompagnés par les

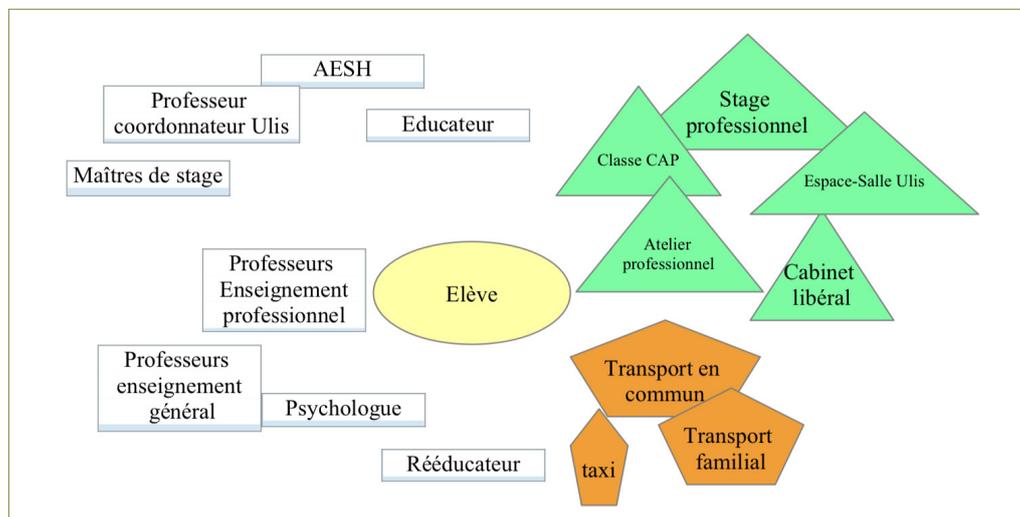
parents. 7,8 % d'entre eux utilisent plusieurs moyens de transport dans la semaine. Ces résultats attestent que très majoritairement ces élèves, accompagnés par un dispositif Ulis, utilisent les mêmes transports que leurs pairs lycéens. Cette tendance favoriserait ainsi une certaine vie inclusive, au moins à ce niveau, même si cela correspond à un réel besoin pour certains peu autonomes, du transport par taxi sanitaire.

Concernant le contexte de scolarisa-

tion, une modélisation de l'environnement scolaire et social des élèves d'Ulis pro montre l'éventail important

des milieux fonctionnels et locaux (au sens de wallon) qu'ils côtoient

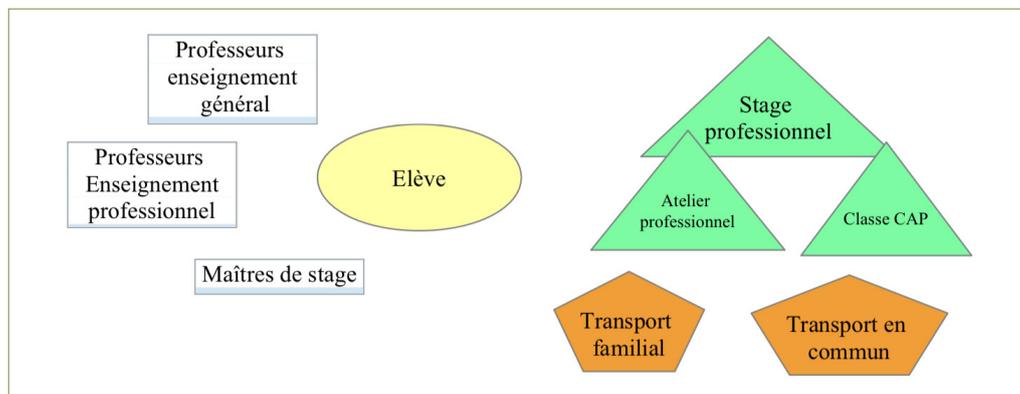
FIGURE N°3
Elève avec appui dispositif ULIS



Nous pouvons le comparer à celui plus réduit en termes d'intervenants

et d'espace des élèves « ordinaires ».

FIGURE N°4
Elève sans appui dispositif ULIS



Nous constatons donc que, plus que les autres élèves, ceux bénéficiant d'une orientation et d'un suivi en Ulis sont soumis à de nombreuses transitions, renforcées par un large éventail d'intervenants. Ils empruntent également de multiples moyens de transports même si pour ces lycéens, la tendance est à l'usage d'un transport scolaire collectif classique. Ils fréquentent aussi différents lieux d'ap-

prentissages, d'aides ou de soins. Certaines de ces pratiques sont communes à tous les lycéens, ce qui semble spécifique ici, c'est le nombre plus conséquent de micro-situations cumulatives, comme nous l'indiquions préalablement. C'est-à-dire que ces élèves ne peuvent anticiper, d'une année à l'autre, leur emploi du temps potentiel.

QUE DISENT LES COORDONNATEUR.TRICE.S D'ULIS DE LYCÉE PROFESSIONNEL DES POINTS CRITIQUES DE RUPTURE ET DE CONTINUITÉ DANS LE PARCOURS DES ÉLÈVES ?

« Le groupe change sans arrêt au rythme des inclusions et des stages » (coordonnateur Ulis).

Cet extrait de témoignage sur la question ouverte atteste d'une spécificité du dispositif qui fait problème. En effet, les élèves accompagnés par un dispositif Ulis aussi bien lors de l'année de détermination que par la suite, participent à des stages en entreprise. Ils sont également soumis à un emploi du temps qui oscille entre les différentes interventions dans l'espace-temps Ulis, classe ordinaire ou atelier, donc avec de multiples changements de professeurs, alors qu'ils avaient généralement connu une certaine stabilité avec un seul professeur-coordonnateur en Ulis collège¹¹. Le passage du collège au lycée est de ce fait généralement un marqueur de transitions fortes (choisies, anticipées ou subies selon les résultats de l'orientation). Il est néanmoins aussi repéré comme un facteur de continuité pour les élèves d'Ulis : le passage au lycée s'inscrit en effet dans une « continuité rassurante avec l'Ulis collège, mais avec l'idée d'une filiérisation sous-jacente (certains parlent de l'ULIS pro de secteur) alors que le lycée professionnel devrait être choisi selon un projet d'orientation en voie professionnelle. La continuité rassurante en est aussi la limite avec une difficulté à se projeter vers un autre établissement, choix par défaut d'un CAP de l'établissement, rupture des liens avec le lycée pro et angoisse d'aller vers un lycée plus grand, la grande ville », précise une coordonnatrice.

Le statut d'élève (lycéen versus handicapé) : un enjeu de construction identitaire dans le parcours scolaire

Une autre question concerne l'identité qu'elle soit celle de l'élève par rapport à son statut ou celle des contextes

scolaires variés qu'ils côtoient (dispositif Ulis vs classe ordinaire de CAP). C'est ce que certains auteurs nomment « marqueurs d'objectifs » qui s'inscrivent dans des cadres sociaux marqués par des normes, des contraintes, des règles ou des usages (Jacques, 2016, p.17). En effet, les élèves de lycée professionnel accompagnés par le dispositif Ulis ont parfois, souligne une coordonnatrice, des « difficultés à se situer – élève Ulis ou élève CAP. Ce qui amène à se confronter à leur statut d'élève handicapé. Ils cherchent à s'affranchir du support et de l'étiquette Ulis ». Bessin, Bidart et Grossetti (in Jacques, 2016, p.17) précisent que « pour le passage d'un statut à un autre, quelle que soit la force de l'épreuve individuellement ressentie, les expériences et leurs interprétations sont socialement structurées ». Les élèves peuvent rencontrer des difficultés à se situer dans leurs relations sociales aux pairs et leurs façons d'être élèves. Même si les questions posées aux coordonnateur.trice.s ne permettent pas explicitement d'accéder aux rapports aux savoirs des élèves, en référence à nos précédents travaux (Bourdon, 2005), nous pouvons toutefois dire que c'est potentiellement leur rapport aux savoirs et à l'École qui inscrit les élèves dans un paradoxe identitaire pour investir leur statut d'élève. Ainsi, ce que certains auteurs nomment des « transitions par événements » produit tout son effet en Ulis pro dans la mesure où les micro-situations liées aux contextes de classe, de stage, de temps institutionnalisé en dispositif Ulis produisent des événements auxquels ils doivent s'ajuster, mais dont certains perturbent. Une coordonnatrice indique que « les changements d'emploi du temps [sont] fréquents en lycée professionnel, liés aux périodes de stage et aux larges périodes de cours libérés pour les enseignants qui réorganisent leur emploi du temps ou si absence d'un enseignant du professionnel (= 4 ou 5 heures de TP libérées) ; changements qui perturbent l'organisation déjà fragile de certains jeunes (changements d'horaires, de

11. Même si ce fonctionnement tend à se réduire, beaucoup d'Ulis collège fonctionnent encore avec un système de type « classe Ulis » et des « inclusions » régulières en classe ordinaire ce qui n'est plus le cas au lycée après l'année de détermination.

salles, pas le matériel adapté...). Ces changements d'heures peuvent être pris sur un temps de soutien ULIS qui s'annule parfois sans préavis ». Pourtant, un autre coordonnateur indique que « la plupart des élèves ont bien compris que les PFMP¹² faisaient partie de la formation, et du processus pour accéder aux compétences du CAP. Pour les élèves qui ne peuvent accéder aux compétences du CAP, et pour qui cela a été annoncé, ils prennent les stages comme des expériences professionnelles, pour découvrir d'autres métiers ». La question du sens que chacun attribue au fait d'apprendre, d'aller à l'école, aux indices d'activités (stages, immersion en classe ordinaire, en atelier, retour sur le dispositif Ulis) permet de construire un parcours scolaire dans la continuité car « pour beaucoup d'élèves qui entrent en CAP après une ou 2 années d'Ulis, l'adaptation se fait vite grâce aux inclusions réalisées auparavant » précise une autre coordinatrice. « Sur les temps de retour à l'Ulis, les élèves ne font pas obligatoirement les activités réalisées dans la classe de CAP. Ils viennent se ressourcer, se reposer à l'Ulis », souligne une autre.

12. Période de formation en milieu professionnel (stages).

13. Il s'agit du Centre Scolaire Adapté (CSA) qui est un véritable dispositif ressources et de coordination au profit de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Le dispositif Ulis considéré comme un espace, lieu de ressources

Il s'avère que l'identification d'une salle spécifique réservée au dispositif Ulis est empreint à des ajustements personnels (qu'ils soient physiques, symboliques, effectifs, vécus ou imaginés) qu'il semble intéressant d'examiner. L'expression « il va en inclusion » qui fait l'objet de discussions dans ce numéro de la revue Ressources, en est une caractéristique. En effet, il y a ce lieu qui est réservé aux élèves en situation de handicap pour lequel un enseignant, souvent spécialisé, est affecté et dont il porte la responsabilité de la coordination. Les élèves y sont scolarisés massivement lors de la première année au lycée et y retournent ponctuellement, nous l'avons vu. Il est intéressant d'analyser en quoi les va-et-vient entre l'Ulis et les autres

espaces scolaires favorisent ou non les transitions. Au regard des emplois du temps, notamment lors de l'année de détermination, l'espace réservé au dispositif Ulis (souvent appelée l'Ulis, la classe Ulis ou la salle Ulis) apparaît comme un espace important pour faire face aux ruptures. « Quand des élèves ont des changements d'EDT [emploi du temps] de dernière minute (prof absent, déplacement de cours...), ils viennent systématiquement dans la salle Ulis soit pour se détendre ou me solliciter pour des devoirs. La salle Ulis, pour la plupart est un lieu ressource » indique un coordonnateur. « Assez excentrée, elle permet d'être à l'abri des regards d'autres jeunes (début d'année surtout) et au calme et offre un sas que les élèves apprécient », indique une coordinatrice. Nous mesurons ici combien ce lieu est une interface, telle que nous avons pu la définir sur un autre dispositif au lycée des Bourdonnières à Nantes¹³ (Bourdon, Toullec-Théry, 2016), qui est à la jonction entre un accès potentiel à une continuité ou au contraire à des ruptures parce que des transitions sont difficiles. Par exemple, cette coordinatrice indique que d'un côté, « le passage Ulis/enseignements reste toutefois très intéressant pour questionner l'élève sur sa compréhension des travaux faits en CAP et surtout sur sa non-compréhension, ce qu'il n'en a pas compris. Cela aide à faire progresser le jeune » mais elle ajoute que d'un autre côté, « il est difficile de mener des projets « importants » (sur la durée notamment) au sein du dispositif Ulis SAS quand plusieurs élèves « partent régulièrement en inclusion ». En effet, lorsque ces élèves « reviennent », ils ont l'impression d'avoir perdu le fil, ou au contraire que les autres ont piétiné pendant qu'eux ont avancé sur des notions ». C'est alors ce passage, cette transition « dans et hors » qui est à penser particulièrement pour éviter les ruptures et favoriser la continuité du parcours scolaire.

CONCLUSION

Il est primordial de penser les transitions en contexte scolaire aussi bien du côté de la continuité pédago-didactique, que de celui de l'accompagnement par de multiples intervenants.

Nous avons montré combien les parcours scolaires des élèves en situation de handicap sont soumis à de multiples aléas, des changements, des contextes morcelés. Ces élèves bénéficient plus que d'autres d'une prise en compte de leurs besoins éducatifs particuliers, mais ceci a aussi pour effet de produire des ajustements multiples

et peu anticipés tant de leur scolarité que des prises en charge psycho-rééducationnelles. Fort de ces situations et contextes, il est alors primordial de penser les transitions en contexte scolaire aussi bien du côté de la continuité pédago-didactique, que de celui de l'accompagnement par de multiples intervenants. C'est très probablement à ce prix que ces élèves pourront bénéficier d'une scolarité qui s'appuie sur un parcours construit, anticipé et non subi ■

BIBLIOGRAPHIE

Bessin M., Bidart C et Grossetti, M. dir. (2009). *Bifurcations : les sciences sociales face aux ruptures et à l'évènement*, Paris : La Découverte

Bourdon, P. (2018). School Career and Inclusive School between Breaks and Continuities in Children and Adolescents Suffering from a Disabling Disease. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 10(4), 112-118. <https://doi.org/10.18662/rrem/67>

Bourdon, P. & Toullec-Théry, M. (2017). La scolarisation des enfants et adolescents avec une maladie grave : que disent de leurs pratiques les enseignants confrontés à ces élèves ?, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, éditions de l'INSHEA, N° 79-80, 7-28

Bourdon, P. & Toubert-Tuffort, D. M. (2017). Scolariser les enfants malades ou accidentés : Evolutions, enjeux et perspectives, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, éditions de l'INSHEA, N° 79-80, 215-226

Bourdon, P. & Toullec-Théry, M. (2016). Analyse du dispositif de scolarisation inclusive au lycée polyvalent des Bourdonnières à Nantes, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation***, Suresnes : édition de l'INSHEA, 74, p. 181-200

Bourdon, P (2016). Parcours scolaire et scolarisation inclusive chez les élèves avec un trouble moteur, In Jacques, Marie Hélène. *Transitions en contexte scolaire*, Rennes : PUR, 379-390

Bourdon, P. (2005). « La scolarisation des élèves en situations de handicaps moteurs : rapport au savoir et mobiles d'apprendre », *La nouvelle revue de l'AI*S, N°29, avril, Edition du CNEFEI

Gombert, A. et al., (2017). Processus d'adaptation de l'enseignement en contexte inclusif : étude de cas pour un élève avec autisme, *Carrefours de l'éducation*, 2017/1 (n° 43), 11-25. DOI10.3917/cdle.043.0011

Lansade, G. (2015). Entre classe d'inclusion et Unités pédagogiques pour l'inclusion scolaire en lycée professionnel : suivis ethnographiques d'une scolarisation adaptée. *Recherche en éducation*, 23, Université de Nantes, 95-104. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no23.pdf>
cole inclusive. Les cahiers des PEP, 2, pp.25-31. <hal-01396323>. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01396323/document>

Parkès, C.M. (1971). Psycho-social transitions: a field for study, *Social sciences and médecine*, N° 5, p 101-115

Plaisance E. et al., (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat, *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, No 37, 159-164

Schlossberg, N.K. (2005). Aider les consultants à faire face aux transitions : le cas particulier des non-événements, *L'Orientation scolaire et professionnelle*, N° 34, 85-101

Toullec-Théry, M. (2012). « Scolarisation de trois élèves autistes à l'école primaire : positionnements des enseignants et des Auxiliaires de vie scolaire », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2012/4 (N° 60), 129-142. DOI 10.3917/nras.060.0129

Toullec-Théry, M. et Pineau, V. (2015). Inclusion en cours d'histoire dans une classe de 5^e de collège : une étude de cas, *Education et didactique* [En ligne], 9-1 | mai 2015, mis en ligne le 22 septembre 2015. URL : <http://educationdidactique.revues.org/2149>

Toullec-Théry, M. (2017). Un dispositif de lutte contre les inégalités scolaires ? « Plus de maîtres que de classes ». *Diversité*, 190, 75-81.

Tremblay, P. (2015). Le coenseignement en primaire : rôles respectifs des enseignants ordinaires et spécialisés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71(2), 107-119.